

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας

Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία

Διπλωματική εργασία:

Το λογοτεχνικό κείμενο ως αισθητικό αντικείμενο:

Μια παραγνωρισμένη διάσταση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές.



Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Βάρσου Μαρία Βασιλική
A.M.: 215004

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Φρυδάκη Ευαγγελία
Τριμελής Επιτροπή: Φρυδάκη Ευαγγελία
Μαμούρα Μαρία
Σπανός Ι. Γεώργιος

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2019

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	5
Περίληψη	8
Abstract	9
Εισαγωγή.....	10
Θεωρητικό πλαίσιο.....	15
Κεφάλαιο 1 ^ο	15
1. 1. Η έννοια της Αισθητικής.....	15
1.1.1. Η Ομορφιά κατά Πλάτωνα και Αριστοτέλη	16
1.1.2. Φιλόσοφοι της ύστερης κλασικής εποχής	20
1.1.3. Η δημιουργία του φιλοσοφικού κλάδου της Αισθητικής.....	20
1.1.4. Σκοπιμότητα χωρίς σκοπό	22
1.1.5. Άλλοι Γερμανοί Ρομαντικοί	23
1.1.6. Η Αισθητική του Ρομαντισμού-Το άκρατο συναίσθημα	24
1.1.7. Η Αισθητική του 19 ^{ου} αιώνα-Η σχέση της Τέχνης με την κοινωνία.....	27
1.1.8. Αισθητικές εξελίξεις στον σύγχρονο κόσμο.....	31
1.1.9. Ο Dewey, η Τέχνη και η Εκπαίδευση	33
1.2. Η θέση της Λογοτεχνίας ανάμεσα στις Τέχνες	35
1.2.1. Επιστημονικά παραδείγματα και Λογοτεχνία	35
1.2.2. Ο αισθητικός τρόπος αντίληψης του κειμένου	41
1.2.2.1. Σύζευξη μορφής και περιεχομένου	42
1.2.2.2. Η πολλαπλότητα του νοήματος.....	46
1.2.2.3. Η ανακαλυπτική διαδικασία της ανάγνωσης	49
1.3. Διδακτικές προεκτάσεις και εφαρμογές: Ο ερμηνευτικός διάλογος.....	52
1.4. Η αισθητική διάσταση της Λογοτεχνίας στο Α.Π. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	57
1.4.1. Η Λογοτεχνία στο Α.Π. του Γυμνασίου	57
1.4.2. Η Λογοτεχνία στο Α.Π. του Λυκείου	64
Κεφάλαιο 2 ^ο : Επισκόπηση ερευνών	72
Ερευνητικό μέρος.....	76
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία	76
3.1. Ερευνητικό πρόβλημα-Σκοπός της έρευνας.....	76
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	77
3.3. Ερευνητική μέθοδος.....	77
3.4. Λόγοι επιλογής της Ποιοτικής έρευνας	80
3.5. Λόγοι επιλογής εργαλείων συλλογής δεδομένων	81

3.5.1. Η μέθοδος της παρατήρησης	81
3.5.2. Η μέθοδος της συνέντευξης	83
3.6. Το δείγμα.....	84
3.7. Ανάλυση δεδομένων	85
Κεφάλαιο 4 ^ο : Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων	87
4.1. Προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου	87
4.1.1. Η Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου	87
4.1.1.1. Σύζευξη μορφής και περιεχομένου	87
4.1.1.2. Η υπαινικτικότητα της ποίησης.....	89
4.1.1.3. Το αναπαραστατικό πεζό	89
4.1.1.4. Η Λογοτεχνία ως αναπαράσταση	90
4.1.1.5. Διαφυγή από την πραγματικότητα.....	90
4.1.1.6. Αισθητική εμπειρία	91
4.1.2. Η προσφορά της λογοτεχνικής ανάγνωσης στον ενήλικα αναγνώστη	91
4.1.2.1. Η ανάγνωση ως ευχαρίστηση.....	92
4.1.2.2. Η ανάγνωση ως αισθητική εμπειρία	92
4.1.2.3. Απάντηση σε οντολογικά ερωτήματα.....	92
4.1.2.4. Εμπλουτισμός προσωπικών βιωμάτων	93
4.1.3. Η προσφορά του μαθήματος της Λογοτεχνίας στον μαθητή.....	93
4.1.3.1. Αισθητική διαπαιδαγώγηση	93
4.1.3.2. Προσωπική καλλιέργεια.....	94
4.1.3.3. Εργαλεία για τη διαχείριση του κειμένου	95
4.1.3.4. Η ελευθερία επιλογής του μαθητή	95
4.1.4. Τρόποι ευαισθητοποίησης των μαθητών στην Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου 96	
4.1.4.1. Επαφή με μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών κειμένων.....	96
4.1.4.2. Η ανανέωση του λογοτεχνικού κανόνα	97
4.1.4.3. Ανακαλυπτική μάθηση	98
4.1.4.4. Ερμηνευτικός διάλογος.....	99
4.1.5. Οι επιδράσεις του λογοτεχνικού λόγου στους μαθητές	101
4.1.5.1. Έκφραση και αιτιολόγηση συναισθημάτων.....	101
4.1.5.2. Έκφραση προσωπικού λόγου	102
4.2. Τρόποι διαχείρισης του λογοτεχνικού κειμένου από τους εκπαιδευτικούς	103
4.2.1. Ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων.....	103
4.2.1.1. Συζήτηση για ζητήματα Τέχνης	103

4.2.1.2.	Αιτιολόγηση της προσωπικής προτίμησης του μαθητή.....	108
4.2.1.3.	Προβολή απόψεων λογοτεχνών για την Τέχνη.....	111
4.2.1.4.	Η άποψη των μαθητών ως επιστέγασμα.....	112
4.2.2.	Σύνδεση με άλλα είδη Τέχνης	113
4.2.2.1.	Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας.....	113
4.2.2.2.	Εξέταση ζητημάτων μορφής και περιεχομένου.....	114
4.2.2.3.	Η δημιουργία ενός έργου τέχνης	116
4.2.3.	Πολλαπλότητα του νοήματος.....	117
4.2.3.1.	Αποποίηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού	117
4.2.3.2.	Ενθουσιασμός απέναντι στις νέες ερμηνείες	121
4.2.3.3.	Οι πολλαπλές ερμηνείες ως αρμοί και στοιχεία που προωθούν την ερμηνευτική πολλαπλότητα - Ερμηνευτικός διάλογος	124
4.2.3.4.	Αποδοχή της υποκειμενικής γνώμης των μαθητών.....	128
4.2.3.5.	Η έλξη των μαθητών από την πολλαπλότητα νοημάτων.....	129
4.2.3.6.	Συνείδηση των μαθητών για την πολλαπλότητα του νοήματος	130
4.2.4.	Σύζευξη μορφής και περιεχομένου	131
4.2.4.1.	Η διαλεκτική σχέση μορφής και περιεχομένου	131
4.2.4.2.	Έλεγχος εγκυρότητας των ερμηνευτικών υποθέσεων	138
4.2.4.3.	Δημιουργία ερμηνευτικών υποθέσεων/Προώθηση ερμηνευτικού διαλόγου 139	
4.2.5.	Το λογοτεχνικό κείμενο ως συμβολική αναπαράσταση	141
4.2.6.	Η ανάγνωση ως ανακαλυπτική διαδικασία	143
4.2.6.1.	Χρήση παράλληλων κειμένων	143
4.2.6.2.	Απουσία βεβαιότητας.....	144
4.2.7.	Ο τρόπος εξέτασης των ιστορικών-κοινωνικών στοιχείων, βιογραφικών στοιχείων και χαρακτηριστικών των λογοτεχνικών ρευμάτων	147
4.2.7.1.	Απουσία αναφοράς κατά της έναρξη του μαθήματος.....	147
4.2.7.2.	Διόρθωση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων	148
4.2.7.3.	Προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου	148
4.2.7.4.	Επιβεβαίωση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων	149
4.2.7.5.	Παραγωγή λογοτεχνικής θεωρίας από τους μαθητές	151
4.2.7.6.	Βιωματική μάθηση	151
4.2.8.	Δημιουργικές δραστηριότητες	153
4.2.8.1.	Γραπτή ανάπτυξη προσωπικού λόγου	154
4.2.8.2.	Δίκτυα κειμένων	155
4.2.8.3.	Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.....	155

Κεφάλαιο 5 ^ο : Συμπεράσματα.....	157
Α. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου	157
Β. Η επιβεβαίωση των προσωπικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών στην διδακτική πράξη	159
Κεφάλαιο 6 ^ο : Αξιολόγηση/Συζήτηση.....	166
Παράρτημα	170
Αναφορές	171

Πρόλογος

Σε μια εποχή κατά την οποία η βίωση συναισθημάτων φαντάζει κάτι ξένο και παράξενο, η έκφρασή τους προκαλεί αμηχανία, η επικοινωνία των σκέψεων και των απόψεών μας μέσω του διαλόγου είναι άκρως προβληματική, οι ανθρωπιστικές σπουδές περνούν κρίση, ο σεβασμός στην έννοια «άνθρωπος» είναι δυσεύρετος και τα όρια μεταξύ ομορφιάς και ασχήμιας, ποιοτικού και μαζικά αποδεκτού είναι διάφανα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη να τροφοδοτήσουν τους μαθητές με ένα ελπιδοφόρο αντίδοτο μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας. Η Λογοτεχνία, αποτελώντας κομμάτι του ευρύτερου χώρου της Τέχνης, και ενσωματώνοντας τα προτερήματα μιας μορφής Τέχνης, ίσως αποτελεί ένα παράθυρο στα συναισθήματα, στα χρώματα, στο φως, στην αισθητική.

Ως κομμάτι αυτού του χώρου, η αισθητική λειτουργία αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο του λογοτεχνικού κειμένου. Όταν οι εκπαιδευτικοί παραμελούν κατά τη διδασκαλία τους αυτήν του την πτυχή, δεν βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία του λογοτεχνικού λόγου στην ολότητά του, και επομένως να αγαπήσουν τη Λογοτεχνία και να μπουν από μόνοι τους στη διαδικασία να αναζητήσουν στην προσωπική τους ζωή λογοτεχνικά κείμενα, στερώντας τους τα πολύπλευρα οφέλη που προσφέρει η λογοτεχνική ανάγνωση.

Τα ερεθίσματα που δέχτηκα και τα αναγνώσματα στα οποία οδηγήθηκα, κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», στην κατεύθυνση του «Εκπαιδευτικού σχεδιασμού κι διδασκαλίας», στο οποίο είχα την τύχη να φοιτώ, όξυναν ακόμη περισσότερο το έμφυτο ενδιαφέρον μου για όλα τα παραπάνω ζητήματα. Ταυτόχρονα, η τύχη να βρεθώ μέσα σε μια σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος, συνετέλεσαν ώστε όλοι οι προβληματισμοί μου να διοχετευτούν στον σχολικό χώρο, κάνοντάς με μια παρατηρήτρια που συνέλεγε μεθόδους, ερωτήσεις, στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Παράλληλα, η κυρία Φρυδάκη με την στάση της ως καθηγήτρια Διδακτικής της Λογοτεχνίας, αλλά και μέσω του συγγραφικού της έργου, άνοιξε στο μυαλό μου δρόμους, δίνοντάς μου έμπνευση. Έως τότε η Λογοτεχνία ήταν για μένα ένας χώρος εξαιρετικά αγαπητός μεν, αρκετά ανεξερεύνητος δε, από άποψη επιστημολογική· ο μη συστηματοποιημένος όγκος πληροφοριών που είχα στο μυαλό μου έλαβαν οργανωμένη μορφή, χάρη στην καθοδήγησή της. Και γι' αυτό την ευχαριστώ. Την ευχαριστώ, επίσης, επειδή στάθηκε μέντορας σε όλη αυτή τη διαδρομή, χωρίς να μου δίνει τίποτε έτοιμο, αλλά πάντα καθοδηγώντας με, μέχρι να συμπληρώσω το πάζλ αυτής της πρωτόγνωρης ερευνητικής διαδικασίας· και το κυριότερο, επειδή με δίδαξε μία πολύτιμη δεξιότητα: να κάνω ερωτήσεις, εύστοχα και εμφατικά, με ευγένεια και διακριτικότητα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δυο μέλη της τριμελούς μου επιτροπής, για τα οποία τρέφω βαθύτατη εκτίμηση. Την κυρία Μαμούρα, η οποία κατά την πρώτη συνάντηση της μεταπτυχιακής μας ομάδας ισχυρίστηκε ότι μέσα από αυτήν την πορεία «θα μετασχηματιστούμε» ως εκπαιδευτικοί και ως προσωπικότητες, όπως και πράγματι συνέβη. Η ίδια συνέβαλε σε αυτό μέσα από τις διδασκαλίες της και με τη γενικότερη στάση της, κατά τη διάρκεια της φοίτησής μας. Ιδιαίτερη και πολύ διδακτική ήταν η συμβολή της κατά την εκπόνηση αυτής εδώ της εργασίας.

Τέλος, τον κύριο Σπανό, που αποτελούσε, ακόμη από την περίοδο των προπτυχιακών μου σπουδών, πηγή έμπνευσης ως υπόδειγμα δασκάλου, τόσο μέσα από τις διδασκαλίες του και τα βιβλία του, όσο και μέσα από την παρουσία του στην σχολική τάξη· ήταν τόσα πολλά τα διδακτικά εφόδια που μας έδωσε.

Ευχαριστώ πολύ και τους τρεις που είχα την τύχη να μαθητεύσω κοντά σας.

Στη συνέχεια, δεν μπορώ να μην εκφράσω τις ευχαριστίες και τον θαυμασμό μου για του τρεις εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκα κατά την εκπόνηση του ερευνητικού μέρους της έρευνας αυτής. Είναι στα μάτια μου υποδείγματα δασκάλων. Ένωσα ξανά μαθήτρια μέσα στις τάξεις τους, αποκόμισα τόσα πολλά διδακτικά εργαλεία και γέμισα αγάπη για το μάθημα της Λογοτεχνίας και θαυμασμό για το πόσο όμορφα λόγια μπορούν να εκφράσουν οι μαθητές, όταν το πνεύμα τους εργάζεται σε συνθήκες διαλόγου και ελευθερίας. Η μαθητεία μου κοντά σας και τα λόγια σας υπήρξαν καθοριστικά για την διαμόρφωση των διδακτικών μου

αντιλήψεων, τόσο σε επίπεδο διαχείρισης του μαθήματος της Λογοτεχνίας, όσο και σε επίπεδο διαχείρισης τάξης και μαθητών.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω τους ανθρώπους του στενού μου κύκλου που στάθηκαν ακούραστοι συμπαραστάτες σε αυτή την πρωτόγνωρη και αρκετές φορές κοπιώδη διαδρομή. Αρχικά, τους γονείς μου και τον αδερφό μου, που ο καθένας με τον τρόπο του, ακόμη και εν αγνοία τους, με ώθησαν από μικρή να βλέπω τον κόσμο τόσο αισθητικά, με όλες τις εκφάνσεις της έννοιας. Σε αυτούς αφιερώνω την έρευνα αυτή.

Ευχαριστώ, επίσης, όλους μου τους φίλους που ήταν παρόντες, προσφέροντας στιγμές αποσυμπίεσης, κάνοντας, έτσι, τη διαδικασία αυτή πιο παραγωγική. Τη Γωγώ και τον Αλέξανδρο, εμπνευστές και κριτικούς φίλους-εκπαιδευτικούς. Πάντα έτοιμοι να συζητήσουν όλους μου τους προβληματισμούς, να ανοίξουν νέους διαύλους σκέψης στο μυαλό μου, ευγενείς, υποστηρικτικοί και αυστηροί όπου χρειαζόταν, με βοήθησαν να εμπλουτίσω τη σκέψη, τις γνώσεις μου, τους τρόπους με τους οποίους δρω. Την εξαδέρφη μου Ανδρονίκη που με στήριξε αδιάκοπα, στις όμορφες στιγμές αυτής της διαδρομής, αλλά και όταν η κριτική μου σκέψη δεν ήταν ξεκάθαρη.

Βάρσου Μαρία Βασιλική, Σεπτέμβριος 2019

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της Διδακτικής του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Σκοπός της είναι να μελετηθεί, αρχικά, το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίληψη, ως ενήλικες αναγνώστες, αλλά και ως διδάσκοντες, της αισθητικής υπόστασης του λογοτεχνικού λόγου· δευτερευόντως, αν αναδεικνύουν κατά τη διδακτική πράξη την Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου, και με ποιους τρόπους.

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε 3 μέρη: το Θεωρητικό, το Ερευνητικό και τα Συμπεράσματα. Στο θεωρητικό μέρος, αρχικά, επιχειρείται να διερευνηθεί το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου Ομορφιά στην Τέχνη, όπως παρουσιάζεται από τους πιο σημαντικούς αισθητικούς φιλοσόφους ανά τους αιώνες· στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί το κατά πόσον η Ομορφιά, και η Αισθητική γενικότερα, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του λογοτεχνικού λόγου, μέσα από τη σύνδεση της φιλοσοφικής προσέγγισης του όρου με τα διάφορα επιστημολογικά παραδείγματα που αναπτύχθηκαν στο πεδίο της Λογοτεχνίας και επηρέασαν τη μεταφορά της στην τάξη· τέλος, επιχειρείται η προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών που είναι δυνατόν να αναδείξουν την αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη.

Το ερευνητικό μέρος αποτελεί μελέτη τριών περιπτώσεων εκπαιδευτικών Λυκείου. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε συλλογή ποιοτικών δεδομένων, μέσω των μεθόδων της παρατήρησης και της διενέργειας συνεντεύξεων και ακολούθησε ανάλυση δεδομένων, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης λόγου.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν, αρχικά, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν αντίληψη της αισθητικής διάστασης της Λογοτεχνίας. Δεύτερον, διαφαίνεται ότι η αντίληψή τους αυτή διαπερνά τις διδασκαλίες τους, καθώς διαχειρίζονται το μάθημα με τρόπους που φέρνουν στην επιφάνεια την αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου. Έτσι, αναδύεται μια σύνδεση μεταξύ αυτών των δυο παραμέτρων.

Ακολουθούν το Παράρτημα και οι Βιβλιογραφικές αναφορές.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, Ομορφιά, Τέχνη, αισθητικές θεωρίες, Διδακτική της Λογοτεχνίας, ερμηνευτικός διάλογος

Abstract

This research is referred to the field of Literature teaching. The purpose is to study whether High school teachers perceive, as adult readers and as teachers, the aesthetic dimension of Literature and consequently whether they highlight it during the Literature class; moreover, if they point out the Beauty of literary texts in the class and through which methods.

This paper is separated in three parts: the theoretical introduction, the main research and the results. At the beginning, in the theoretical context is attempted to investigate the conceptual content of the term “Beauty” in the field of Art, as it is described by the most imminent aesthetic philosophers through the years; moreover, is examined in which ways Beauty and Aesthetics, in general, constitute an integral part of Literature, through the connection between the philosophical approach of the term and the scientific paradigms that have been developed in the field of Literature and influenced the ways of teaching Literature in the classroom; last but not least, it is attempted to approach the teaching methods that point out the aesthetic dimension of the literary text during the teaching.

The research context is a study of three cases of High School teachers. In order the research questions to be answered, a qualitative data collection was conducted, through the methods of observation and interview; afterwards, data analysis was carried out through qualitative speech analysis.

The research findings reveal, firstly, the fact that the teachers that took part in the research have a deep perception of Literature’s aesthetic dimension. Secondly, this perception is depicted in their classes, as they promote Literature’s aesthetic dimension in the class via several methods. Therefore, a connection between those factors is emerged.

The Annex and the Bibliographical references follow.

Key words: Literature, Beauty, Arts, aesthetic theories, Literature teaching, Beauty of the literary speech, interpretative dialogue

Εισαγωγή

Η προσωπική μου θεωρία σχετικά με τη Λογοτεχνία και τη διδασκαλία της θέλει το λογοτεχνικό έργο να παρουσιάζεται στην τάξη αναπόσπαστο από την αισθητική του υπόσταση, καθώς η Λογοτεχνία είναι μια από τις Καλές Τέχνες. Αυτή η αισθητική πτυχή των κειμένων θεωρώ ότι ενυπάρχει στο σημείο όπου συγχωνεύονται η μορφή με το νόημα-περιεχόμενο, και με αυτόν τον τρόπο μας υποβάλλουν συναισθηματικά, όπως ακριβώς συμβαίνει όταν βλέπουμε έναν πίνακα ή όταν ακούμε ένα μουσικό κομμάτι. Η μόνη διαφορά είναι ότι ο πίνακας «εκφράζει» την αισθητική του με χρώματα και σχήματα, το μουσικό κομμάτι με ήχους-νότες, ενώ το λογοτεχνικό κείμενο την εκφράζει με λέξεις. Πολλές φορές, μάλιστα, οι λέξεις αυτές φτιάχνουν εικόνες, αλλά και ήχους, γειτνιάζοντας, έτσι, με τις υπόλοιπες Τέχνες.

Η αισθητική πλευρά ενεργοποιείται όταν πρωτοερχόμαστε σε επαφή με ένα αισθητικό αντικείμενο. Και όσο το επεξεργαζόμαστε ξεδιπλώνεται όλο και πιο πολύ. Ο Kant αναφέρει ότι για να θωρηθεί κάτι αισθητικά ωραίο πρέπει να διέπεται από μια «σκοπιμότητα χωρίς σκοπό» (Πελεγρίνης, 2010). Αν το αισθητικό αντικείμενο είναι δυνατόν να υπάρξει για κάποιον σκοπό, αυτός είναι για να μας τέρπει, ή ακόμη –προεκτείνω εγώ- και για να μας απωθεί, γενικότερα για να μας προκαλεί ένα συναίσθημα, να μας δημιουργήσει ένα ερώτημα, να μας κάνει να σκεφτούμε, να αναρωτηθούμε αν μας αρέσει ή όχι και γιατί. Και αυτά χωρίς να γνωρίζουμε -σε πρώτο στάδιο τουλάχιστον- τίποτε συγκεκριμένο για τον σκοπό αυτό: ποιος ο δημιουργός του, ποιες οι προθέσεις του, τι ήθελε να πετύχει κατασκευάζοντάς το. Προεκτείνοντας αυτό το σκεπτικό στο λογοτεχνικό κείμενο, το βασικότερο για να έρθουμε σε επαφή με την αισθητική του πλευρά είναι, αρχικά, να το ακούσουμε, να αφουγκραστούμε τι προκαλεί σε ‘μας τους ίδιους, τι διηγείται στον δικό μας κόσμο, τι συναισθήματα ξυπνάει στο δικό μας μυαλό. Επομένως, να μην το προσεγγίζουμε από την άποψη του «τι θέλει να πει ο ποιητής».

Σε επίπεδο διδασκαλίας, κατά την πρώτη ανάγνωση του κειμένου, όταν ζητούνται οι πρώτες ανταποκρίσεις των μαθητών δεν φαίνεται ορθό να υφέρπει το σκεπτικό «ποιο είναι το νόημα του κειμένου» ή «τι θέλει να πει ο ποιητής», αλλά τι «λέει» το κείμενο στους ίδιους τους μαθητές. Προφανώς, μετά την πρώτη μας επαφή με το κείμενο, μπορούμε να αναζητήσουμε πιο συγκεκριμένα στοιχεία για τη μορφή, για το πώς συνυφαίνεται η μορφή και το νόημα, πώς ακριβώς έχει δουλέψει ο λογοτέχνης για να μας προκαλέσει αυτά τα συναισθήματα, γιατί το έκανε με αυτόν τον τρόπο, τον

επηρεάζει σε αυτό η εποχή του ή η βιογραφία του; Αλλά και πάλι όχι κλειστά, όχι υπό το πρίσμα της «μιας», της «ορθής» ερμηνείας. Όταν υπάρχει αυτό το περιχαρακωμένο σκεπτικό, είτε στο μυαλό των εκπαιδευτικών είτε στο μυαλό των μαθητών, μάλλον η αισθητική πλευρά του λογοτεχνικού κειμένου καταπνίγεται, διαγράφεται.

Επομένως, η ανάδειξη των αισθητικών πτυχών του κειμένου πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να διατρέχει όλη τη διδασκαλία: οτιδήποτε και να θέλουμε να αναδείξουμε σχετικά με το κείμενο δεν πρέπει ούτε στιγμή να ξεχνάμε ότι πρόκειται για ένα αντικείμενο που βρίσκεται εκεί για να μιλήσει, ενδεχομένως με διαφορετικό τρόπο, στο μυαλό και στα συναισθήματα καθενός από εμάς, για να μας θέσει ερωτήσεις, και ο καθένας από μας να του απαντήσει με τον δικό του τρόπο, σύμφωνα με τις δικές του προσλαμβάνουσες. Πρόκειται για ένα εργαλείο που είναι δυνατόν, αν χρησιμοποιηθεί ορθά, να μας μάθει να σκεφτόμαστε, να νιώθουμε, να εκφράζουμε τις προσωπικές μας απόψεις για το αν μας αρέσει ή όχι και για ποιον λόγο, να αναπτύξουμε με άλλα λόγια, προσωπικά κριτήρια.

Προκειμένου να διερευνηθούν τα όρια την ορθότητας της προσωπικής μου θεωρίας, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί το λογοτεχνικό κείμενο να παρουσιαστεί και να χρησιμοποιηθεί μέσα στην σχολική τάξη, προχώρησα σε μια μικροέρευνα την οποία διεξήγαγα κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Ωστόσο, τα αποτελέσματα της μικροέρευνας δεν συνέπιπταν με τις προσωπικές μου αναπαραστάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Οι δυο εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, παρόλο που στις συνεντεύξεις τους ανέφεραν ότι η λογοτεχνική ανάγνωση είναι μια διαδικασία που προσφέρει προσωπική ευχαρίστηση στον αναγνώστη, δεν φάνηκε να επιδιώκουν κάτι τέτοιο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπου η οπτική τους ήταν μάλλον περιχαρακωμένη και στενά συνδεδεμένη με την εξεταστική διαδικασία. Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν σε μεγάλη αμηχανία όταν ερωτήθηκαν σε ποια στοιχεία ενός λογοτεχνικού έργου ανάγεται η Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου, πράγμα που ίσως υποδηλώνει την ύπαρξη ενός κενού στην ενημέρωση και τον στοχασμό τους σχετικά με την θεωρία της Λογοτεχνίας.

Ο τρόπος διδασκαλίας τους θα μπορούσε να θεωρηθεί μάλλον παραδοσιακός, με πολύ χαρακτηριστική την προσπάθεια ευθυγράμμισης της γνώμης των μαθητών με την άποψη του διδάσκοντα, η οποία συνέπιπτε με την μια και μόνη «ορθή» επεξήγηση όσων *σημαίνει* το λογοτεχνικό έργο. Επιπλέον, απαραίτητη φαινόταν η εκ προοιμίου μελέτη των κοινωνικών-ιστορικών χαρακτηριστικών της εποχής στην οποία αναγόταν το λογοτεχνικό έργο, καθώς και των βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα. Βασικός στόχος της διδασκαλίας φαινόταν να είναι η μετάδοση των ηθικών διδαγμάτων των κειμένων (ηθικοποίηση των μαθητών) ή το να γνωρίσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά -είτε τα συγγραφικά είτε τα κοινωνικά- της εποχής κατά την οποία έχει γραφεί το έργο.

Εννοείται πώς και αυτά είναι βασικότατα και αναγκαία στοιχεία που αποκομίζουμε κατά την επαφή μας με ένα λογοτεχνικό κείμενο. Η ανεπάρκεια, όμως, μιας διδακτικής προσέγγισης με τέτοια χαρακτηριστικά έγκειται στο γεγονός ότι η αναζήτηση αυτών των στοιχείων στο κείμενο αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, με σκοπό να αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης για τη βαθμολόγηση των μαθητών. Έτσι, το λογοτεχνικό έργο καθίσταται πληροφοριακό αντικείμενο και η θεώρησή του εντελώς επιφανειακή. Δεν γίνεται προσπάθεια για σύνδεση καλλιτεχνικής μορφής και λογοτεχνικού περιεχομένου, δεν διερευνάται πώς ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει ο καλλιτέχνης να αποτυπώσει τη σκέψη και την εποχή του ενδέχεται να επηρεάζει το περιεχόμενο.

Τα αποτελέσματα αυτά με οδήγησαν σε μια εσωτερική γνωστική σύγκρουση. Είναι αυτός ο σκοπός ενός έργου τέχνης και επομένως και της Λογοτεχνίας; Αναδεικνύει αυτή η αντιμετώπιση το λογοτεχνικό έργο ως έργο τέχνης στα μάτια των μαθητών; Τους ωθεί πράγματι να αντιμετωπίσουν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως διαδικασία που προσφέρει προσωπική ευχαρίστηση, ώστε να γίνουν οι ίδιοι επαρκείς αναγνώστες κατά την ενήλικη ζωή τους;

Για τους λόγους αυτούς, η μικροέρευνά μου αποτέλεσε την αφορμή και την «εισαγωγή» στην παρούσα Διπλωματική εργασία. Έγινε το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου πεδίου, καθώς έφερε στην επιφάνεια νέα ερωτήματα σχετικά με την εγκυρότητα της προσωπικής διδακτικής μου θεωρίας και σχετικά με το αν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πράξη ή αν εντάσσεται σε ένα ουτοπικό πλαίσιο. Επιτρέπει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα να αναχθεί το

λογοτεχνικό κείμενο στις πραγματικές αισθητικές του διαστάσεις μέσα στην τάξη; Υπάρχουν σχολικές τάξεις όπου τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν Λογοτεχνία, εμπνέονται από αυτήν και δίνουν ελεύθερα τις δικές τους ερμηνευτικές εκδοχές;

Δεδομένων των παραπάνω, σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετηθεί το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίληψη, ως ενήλικες αναγνώστες, αλλά και ως διδάσκοντες, της αισθητικής υπόστασης του λογοτεχνικού λόγου και συνεπώς αν αναδεικνύουν κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους την αισθητική πλευρά του λογοτεχνικού έργου το οποίο διδάσκουν, με άλλα λόγια αν αναδεικνύουν κατά τη διδακτική πράξη την Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου και με ποιους τρόπους.

Κατόπιν αυτών, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν και τα οποία πρέπει να απαντηθούν μέσω της παρούσας Διπλωματικής εργασίας είναι:

- Τι είδους αντίληψη για την αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Λογοτεχνία;
- Αν θεωρούν ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι πράγματι αισθητικό αντικείμενο, με ποιους τρόπους το διαχειρίζονται ώστε να αναδείξουν την αισθητική του διάσταση;

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε 3 μέρη: το Θεωρητικό, το Ερευνητικό και τα Συμπεράσματα. Στο θεωρητικό μέρος, αρχικά, επιχειρείται να διερευνηθεί το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου Ομορφιά στην Τέχνη, όπως παρουσιάζεται από τους πιο σημαντικούς αισθητικούς φιλοσόφους ανά τους αιώνες· στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί το κατά πόσον η Ομορφιά, και η Αισθητική γενικότερα, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του λογοτεχνικού λόγου, μέσα από τη σύνδεση της φιλοσοφικής προσέγγισης του όρου με τα διάφορα επιστημολογικά παραδείγματα που αναπτύχθηκαν στο πεδίο της Λογοτεχνίας και επηρέασαν τη μεταφορά της στην τάξη· τέλος, επιχειρείται η προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών που είναι δυνατόν να αναδείξουν την αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη.

Το ερευνητικό μέρος αποτελεί μελέτη τριών περιπτώσεων εκπαιδευτικών Λυκείου. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε συλλογή ποιοτικών δεδομένων, μέσω των μεθόδων της παρατήρησης και της διενέργειας συνεντεύξεων και ακολούθησε ανάλυση δεδομένων, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης λόγου.

Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας, το Παράρτημα και οι Βιβλιογραφικές αναφορές.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1^ο

1. 1. Η έννοια της Αισθητικής

Αισθητική. Ένας όρος πολύσημος που χρησιμοποιείται σε διαφορετικές περιστάσεις της ζωής μας, με διαφορετικές υποδηλώσεις, που αναφέρεται στην Τέχνη και όχι μόνο: «Το έργο αυτό αποτελεί έργο υψηλής αισθητικής αξίας», «Το ντύσιμό της προσβάλλει την αισθητική μου», «Η αισθητική σου σχετικά με την διακόσμηση μου αρέσει πολύ», «Η αισθητική διάσταση της Λογοτεχνίας». Παρατηρούμε ότι ο όρος μπορεί να αναφέρεται στην καλλιτεχνική αξία ενός έργου τέχνης, στο προσωπικό μας γούστο για το τι θεωρούμε Ωραίο, στο πώς αντιλαμβανόμαστε την έννοια του Ωραίου. Τι εννοούμε όταν μιλάμε για Αισθητική και γιατί αποτελεί βασική ποιότητα της Τέχνης;

Το *Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 2013), διαθέσιμο στην Πύλη για Νεοελληνική Γλώσσα, την αναφέρει ως «*επιστήμη που ασχολείται με το ωραίο ιδίως στην καλλιτεχνική δημιουργία, σύστημα αντιλήψεων για το ωραίο, καλλιτεχνικός τρόπος έκφρασης του ωραίου, η ομορφιά ως αποτέλεσμα εφαρμογής των κανόνων της αισθητικής, η ομορφιά του ανθρώπινου σώματος ως αποτέλεσμα ειδικών ενεργειών*», υπογραμμίζοντας τη σύνδεση της έννοιας με το Ωραίο.

Ας εξετάσουμε, αρχικά, την εξέλιξη του όρου στο πλαίσιο του κλάδου της Φιλοσοφίας, καθώς η έννοια της Αισθητικής είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχόλησε τον φιλοσοφικό χώρο από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, με άμεσες προεκτάσεις στον χώρο της Εκπαίδευσης, όπως θα γίνει φανερό στη συνέχεια. Ποιο είναι αυτό το ιδιαίτερο στοιχείο που χαρακτηρίζει ένα αντικείμενο ως αισθητικό; Αυτό δηλαδή που το κατατάσσει στην οικογένεια της Τέχνης; Τί ακριβώς είναι η Τέχνη και τί προσφέρει στον άνθρωπο η ύπαρξή της; Και ακόμη περισσότερο, είναι ο χώρος της Τέχνης ένας χώρος με παιδευτική για το άτομο αξία, με τον οποίο πρέπει να έρχεται σε επαφή και να εκπαιδεύεται ώστε να αποκτά τα αναγκαία εργαλεία για να τον επεξεργάζεται και να τον κατανοεί;

Πλάτωνας, Αριστοτέλης, Πλωτίνος, Καρτέσιος, Χιουμ, Καντ, Γερμανοί ρομαντικοί, Σοπενχάουερ, Νίτσε, Κρότσε είναι λίγοι από αυτούς που προβληματίστηκαν σχετικά με το θέμα αυτό και συσχέτισαν στην πλειονότητά τους, με διαφορετικούς τρόπους ο καθένας, την έννοια της Αισθητικής με την έννοια της *Ομορφιάς*. Αν, βέβαια, λάβουμε υπόψη μας τη στενή έννοια του όρου, η λέξη αυτή αντιπροσωπεύει κάτι που το αντιλαμβανόμαστε με τις *αισθήσεις* μας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Γερμανό φιλόσοφο Baumgarten που εισήγαγε πρώτος τον όρο Αισθητική ως επίσημο φιλοσοφικό κλάδο τον 18^ο αιώνα, δίνοντάς του αυτό το όνομα και ο οποίος την συνδύασε κατεξοχήν με την *αισθητηριακή αντίληψη της Ομορφιάς* (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006). Η έννοια της Αισθητικής πλέον αποτελεί έναν από τους κυριότερους κλάδους της Φιλοσοφίας και έχει ως αντικείμενο την έννοια του Ωραίου, το οποίο *αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις* μας, και το οποίο μάλιστα *επιδρά* σε αυτές καθώς τις *ευχαριστεί*, τις *τέρπει* (Πελεgrίνης, 2010).

1.1.1. Η Ομορφιά κατά Πλάτωνα και Αριστοτέλη

Ταξιδεύοντας στο χρόνο, προσπαθούμε να βρούμε ποιες οι απαρχές αυτού που σήμερα ονομάζουμε Αισθητική. Τα πρώτα ψήγματα Αισθητικής φιλοσοφίας ανιχνεύονται στον Πλάτωνα ο οποίος προβληματιζόταν ιδιαιτέρως για την παιδαγωγική αξία των Τεχνών για τους πολίτες της ιδανικής Πολιτείας του, την ποιότητα του Ωραίου και την παρουσία του μέσα στον κόσμο. Οι ιδέες που εκφράζει περί αισθητικής άλλες φορές υπόκεινται στις μεταφυσικές του θεωρίες και άλλες όχι. Για τον λόγο αυτό οι απόψεις του κάποιες φορές δίστανται, επιβεβαιώνοντας έτσι τη δυσκολία αποκρυστάλλωσης ενός απόλυτου ορισμού.

Στους περίφημους διαλόγους του συζητώντας με τους συνομιλητές του συνδέει την Τέχνη με τρεις έννοιες: τη Μίμηση, το Ωραίο, την Ηθική (Beardsley, 1989). Στην φιλοσοφία του μέτρο σύγκρισης βάσει του οποίου αξιολογείται η ποιότητα όλων των πραγμάτων στον κόσμο μας είναι ο κόσμος των Ιδεών, οι οποίες ενσαρκώνουν την απόλυτη αλήθεια και είναι αενάως αναλλοίωτες. Το δεύτερο επίπεδο, ο κόσμος των αισθήσεων, αποτελείται από την φύση και τα υλικά αντικείμενα που πλάθουν οι άνθρωποι. Προφανώς, η φύση αλλά και τα υλικά αντικείμενα αποτελούν πρωτογενή *μίμηση* των αμπεγάδιαστων Ιδεών. Το τρίτο και κατώτατο επίπεδο είναι ένα επίπεδο απατηλό, στο οποίο ανήκουν οι σκιές, οι αντανάκλασεις του νερού και των καθρεφτών, αλλά και οι Τέχνες. Υπό αυτό το σκεπτικό οι Τέχνες μιμούνται τις ήδη απατηλές εικόνες του δευτέρου επιπέδου και αποτελούν ψευδεπίγραφη δευτερογενή

μίμηση του κόσμου των Ιδεών. Αφού, λοιπόν, το έργο Τέχνης δεν πρόκειται για κάτι πρωτότυπο, αλλά για *μίμηση της μίμησης* των Ιδεών, είναι αντικείμενο κατώτερης ποιότητας και άρα ανάξιο λόγου (Abrams, 2015). Έτσι, το καλλιτεχνικό αντικείμενο δεν μπορεί να είναι φορέας αλήθειας, αλλά *ψεύδους* και συνεπώς, δεν έχει καμία θέση στην ιδανική Πολιτεία του Πλάτωνα, της οποίας πρωταρχικός στόχος είναι η απόκτηση απόλυτης και αληθούς γνώσης για τον κόσμο (Πελεgrίνης, 2010). Επομένως, λόγω της μιμητικής του φύσης το έργο τέχνης δεν μπορεί να έχει καμία ωφέλεια ή παιδαγωγική αξία για το άτομο.

Άλλος ένας λόγος που καθιστά τις Τέχνες ακατάλληλες για την παιδεία του ατόμου είναι η μεγάλη επίδραση που έχουν στα συναισθήματα των ανθρώπων, συσκοτίζοντας, ακόμη, και την ανθρώπινη λογική. Αναφερόμενος στις Τέχνες ο Πλάτων μιλά φυσικά για την Ποίηση και την Τραγωδία, οι οποίες θεωρούνται επικίνδυνες για την Πολιτεία του. Οι δυο αυτές μορφές Τέχνης δεν μιμούνται υγιή και ηθικά πρότυπα ανθρώπων, αλλά προκαλούν τα *ανθρώπινα πάθη*, τις μύχιες επιθυμίες του ανθρώπου, τα βαθιά του συναισθήματα, τα ελαττώματα και τις ηθικές του αδυναμίες, οδηγώντας τον σε μια ηθική κατάπτωση (Πελεgrίνης, 2010). Όπως αναφέρεται στον *Ιωνα* (*Ίων* 523c), αλλά και στην *Πολιτεία* (*Πολιτεία* 602b), την αρνητική τους επίδραση επιτείνει η καλλιτεχνική διαδικασία δημιουργίας τους, κατά την οποία ένα είδος θείας μανίας καταλαμβάνει τον καλλιτέχνη προκειμένου να δημιουργήσει, χάνει κάθε είδους λογική και δεν είναι σε θέση να εξηγήσει ποια είναι η πραγματική σημασία των λόγων του (Beardsley, 1989).

Είναι λοιπόν η Τέχνη κάτι επικίνδυνο, που ο άνθρωπος δεν αξίζει να διδάσκεται και να δοκιμάζει στη ζωή του; Παραδόξως ο Πλάτων γίνεται διαλλακτικός στο σημείο αυτό, δίνοντας και μια θετική εικόνα των Τεχνών η οποία εμπλέκει την Ομορφιά και την Ηθική. Η θεωρία που αναπτύσσει για το Ωραίο -ή το «Καλόν» όπως το ονομάζει- είναι μεταφυσική και αναφέρεται στο απόλυτο Ωραίο, στην ιδανική ιδέα του Ωραίου, το οποίο ταυτίζεται με την ύψιστη ιδέα του Αγαθού, του «καλού», του ηθικά ορθού και γι' αυτόν τον λόγο δεν είναι κάτι που το αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις μας αλλά με την νόηση, με τη λογική μας (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006). Αυτή η *νοητή ιδέα του Ωραίου* ενσαρκώνεται, ώστε να γίνει αντιληπτή από τον άνθρωπο, στις μορφές της Φύσης, σε μια όμορφη ανθρώπινη μορφή και στα έργα Τέχνης, τα οποία μιμούνται τη Φύση. Ωστόσο, στο έργο του *Φαίδρος* μιλά για μια ποιότητα Ωραίου που μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσω των *αισθήσεων*, αναφερόμενος σε αντικείμενα

αυτού του κόσμου τα οποία μπορούν να θυμίσουν στο υποσυνείδητό μας την Ιδέα του Ωραίου (*Φαίδρος* 249bc). Στον *Γοργία*, ακόμη, αναφέρεται στην *ηδονή* που μπορεί να προκαλέσει η επαφή με ένα Ωραίο αντικείμενο, η οποία όμως θα πρέπει να είναι «ωφέλιμη» ηθικά (*Γοργίας* 303e). Από το έργο του *Φίληβος* (*Φίληβος* 51d, 53ab, 51c) εξάγουμε ότι η γήινη Ομορφιά για τον Πλάτωνα σχετίζεται άμεσα με την *εξωτερική μορφή* ενός αντικειμένου ή ανθρώπου και υφίσταται σε μορφές που διέπονται από μέτρο, αρμονία και συμμετρία, έχουν «ενότητα», «κανονικότητα» και «απλότητα» (Beardsley, 1989, σ. 38). Διατρέχοντας τους πλατωνικούς διαλόγους ως *αισθητική ηδονή* μπορούμε εντέλει να κατανοήσουμε μια ανώτερου είδους απόλαυση η οποία βιώνεται όταν ερχόμαστε σε επαφή με μια ανώτερη μορφή Τέχνης, όταν ακούμε μουσική, ποίηση ή βλέπουμε μια ωραία μορφή, αρκεί να πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις (*Νόμοι* 655b).

Το βασικό στο σημείο αυτό είναι ότι παρά το γεγονός ότι προσπαθεί να δημιουργήσει μια αποστειρωμένη εικόνα της «καλής» Τέχνης, η οποία δεν θα εκτρέπει τους πολίτες της Πολιτείας του, του είναι αδύνατον να μην αναφερθεί στην ισχυρή επίδρασή της στις *ανθρώπινες αισθήσεις*, στον *συναισθηματικό κόσμο* του ατόμου και τη σύνδεσή της με την *Ομορφιά* και την *Ηδονή* που αυτή προκαλεί, ανεξαρτήτως των προτύπων Ομορφιάς που αυτός πρεσβεύει (*Πολιτεία* 432).

Μια άλλη σπουδαία προσωπικότητα της αρχαιότητας που συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση αισθητικών θεωριών είναι ο Αριστοτέλης, ο οποίος ασχολήθηκε με την Τέχνη της Ποίησης. Ως προς τους τρεις άξονες βάσει των οποίων σχολίασε την Τέχνη ο Πλάτων, αρχικά αποδέχεται το γεγονός ότι η Τέχνη *μιμείται* (*Ποιητική* 1.447a, 1.448a). Η Ποίηση ορίζεται ως *μίμησις* ανθρώπινων πράξεων. Ξεκινώντας από την Ποίηση και προεκτείνοντας τη θεωρία του και στις άλλες Τέχνες, η μίμηση δεν θεωρείται εν τέλει μειονέκτημα· αποκτά διαφορετικό σημασιολογικό βάρος και γίνεται βασικό διακριτικό γνώρισμα των έργων τέχνης, που τα διαφοροποιεί από άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες και ασχολίες καθώς και από τη φύση, αφού δεν τις αντιγράφει, ούτε τις απεικονίζει. Απλώς εμπνέεται από αυτές και τις μιμείται, καθώς ο δημιουργός-άνθρωπος είναι εκ φύσεως μιμητικό ον. Λόγω αυτού, όχι μόνο μιμείται περιστάσεις και στοιχεία της ανθρώπινης ζωής, αλλά νιώθει *ευχαρίστηση* όταν βλέπει τέτοιου είδους μιμήσεις (Abrams, 2015).

Ένα άλλο στοιχείο που ξεχωρίζει ένα έργο τέχνης από άλλα αντικείμενα που κατασκευάζει ο άνθρωπος είναι το γεγονός ότι τα έργα τέχνης δεν έχουν χρηστική αξία, αλλά υφίστανται για την *ψυχαγωγία* του ανθρώπου¹ (Πελεgrίνης, 2010). Έτσι, αυτού του είδους τα δημιουργήματα μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Πρώτον, στις τέχνες που αποδίδουν τη μίμηση οπτικά, μέσω του σχεδιασμού και των χρωμάτων, όπως η ζωγραφική και οι πλαστικές τέχνες. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει την μίμηση της ζωής και των πράξεων του ανθρώπου με μέσο τον στίχο, δηλαδή την ποίηση, τη μουσική και τον χορό (Beardsley, 1989).

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα που χρησιμοποίησε ο Πλάτων για να σχολιάσει τις Τέχνες, την Ομορφιά, ο Αριστοτέλης δεν την αναφέρει ξεκάθαρα ως έννοια στο κείμενό του. Φαίνεται να ασπάζεται την μεταφυσική θεωρία του Πλάτωνα περί Ωραίου, θεωρεί όμως ότι το Ωραίο είναι μια επίγεια οντότητα, *λογικά αντιληπτή*, η οποία συσχετίζεται με τη *δομική αρτιότητα* του έργου, το κατά πόσον διέπεται από αρμονία, «τάξη», «συμμετρία» και ορισμένες αναλογίες (*Μετά τά φυσικά XIII [M], iii*). Αυτά τα χαρακτηριστικά ενσαρκώνει και ο όρος «*καλλίστη*» που αποδίδει σε μια άρτια τραγωδία, προσδίδοντάς της ένα είδος αισθητικής ποιότητας (Beardsley, 1989, σ. 55).

Και ο Αριστοτέλης με τη σειρά του αναγνωρίζει την επίδραση ενός έργου τέχνης στα *ανθρώπινα συναισθήματα*, που προκύπτουν από την αισθητηριακή εμπειρία. Πώς είναι δυνατόν, όμως, να αισθανόμαστε ευχαρίστηση όταν ερχόμαστε σε επαφή με την αναπαράσταση μιας πράξης αρνητικής ή ενός γεγονότος που μας φέρνει άσχημες μνήμες, όπως συμβαίνει στις τραγωδίες; Πώς είναι δυνατόν ο οίκτος και ο φόβος να προκαλούν ηδονή; Πρόκειται για μια ηδονή παρόμοια με αυτή που βιώνουμε όταν μαθαίνουμε κάτι καινούριο. Αρχικά, τα γεγονότα που περιγράφονται έχουν ως ήρωες *μη υπαρκτές προσωπικότητες*. Γνωρίζουμε ότι είναι *μιμήσεις* και οι αρνητικές τους πλευρές δεν αναιρούν το γεγονός ότι πρόκειται για αναπαράσταση περιστατικών που προκαλούν το ενδιαφέρον μας. Στην περίπτωση της τραγωδίας, το γεγονός ότι στο τέλος υπάρχει κάποια θεραπεία της διασαλευμένης ηθικής τάξης δημιουργεί ικανοποίηση. Από τον ορισμό που δίνει για την τραγωδία συμπεραίνουμε ότι το Ωραίο δεν εμπλέκεται με την ηθική, όπως συμβαίνει με τον Πλάτωνα, αλλά με τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο όταν έρχεται σε επαφή με το έργο τέχνης και πιο

¹ Πρβ. «*Αί καλάί τέχνηαι ούκ έργάζονται πρός τ'άναγκαία αλλά πρός διαγωγήν (=ψυχαγωγία)*» στο Αριστοτέλους Περί φύσεως, (Ευαγγέλου, 1997, σ. 10).

συγκεκριμένα με συναισθήματα ανακούφισης και ηδονής, τα οποία δεν είναι διόλου επικίνδυνα, αλλά αντιθέτως, αναγκαία για το άτομο. Αυτά τα συναισθήματα, μάλιστα, προκαλούνται μέσω της *εξαιρετικά δομημένης μορφής* που πρέπει να έχει μια άρτια τραγωδία, σύμφωνα με τον αριστοτελικό ορισμό, η οποία στοχεύει, ακόμη και με μέσα από αρχικά δυσάρεστες συγκυρίες και συναισθήματα (*έλεος, φόβος*) να προκαλέσει την συναισθηματική κάθαρση (*Ποιητική*, κεφ. 6, 1.449b 28). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο ο άνθρωπος επιζητά από μόνος του την επαφή με την Τέχνη. (Beardsley, 1989).

1.1.2. Φιλόσοφοι της ύστερης κλασικής εποχής

Στην ύστερη κλασική και ρωμαϊκή εποχή η Ομορφιά συνεχίζει να σχετίζεται με τις αναλογίες της εξωτερικής μορφής. Ο νεοπλατωνιστής Πλωτίνος δίνει απάντηση σε αυτήν την έξη του ανθρώπου για την *ευχαρίστηση* που προκαλεί το Ωραίο. Επιβεβαιώνοντας τους προκατόχους του, εντοπίζει την Ομορφιά στη *μορφή*, θεωρώντας βασικό συστατικό της τις συμμετρικές αναλογίες. Αποσοβεί τον κίνδυνο της *μίμησης*: δεν είναι αναγκαία κακή. Καθετί όμορφο υπενθυμίζει στην ψυχή μας το αρχέτυπο της Ομορφιάς που είναι κρυμμένο μέσα μας και το έχουμε ανάγκη (Beardsley, 1989).

Αυτήν την ανάγκη του ανθρώπου για το Ωραίο αναδεικνύει με τα λόγια του και ο Ρωμαίος ποιητής Οράτιος στο έργο του *Ut pictura poesis* όπου δυο καλές τέχνες, η ποίηση και η ζωγραφική, γειτνιάζουν και αντιπαραβάλλονται. Η διδακτική αξία της Τέχνης εξακολουθεί να είναι ένα πολύ βασικό της χαρακτηριστικό. Το ποίημα είναι μια ομιλούσα εικόνα² που οδηγεί τον δέκτη *στη μάθηση μέσα από τον δρόμο της ευχαρίστησης* γι' αυτό και η αποστολή της Λογοτεχνίας θεωρήθηκε το “*docere dilictendo*”, δηλαδή «να διδάσκει ευχαριστώντας» (Barry, 2013, σ. 44).

1.1.3. Η δημιουργία του φιλοσοφικού κλάδου της Αισθητικής

Αν διατρέξουμε τις πρώτες θεωρήσεις της Αισθητικής μέχρι και τον 17^ο αι. μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στο επίκεντρο της καλλιτεχνικής διαδικασίας βρίσκεται το Ωραίο, σχετιζόμενο είτε με το «καλό», το ηθικό, είτε με το αρμονικό –βασικό χαρακτηριστικό των φυσικών μορφών-, είτε με το *θείο*. Σχεδόν παράλληλα, εμφανίζεται μια αντιθετική ιδέα: η κατασκευή ενός έργου το οποίο σχετίζεται με την Τέχνη και το Ωραίο δεν προϋποθέτει μόνον τη μίμηση του εξωτερικού κόσμου, αλλά

² Πρβ. Peter Barry, *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στην λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*, σσ. 44: «...ένα ποίημα είναι “μια εικόνα που μιλάει με τον στόχο να διδάξει και να ευχαριστήσει”».

και τη γνώση κάποιων πρακτικών κανόνων και την *καλλιτεχνική επινοητικότητα* που διαθέτει ο δημιουργός. Υπό το σκεπτικό αυτό βαδίζουμε προς την εποχή του κλασικισμού, κατά την οποία τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία του τομέα της Αισθητικής, με τη διαμόρφωση κανόνων και γενικότερων αρχών που ορίζουν τους όρους σύμφωνα με τους οποίους ένα αντικείμενο μπορεί να θεωρηθεί Ωραίο, και επομένως να συμπεριληφθεί στον χώρο της Τέχνης, ορίζονται οι λειτουργίες της κάθε Τέχνης καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμιάς (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006).

Στις αρχές του 18^{ου} αι. ο Γερμανός φιλόσοφος Baumgarten(1714-1762) καθιέρωσε τον όρο Αισθητική με τον τρόπο που τον εννοούμε σήμερα. Ιδιαίτερα, συσχέτισε την Αισθητική με την *εμπειρία του Ωραίου την οποία προσλαμβάνει ο δέκτης μέσω των αισθήσεων της όρασης και της ακοής* (Πελεγρίνης, 2010). Από τον 18^ο αι., την εποχή του Διαφωτισμού, βέβαια, αρχίζουν να παρατηρούνται διάφορες αλλαγές στην περί αισθητικής φιλοσοφική σκέψη. Αρχικά, οι φιλόσοφοι αρχίζουν να ανακαλύπτουν, και άλλες πηγές του Ωραίου, πέραν της φύσης και της μίμησής της. Εκτός αυτού, το Ωραίο αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως κάτι πολύσημο, το οποίο έχει διάφορες πτυχές. Η πλατωνική άποψη ότι η Τέχνη είναι μια νοητική διαδικασία η οποία πραγματώνεται με τη μίμηση της ομορφιάς της φύσης, εξακολουθεί να υπάρχει στο στόμα των ορθολογιστών φιλοσόφων. Εμφανίζονται, όμως, και οι εμπειριστές, οι οποίοι δίνουν βήμα στα συναισθήματα. Πρεσβεύουν ότι το Ωραίο της Τέχνης δεν είναι δυνατόν να νοείται μόνο μέσω της λογικής. Η πρόσληψη ενός Ωραίου έργου ή αντικειμένου υποκινεί εσωτερικές διεργασίες, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στα *συναισθήματά* μας και δεν σχετίζονται αναγκαία με τις αρμονικές αναλογίες, το μέγεθος, το σχήμα (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006). Έτσι, το Ωραίο παύει να αποτελεί το επίκεντρο των αισθητικών αναζητήσεων. Είναι, απλώς, μια από τις αισθητικές ποιότητες που μπορούν να μας οδηγήσουν σε μια *αισθητική εμπειρία*. Τέτοιες αισθητικές κατηγορίες μπορεί να είναι, πέραν του Ωραίου, το υψηλό, το γραφικό, το κωμικό, το καινοφανές, το τραγικό, το δραματικό, το παράμορφο. Ειδικά η ποιότητα του Ωραίου αρχίζει να ταυτίζεται με αυτό που ονομάζουμε «καλαισθησία», ή αλλιώς «γούστο», τα αισθητικά κριτήρια που αναπτύσσει ο δέκτης. Έτσι, εναπόκειται πλέον στην υποκειμενική του αρέσκεια ποια αισθητική κατηγορία θα προκαλέσει τα συναισθήματά του και θα τον κάνει να βιώσει μια αισθητική εμπειρία (Graham, 2005).

1.1.4. Σκοπιμότητα χωρίς σκοπό

Το καθοριστικό τέλος της παραδοσιακής Αισθητικής δίνεται από τον Γερμανό φιλόσοφο Kant, ο οποίος έδωσε στον κλάδο νέα πνοή και κατεύθυνση. Η ρηξικέλευθη θεωρία του, η οποία, βέβαια, έχει τις ρίζες της στη σκέψη των προκατόχων του, επιδιώκει να δώσει μια βαθύτερη ερμηνεία της Τέχνης και να τη συνδέσει όχι μόνο με την *πρόκληση συναισθημάτων*, όπως συνέβαινε μέχρι τότε, αλλά και με τις βαθύτερες *γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπινου μυαλού* (Beardsley, 1989). Ο Kant ασχολήθηκε κυρίως με την έννοια του Ωραίου, την έννοια το Υψηλού, αλλά και άλλες εκφάνσεις του Ωραίου. Το Ωραίο ταυτίζεται με την πρόκληση ενός *θετικού συναίσθηματος*, μιας *ηδονής* και αυτό ακριβώς το ωραίο αντικείμενο το οποίο μας προκαλεί αυτό το συναίσθημα είναι ένα *έργο τέχνης*. Ένας από τους βασικούς του προβληματισμούς ήταν ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να ξεχωρίσουμε το ευχάριστο συναίσθημα που μας προκαλεί ένα έργο τέχνης από το ευχάριστο συναίσθημα που μας προκαλεί ένα απλό αντικείμενο, ένα φρούτο, ένα ρολόι. Διαμορφώνει τέσσερα κριτήρια τα οποία πρέπει να ενσωματώνει ένα αντικείμενο ή ένα έργο προκειμένου να αποτελέσει έργο τέχνης. Το σημαντικότερο είναι ότι το θετικό συναίσθημα θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα *ανιδιοτέλειας*, από την άποψη ότι το αντικείμενο το οποίο το προκαλεί δεν έχει κάποια χρηστική αξία. Σκοπός του δεν είναι να υπηρετήσει κάποια χρηστικότητα, ώστε να θέλουμε να το κατέχουμε, αλλά να μας προσφέρει τέρψη, να μας κάνει να νιώσουμε ένα ευχάριστο συναίσθημα μόνο και μόνο στην θέα του ή στο άκουσμά του, παρατηρώντας το. Έπειτα, η κρίση για το ότι πρόκειται για κάτι Ωραίο πρέπει να διέπεται από μια *καθολικότητα*, δηλαδή να μην απηχεί μόνο την κρίση λίγων ατόμων, αλλά να ισχύει ανεξαρτήτως προσωπικών προτιμήσεων. Τρίτον, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από *σκοπιμότητα χωρίς σκοπό*. Αυτή η αρκετά ιδιόζουσα φράση αναφέρεται στο γεγονός ότι το ωραίο αντικείμενο προκαλεί ένα ευχάριστο συναίσθημα από την πρώτη κιόλας επαφή μαζί του, χωρίς να σκεφτούμε ποιος είναι ο δημιουργός του ή αν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος για τον οποίο το κατασκεύασε ή αν κατασκευάζοντάς το ήθελε να επιτύχει κάποιον συγκεκριμένο σκοπό. Τέλος, το Ωραίο θα πρέπει να αποτελεί μια *αναγκαιότητα*, κάτι σαν αξία ή ιδέα, μια εξ αρχής προϋπόθεση, την οποία έχει μέσα του το ωραίο αντικείμενο και την οποία αναγνωρίζει κάθε άνθρωπος. Λόγω αυτής της αναγκαιότητας, όταν ο άνθρωπος βρίσκεται εμπρός από ένα έργο τέχνης ή φυσικό αντικείμενο που διαθέτει τα χαρακτηριστικά αυτά, είναι φύσει αδύνατον να αρνηθεί ότι πρόκειται για κάτι Ωραίο, ακόμη κι αν ο ίδιος, για όποιον λόγο-όπως

παραδείγματος χάριν λόγω γούστου- δεν θα το επέλεγε (Πελεgrίνης, 2010). Η θεωρία του Kant και άλλων φιλοσόφων όπως οι Γερμανοί ρομαντικοί, εμπνέει τους συγχρόνους και τους μεταγενέστερους, διαπερνά τους αιώνες και θέτει τις βάσεις διάφορων αισθητικών θεωριών μέχρι και σήμερα (Beardsley, 1989).

1.1.5. Άλλοι Γερμανοί Ρομαντικοί

Αποκορύφωμα και αποθέωση της θεωρίας του Kant αποτελεί η αισθητική θεωρία του διαδόχου του Friedrich Schiller, ο οποίος επεσήμανε τη μεγάλη σημασία της *αισθητικής αγωγής του ατόμου*, με το κείμενό του «Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου» (Todorov, 2007). Πίστευε ότι η Ομορφιά είναι το μόνο πράγμα που μπορεί να οδηγήσει τον άνθρωπο στην *ελευθερία* και να δημιουργήσει μέσα του την ιδιότητα του ανθρώπου, την αξία της «*ανθρωπιάς*»³.

Ύψιστη επινόσή του είναι η σύνδεση της Τέχνης με το *παιχνίδι*. Η ανθρώπινη φύση έχει ανάγκη από παιχνίδι και η σύμβαση του παιχνιδιού προϋποθέτει μια εθελούσια υπακοή σε κανόνες που προσφέρουν, όμως, ευχαρίστηση και ελευθερία. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της Τέχνης. Έτσι, ο *homo ludens* είναι η μόνη πραγματική έκφανση της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία ταυτίζεται με τις έννοιες της ελευθερίας και της ευχαρίστησης, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την Αισθητική. Υπό αυτό το πρίσμα και στην προσπάθειά του να αντικειμενικοποιήσει την υποκειμενική χροιά της Ομορφιάς του Kant, καταλήγει να δώσει από τους πιο όμορφους ορισμούς που έχουν δοθεί για την Τέχνη και την αισθητική εμπειρία: «Γνήσια τέχνη είναι αυτή που προκαλεί την υπέρτατη απόλαυση», όμως, «*Υπέρτατη ευχαρίστηση είναι η ελευθερία του πνεύματος στο ζωηρό παιχνίδι όλων των δυνάμεών του*» (Barry, 2013, σ. 218). Αυτή ακριβώς η *ηδονή* που συνδυάζεται με τη *λειτουργία όλων των πτυχών της πνευματικής δυναμικής* είναι η αισθητική εμπειρία. Η Τέχνη, λοιπόν, έχει πολλαπλό ρόλο. Μας διδάσκει τρόπους αντίληψης μιας εξωτερικής περιστασης, κινητοποιώντας νοητικές διαδικασίες και συναισθήματα. Αυτός ακριβώς είναι και ο *κοινωνικός της ρόλος* αφού οδηγεί τους ανθρώπους από την αντίληψη της πραγματικότητας στην νοητική επεξεργασία αυτού που βλέπουν.

Δεύτερη κοινωνική της συμβολή είναι ότι, σύμφωνα με τον Schiller, η επαφή με το Ωραίο εξευγενίζει, με την έννοια ότι η Ομορφιά δεν ενσαρκώνεται μόνο σε αρμονικές

³ Βλ. Beardsley, 1989, σ. 218: «Μέσα από την Ομορφιά κατακτάμε την Ελευθερία, και μέσα από την Ομορφιά πραγματώνουμε, όσο είναι δυνατόν, την ανθρωπιά μας (δηλαδή την ιδεατότητά μας ως άνθρωποι. Όταν [ο Λόγος] διατάξει: να γεννηθεί ανθρωπιά, είναι σα να εξαγγέλλει το νόμο: να γεννηθεί η Ομορφιά.»

μορφές, αλλά η ίδια η επαφή μαζί της φέρνει αρμονία τόσο στο άτομο όσο και στην κοινωνία (Barry, 2013). Παρόμοιες απόψεις για την αισθητική εμπειρία είχαν και άλλοι ομοϊδεάτες της εποχής του όπως ο Schlegel και ο Schelling, γνωστοί και ως «Γερμανοί Ρομαντικοί» (Todorov, 2007).

1.1.6. Η Αισθητική του Ρομαντισμού-Το άκραιο συναίσθημα

Η αμέσως επόμενη περίοδος σημαντικών εξελίξεων των αισθητικών θεωριών συμπίπτει με την επικράτηση του ρομαντισμού, όπου η *κυριαρχία του συναισθήματος* μεσουρανάει. Το ρεύμα αυτό γεφύρωσε και συμπλήρωσε τα ρεύματα του ρασιοναλισμού και της εμπειροκρατίας και έφερε νέα πνοή τόσο στον χώρο της ποίησης όσο και στις αισθητικές θεωρίες γενικότερα.

Τα καινοφανή πνευματικά μορφώματα που φέρνει στην επιφάνεια θα αποτελέσουν προπύργια της Αισθητικής, αλλά και της ποιητικής του 20^{ου} αι. και βασίζονται σε τρεις βασικές νέες παραδοχές. Αρχικά, προβάδισμα λαμβάνει το συναίσθημα του καλλιτέχνη. Δεύτερον, αναγκαίο δημιουργικό στοιχείο αποτελεί η φαντασία του καλλιτέχνη. Ο «ρομαντικός ενορατισμός», όπως ονομάστηκε, θεωρήθηκε ο κρίκος που συνδέει το συναίσθημα με τη γνώση που φέρει η Τέχνη, η οποία αποτελεί μεν φορέα γνώσης, αλλά όχι ως αυτοσκοπός διδακτικό εργαλείο (Abrams, 2015, σ. 383). Μέσα από όλες αυτές τις πνευματικές ζυμώσεις αναδύεται η έννοια του *συμβόλου*, με απαρχή την Τέχνη της ποίησης και εκφράζεται κατά κόρον από τον γαλλικό συμβολισμό που κάνει την εμφάνισή του εκείνη την περίοδο. Οι λέξεις πλεγμένες μεταξύ τους αποτελούν ένα σύμβολο που φέρει το δικό του μοναδικό νόημα. Όπως είχε αναφέρει ο Schlegel : «*Η Τέχνη είναι ένας τρόπος γνώσης μέσω των σημείων*» (Beardsley, 1989, σ. 251).

Η βασικότερη λειτουργία της Τέχνης ως σύμβολο είναι ότι με αυτή τη μορφή γεφυρώνει την πνευματική διάνοηση η οποία την κατασκευάζει με τον υλικό κόσμο από τον οποίο τροφοδοτείται. Πάνω σε αυτό, ο Baudler πίστευε ότι όλα τα «φαινομενικά αντικείμενα» της πραγματικότητάς μας αντιστοιχούν με άλλα αντικείμενα, τα οποία είναι δυνατόν να παρουσιαστούν ως σύμβολά τους· ο καλλιτέχνης είναι ο μόνος που μπορεί να αντιληφθεί αυτές τις συστοιχίες και να τις εκφράσει μέσα από χρώματα, ήχους, εικόνες. Σταδιακά, από την πλήρη κυριαρχία του συναισθήματος κατευθυνόμαστε στην καλλιτεχνική σημασία της μορφής, η οποία δίνει τροφή στις αισθητικές θεωρίες του 20^{ου} αι. Πρώτο βήμα αυτής της μετάβασης

είναι η παραδοχή ότι το ποίημα είναι ένας *λεκτικός θησαυρός* το οποίο *αισθητοποιεί σε υλική μορφή μέσω των λέξεων* τις αναζητήσεις της οντολογικής μας ύπαρξης.

Στο πλαίσιο του Ρομαντισμού δεν μπορούμε να παραλείψουμε τις απόψεις ενός πολύ μεγάλου διανοητή. Η οπτική του Schopenhauer για το πώς πρέπει να αντιλαμβανόμαστε την Τέχνη είναι άμεσο συμπλήρωμα της οπτικής του για τη ζωή. Η ανθρώπινη ζωή είναι ένας φαύλος κύκλος ανεκπλήρωτων επιθυμιών. Η «*Θέλησή*»⁴ μας να τις ικανοποιήσουμε μας παιδεύει, μας υποβάλλει σε κινδύνους και σε κόπους. Ακόμη και μετά την ικανοποίησή τους, όμως, νιώθουμε ανικανοποίητοι και νωθροί μέσα στην ακινησία της απραξίας μας και έτσι, αναζητούμε νέες επιθυμίες να μας ταλανίσουν, ώστε να ξεκινήσουμε τον νέο αγώνα ικανοποίησής τους. Η μόνη *διαφυγή* που μπορεί να γλυκάνει την ταλαιπωρη ύπαρξή μας, το μόνο καταφύγιο που μπορεί να την κάνει βιώσιμη, το αντίδοτο ώστε να γίνει ανεκτή, είναι η Τέχνη. Για να συμβεί αυτό, το άτομο θα πρέπει να αφοσιωθεί πλήρως στο έργο τέχνης *σταματώντας «να αναζητά το πού, το πότε, το γιατί και το προς τα πού» και να «εξετάσει μόνο το τι»,* δηλαδή μόνο το αντικείμενο. Σε αυτή τη βαθιά συνάντηση θεατή και αντικειμένου – είτε είναι φυσικό αντικείμενο είτε κατασκευάσμα του ανθρώπου- η βάση δίνεται στην βαθιά *αντίληψη* του αντικειμένου μέσω των *αισθήσεων*, απομονωμένη από λογικές σκέψεις.

Την στιγμή εκείνη το άτομο χάνει κάθε σύνδεση με την πραγματικότητα και η συνείδησή του κατακλύζεται ολοκληρωτικά από την μορφή του αντικείμενου καθ' εαυτό, κάνοντάς τον έτσι να ξεχάσει κάθε Θέληση και προς εκπλήρωση ανάγκη. Αυτή η αισθητική εμπειρία συνδέεται με την Τέχνη. Έτσι, προκαλείται μια *ηδονή*, την οποία μπορούμε να βιώσουμε είτε μέσα από το έργο τέχνης, είτε από την παρατήρηση της φύσης ή της ίδιας της ζωής. Ωστόσο, ο καλλιτέχνης είναι σε θέση να μεταφέρει μια απολαυστική και εξιδανικευμένη εικόνα των Ιδεών των αντικειμένων της φύσης και της ζωής, η οποία μας προσφέρει την αισθητική εμπειρία στην ολότητά της.

Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι ότι σε όλη αυτή τη διαδικασία αναγνωρίζουμε στοιχεία της καντιανής ανιδιοτελούς σχέσης με το έργο τέχνης και μέσα από αυτή τη σχέση δημιουργείται και ο ορισμός που δίνει ο Schopenhauer για το Ωραίο. Αρχικά, η Τέχνη έχει μια γνωστική πτυχή καθώς το έργο τέχνης είναι *φορέας γνώσης*. Αυτό

⁴ Ο όρος «*Θέληση*» αναφέρεται ως θεμέλιος όρος της φιλοσοφίας του Schopenhauer ως «μια καθαρή προσπάθεια, χωρίς κατεύθυνση, στόχο ή τέλος» (Beardsley, 1989, σ. 254).

συμβαίνει γιατί μόνο η Τέχνη μπορεί να αποκαλύψει την αληθινή Ιδέα των πραγμάτων, μόνον ο καλλιτέχνης μπορεί να γνωρίζει και να αποδώσει την αντικειμενική Ιδέα που φέρουν τα πράγματα. Σε αυτήν τη διαδικασία ενυπάρχει και η *αισθητική-συγκινησιακή πτυχή*, καθώς το έργο τέχνης γίνεται αντιληπτό μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Επειδή, μάλιστα, αυτή η διαδικασία δεν σχετίζεται καθόλου με την Θέληση και επομένως δεν συνίσταται στην απόκτηση ενός αντικειμένου ή στην ανάγκη επικράτησης σε μια κατάσταση είναι ανιδιοτελής, προσφέρει μια ανάλαφρη και ξεκάθαρη *γνωστική χαρά και ηδονή*. Όταν, λοιπόν, ονομάζουμε ότι κάτι είναι Ωραίο σημαίνει, αρχικά, ότι γίνεται αντιληπτό μέσω της παραπάνω *αισθητικής διαδικασίας*: έπειτα, ότι εμείς, ευρισκόμενοι μέσα σε αυτή τη διαδικασία γινόμαστε *αντικειμενικοί θεατές*, καθώς δεν βλέπουμε πια το αντικείμενο, αλλά την Ιδέα.

Εμπνευσμένος από την φιλοσοφία του Schopenhauer, ο Nietzsche δίνει ακόμη μεγαλύτερη σημασία στη *συμβολή του καλλιτέχνη* στο πλαίσιο του καλλιτεχνικού έργου. Πάνω σε αυτό δηλώνει χαρακτηριστικά ότι : «ως τώρα η αισθητική μας ήταν γυναικεία αισθητική, με την έννοια ότι απλώς περιέγραφε τις εμπειρίες του τί είναι ωραίο από τη σκοπιά των παρατηρητών της τέχνης. Σ' ολόκληρη τη φιλοσοφία απουσίαζε ο καλλιτέχνης» (Beardsley, 1989, σσ. 263-264). Εμπνευσμένος από τον Schopenhauer και τις ρίζες της ελληνικής τραγωδίας, γίνεται σχολιαστής του Αριστοτέλη. Πιστεύει ότι η ζωή μας είναι χτισμένη σε παράλογες καταστάσεις, που μπορεί να είναι επώδυνες για την ανθρώπινη ύπαρξη. *Παρηγορία* σε αυτές τις συνθήκες μόνο η Τέχνη μπορεί να δώσει. Τρέφεται από αυτές, τις κάνει εικόνα, τις αναπαριστά και τις φέρνει εμπρός μας υπό το πέπλο καλλιτεχνικών ποιοτήτων, ως *υπέροχο, τρομακτικό, κωμικό*. «*Η Τέχνη τον σώζει και μέσα από την Τέχνη, η ζωή τον σώζει - για λογαριασμό της*» (Beardsley, 1989, σ. 264).

Μελετώντας την τραγωδία και τις λειτουργίες της σχολιάζει τον *μεταμορφωτικό ρόλο της Τέχνης* χαρακτηρίζοντάς την όχι απλώς «*μίμηση της φυσικής πραγματικότητας*», αλλά ακόμη περισσότερο ένα «*μεταφυσικό συμπλήρωμά*» της, που την εξιδανικεύει. Υποστηρίζει ότι η «*ασχήμια*» και η «*δυσαρμονία*» που πλέκονται μέσα στον τραγικό μύθο είναι είναι ένα «*καλλιτεχνικό παιχνίδι*» που έρχεται σε αντίθεση και έτσι τονίζει ακόμη πιο έντονα την «*πληρότητα της χαράς*». Η ανθρώπινη οντότητα και ο κόσμος μας μόνο μέσω της Τέχνης είναι δυνατόν να αναδειχθούν και να φτάσουν στην πλήρη λάμψη και αποθέωσή τους. Γι' αυτόν τον λόγο παρά τα ζοφερά θέματα που εμπριέχει η τραγωδία, και η Τέχνη γενικότερα, εκφράζουν την πλήρη κατάφαση

προς τη ζωή, δεν συνηγορούν στην απόσυρση, αλλά στην εξύψωση του θαύματος της ζωής και της αξίας της χαράς, εξ αντιθέτου. Αυτή ακριβώς θεωρεί υγιή Τέχνη.

Η δημιουργικότητα για τον Nietzsche γειτνιάζει και σχεδόν ταυτίζεται με τη διονυσιακή μέθη. Εμπερικλείει την ύψιστη ορμή και δύναμη των ενστίκτων του ανθρώπου, η οποία μετατρέπεται σε υλικό έργο. Αναφερόμενος μάλιστα στην αισθητική κατάσταση γράφει ότι: *«είναι μια από εκείνες τις διονυσιακές καταστάσεις στις οποίες μεταμορφώνουμε τα πράγματα, τα κάνουμε πληρέστερα και τα τραγουδάμε (εξιδανίκευση) ώσπου να καθρεφτίσουν την πληρότητα και την αγάπη μας για τη ζωή»*. Η Τέχνη είναι ένα ψέμα που δίνει νόημα στην «ωμή, αναίσθητη, παράλογη» πραγματικότητα που βιώνουμε. Όχι, όμως, από αυτά τα ψέματα που δημιουργούν πλάνες και αυταπάτες, αλλά ένα «μεταμορφωτικό» ψέμα, που οδηγεί τον κόσμο μας σε μια πλήρη τελείωση, είναι μια ολοκληρωμένη και καθαγιαστική αντανάκλασή του μέσα από τον καθρέφτη που κρατά ο καλλιτέχνης. Τον διηθίζει, έτσι, μέσα από την Ομορφιά, νοηματοδοτώντας τον και κάνοντας ανεκτή την στείρα ύπαρξή μας. Μέγας σκοπός της Τέχνης, επομένως, είναι να *αναζωογονήσει* τον εκάστοτε άνθρωπο που έρχεται σε επαφή μαζί της. Η θεωρία του έθεσε της βάσεις για τις αισθητικές θεωρίες του 20^{ου} αι.

1.1.7. Η Αισθητική του 19^{ου} αιώνα-Η σχέση της Τέχνης με την κοινωνία
Προχωρώντας στον 19^ο αι. η κοινωνία υφίσταται αλλαγές. Η βιομηχανία προοδεύει και στοχεύει στην μαζική παραγωγή. Οι κοινωνικές τάξεις αλλάζουν και προτεραιότητα δεν είναι πλέον οι επαναστατικές κινήσεις έναντι δεσποτικών καθεστώτων, όπως συνέβαινε τον 18^ο αι., αλλά μια νεοεμφανιζόμενη μεσαία τάξη που επιδιώκει υλικό πλούτο. Μέχρι στιγμής βασική πτυχή της αισθητικής εμπειρίας ήταν η «χρησιμότητα του άχρηστου». Την εποχή αυτή, η οποία μοιράζεται πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη δική μας, η χρησιμότητα των αντικειμένων και η υλική τους αξία αποτελεί τη βασικότερη επιδίωξη. Πώς θα επιβιώσουν τα έργα τέχνης; (Beardsley, 1989)

Ξεκινώντας από την ρομαντική εποχή ο καλλιτέχνης είχε πάντα την αίσθηση ότι δεν ταιριάζει σε αυτήν την κοινωνία, ότι ζει αποδιωγμένος από αυτή. Ως η πιο ευαίσθητη κοινωνική οντότητα, η μόνη ικανή να διαισθανθεί ταχύτατα τις αληθινές Ιδέες των πραγμάτων, αντιλαμβάνεται σφοδρά και γνήσια την χαρά και τη θλίψη, την αγάπη και το μίσος, την Ομορφιά ή την δυσμορφία των πραγμάτων, βιώνει συναισθήματα αληθινά και δυνατά για τους υπολοίπους. Παράλληλα, νιώθει πως ζει σ' έναν κόσμο

εχθρικό, βίαιο, ανίκανο να βιώσει τα δικά του συναισθήματα, την ευαισθησία του, την Ομορφιά που ο ίδιος βλέπει στον κόσμο. Αυτό είναι το μεγαλύτερό του χάρισμα και συνάμα η κατάρα του, αφού νιώθει να υποφέρει από την αδυναμία των συνανθρώπων του να συμπάσχουν μαζί του. Η κοινωνική αυτή απόσχιση έχει τις ρίζες της στην εποχή του ρομαντισμού, κατά την οποία πολλοί καλλιτέχνες θεωρούσαν τους εαυτούς τους θεόπνευστους βάτες, σχεδόν ιερείς, προικισμένους με ξεχωριστά χαρίσματα, που λόγω αυτών υπερείχαν από τους άλλους ανθρώπους. Τον επόμενο αιώνα, λόγω της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και των άτεγκτων υλιστικών και οικονομικών συνθηκών, ο καλλιτέχνης νιώθει και πάλι παράταιρος. Έτσι, κλείνεται στον δικό του κόσμο, στον «φιλντισένιο πύργο του» και απομακρυσμένος από την εχθρική κοινωνία, αφιερώνεται ολοκληρωτικά στην Τέχνη του (Beardsley, 1989, σ. 273).

Δημιουργείται έτσι η μεγάλη ιδεολογία που πρωτοεμφανίστηκε τον 19^ο αι., «*Η Τέχνη για την Τέχνη*», στο κέντρο της οποίας βρίσκουμε και πάλι την καντιανή θεωρία την «χρησιμότητα χωρίς σκοπό». Επανέρχεται σε αυτό το σημείο η έννοια του *παιχνιδιού* που έχει εισάγει ο Schiller. Η δημιουργία ενός έργου τέχνης δεν μπορεί να συνδέεται με καμία άλλη χρήση παρά μόνο με *το παιχνίδι στο οποίο υποβάλλει η Τέχνη τον νου μας, την έμπνευση, τις σκέψεις που προκαλεί στη φαντασία του δέκτη και την παρεπόμενη απόλαυση*. Δεν στοχεύει ούτε στη μεταφορά γνώσεων ούτε στην ηθικοποίηση. Μπορούμε να πούμε ότι η περίοδος αυτή αποθεώνει την αξία του αισθητικού βιώματος, διατρανώνοντας ότι η Ομορφιά του καλλιτεχνικού αντικειμένου είναι δυνατόν να προσφέρει μια από τις υπέρτατες χαρές της ζωής.

Αυτή η Ομορφιά μπορεί να πραγματωθεί σε πληθώρα μορφών ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του καλλιτέχνη. Από τους οπαδούς αυτού του κινήματος, ο Theophile Gautier μιλώντας για το μυθιστόρημα, και τη Λογοτεχνία γενικότερα, λέει ότι η μόνη πρακτική σημασία που μπορεί να έχει είναι τα κέρδη που αποδίδει στον συγγραφέα και τον εκδότη. Ταυτόχρονα η *αγάπη για την Τέχνη* ταυτίζεται απόλυτα με την *αγάπη για το Ωραίο* και με τα *έντονα συναισθήματα*, τα οποία προκαλεί η επαφή με ένα έργο τέχνης και εξυψώνουν την ανθρώπινη ζωή *ποιοτικά* δίνοντάς της μια πρωτόγνωρη *ζωτικότητα*⁵ (Beardsley, 1989).

⁵ Πρβ. τα λόγια του Weber: « Βεβαιώσου μόνο ότι είναι πάθος – ότι σου δίνει πραγματικά αυτό τον καρπό μιας ζωογονημένης και πλατύτερης συνείδησης. Αυτή τη σοφία έχουν στον μέγιστο βαθμό το ποιητικό πάθος, η επιθυμία του ωραίου, η αγάπη της τέχνης για την τέχνη. Γιατί η τέχνη σε πλησιάζει

Ταυτόχρονα, την ίδια περίοδο, πρόοδο σημειώνουν οι θετικές επιστήμες. Έτσι, το θετικιστικό παράδειγμα εφαρμόζεται και στις αισθητικές θεωρίες, φέρνοντας στην επιφάνεια το κίνημα του ρεαλισμού, ακόμη και στο πεδίο της Λογοτεχνίας. Οι συγγραφείς έπρεπε να αποβλέπουν με τον γραπτό λόγο στην αποκάλυψη της αλήθειας ή στην απόδοση της Ομορφιάς; *Μήπως η απόδοση της αλήθειας είναι έργο της επιστήμης και όχι της Τέχνης*; Οι ρεαλιστές έρχονται σε ρήξη με την ρομαντική λειτουργία της φαντασίας. Δουλειά του μυθιστοριογράφου θεωρείται η αποκρυπτογράφηση και η αληθής απόδοση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παρατηρούμε πώς εδώ υπεισέρχεται ξανά η ιδέα της *μίμησης της φύσης ή της ανθρώπινης πραγματικότητας*, ώστε να την παρατηρήσει, να την καταγράψει με ενδιαφέροντα τρόπο, να προσελκύσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, με απώτερο σκοπό να την εξηγήσει.

Χωράει, όμως, σε όλα αυτά η ιδέα της αισθητικής και της Ομορφιάς; Ή χάνεται από το προσκήνιο; Όταν ένας μυθιστοριογράφος περιγράφει την δύσκολη και σκληρή πραγματικότητα –γιατί αυτό επιτάσσει η Τέχνη του– είναι προφανές ότι η δουλειά του είναι άσχημη, ψυχοφθόρα. Και όμως. Παρότι υποστηρίζουν την ρεαλιστική αναπαράσταση του δύσκολου κόσμου μας, οι ρεαλιστές είναι ταυτισμένοι με την ιδέα της Ομορφιάς. Βλέπουν τον κόσμο με μια καθαρά «αισθητική» ματιά. Την ταύτισή τους αυτή μπορούμε να την δούμε ξεκάθαρα στα λόγια του Flaubert: «*Ας συνηθίσουμε λοιπόν να θεωρούμε τον κόσμο ως έργο τέχνης· στα έργα μας πρέπει να αναπαράγουμε τους τρόπους του*», αλλά και στα λόγια του Tolstoy για τις αρετές του μυθιστοριογράφου: «*..τρεις αρετές που είναι απαραίτητες για να παραχθεί ένα αληθινό έργο τέχνης. Αυτές οι τρεις συνθήκες είναι: αληθινή, ηθική στάση απέναντι στο θέμα του· διαυγής έκφραση ή, πράγμα που είναι το ίδιο, ωραιότητα της μορφής· και, τρίτον, ειλικρίνεια –ανυπόκριτη αγάπη ή ανυπόκριτο μίσος γι' αυτό που απεικονίζει*» (Beardsley, 1989, σσ. 284-285). Από τις ρήσεις αυτές μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ανεξαρτήτως του περιεχομένου, η Ομορφιά της Τέχνης συνίσταται στη μορφή και ακόμη περισσότερο στη *σύνδεση μορφής και περιεχομένου*.

Πέραν, βέβαια, από τις απόψεις του για την αρτιότητα ενός έργου τέχνης ο Tolstoy ήταν βασικός εκπρόσωπος μιας σχολής που πίστευε στην *κοινωνική υποχρέωση* της Τέχνης και αντιμαχόταν σφόδρα το κίνημα «η Τέχνη για την Τέχνη». Στη σχολή αυτή

με την τέλεια πρόθεση να μη χαρίσει τίποτ'άλλο παρά την ανώτατη ποιότητα στις στιγμές σου καθώς περνάνε, και μόνο για χάρη αυτών των στιγμών», στο (Barry, 2013, σ. 275).

παρατηρούμε να αναδύονται πάλι οι πλατωνικές ερωτήσεις σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο της Τέχνης και του καλλιτέχνη, αν οι Τέχνες βλάπτουν την κοινωνία ή την ωφελούν; ερωτήματα που έγιναν ακόμη πιο έντονα τον επόμενο αιώνα, λόγω των ολοκληρωτικών τυραννικών καθεστώτων που προέκυψαν και των αντιστασιακών κινήματων που τάχθηκαν εναντίον τους. Ο Comte, ο Fourier, ο Victor Hugo, ο Guyau, ο Raskin υποστηρίζουν –άλλοι πιο αυστηροί, άλλοι πιο ευέλικτοι- ότι η Τέχνη, *συνώνυμη της Ομορφιάς, έχει χρέος να επιδράσει θετικά στην κοινωνία, εξευγενίζοντάς την*. Αποτελεί την τέλεια αναπαράσταση του περιστατικού ή αντικειμένου και έτσι είναι και ο μόνος δρόμος που μπορεί να οδηγήσει στην τέλεια κοινωνία⁶. Από την στιγμή που πρόκειται για κάτι τόσο υψηλό δεν είναι δυνατόν το έργο τέχνης να είναι έρμαιο της φαντασίας με σκοπό την απλή διέγερση των αισθήσεων, αλλά θα πρέπει να έχει μια ανώτερη στόχευση, στόχευση ηθικοποίησης και κοινωνικής βελτίωσης.

Ο Tolstoy δίνοντας τον ορισμό της Τέχνης περιστρέφεται και πάλι γύρω από τη *μορφή και τα συναισθήματα*. Πρώτη του παραχώρηση είναι ότι η Τέχνη επισύρει την *ομορφιά*, η οποία προκαλεί την *ηδονή*, με βασικό παράγοντα πάντα την *ανιδιοτέλεια*. Θεωρεί, όμως, ότι η ευχαρίστηση αφ'εαυτής δεν είναι επαρκές κριτήριο, αφού έτσι μπορεί να γίνουν αποδεκτά ως Τέχνη ακόμη και τα πιο παράλογα πράγματα, ανάλογα με το γούστο του κάθε δέκτη. Πρέπει πρώτα να βρούμε το πραγματικά ουσιώδες στην Τέχνη.

Το θεμελιώδες συστατικό της, λοιπόν, είναι ότι πρόκειται για ένα *διάυλο επικοινωνίας*. Όπως η γλώσσα μας βοηθά να μεταδώσουμε στους άλλους όσα αναλογιζόμαστε, έτσι και η Τέχνη αποτελεί διάυλο μετάδοσης συναισθημάτων του δημιουργού στον αποδέκτη του έργου τέχνης, το οποίο θα είναι πράγματι άρτιο αν καταφέρει να κάνει τον αποδέκτη να *βιώσει τα ίδια συναισθήματα*. Έτσι θεωρεί ότι *«Η Τέχνη είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα που συνίσταται στο ότι ένας άνθρωπος μεταδίδει συνειδητά σε άλλους ανθρώπους, με τη βοήθεια ορισμένων εξωτερικών σημείων συναισθήματα που έχει βιώσει, και οι άλλοι μολύνονται από αυτά τα συναισθήματα και τα βιώνουν»* (Beardsley, 1989, σ. 298). Ταυτόχρονα, ο Tolstoy τίθεται κατά του καλλιτεχνικού ελιτισμού, θεωρώντας ότι η Τέχνη αποτυγχάνει τον

⁶ Πρβ. τα λόγια του Comte: Η Τέχνη είναι η «εξιδανικευμένη αναπαράσταση της φύσης και των εαυτών μας, που αποβλέπει στη φυσική και ηθική τελείωση του είδους μας» στο (Beardsley, 1989, σ. 288).

σκοπό της αν όσα θέλει να μεταδώσει μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο από τους λίγους, καθώς έτσι καταστρατηγεί την ίδια της τη φύση, την επικοινωνιακή της διάσταση. Πρέπει, επομένως, να ασχολείται με τα κυριότερα ανθρώπινα συναισθήματα που αφορούν όλους τους ανθρώπους, να τα εξηγεί και να τα προεκτείνει, δημιουργώντας ένα αίσθημα ομοιογένειας και αδελφοσύνης. Έτσι είναι δυνατόν να οδηγήσει τις ανθρώπινες κοινωνίες στην πιο τέλεια μορφή τους.

1.1.8. Αισθητικές εξελίξεις στον σύγχρονο κόσμο

Επόμενος πολύ βασικός σταθμός για την ιστορία της Αισθητικής ήταν οι απόψεις του Croce. Η θεωρία του είναι εν μέρει μεταφυσική και για να τη μορφοποιήσει χρησιμοποίησε την έννοια «εποπτεία» η οποία ουσιαστικά σημαίνει έκφραση. Η «εποπτεία» είναι μια εικόνα, μια μορφή, η οποία συλλαμβάνεται με τις αισθήσεις και μας θυμίζει κάτι που έχουμε στον νου μας από παλιά, ή νομίζουμε ότι θυμόμαστε, υποσυνείδητα. Από τη στιγμή, όμως, που την αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις μας, δεν μπορεί παρά να είναι πραγματική. Η «εποπτεία» παρουσιάζεται σε αντιδιαστολή με τη λογική. Θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ως την πνευματική αποτύπωση ενός αντικειμένου ή μιας έννοιας.

Με άλλα λόγια, κάθε αντικείμενο έχει δυο όψεις: την φυσική-υλική του αποτύπωση και την πνευματική του αποτύπωση, την «εποπτεία», που αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η «εποπτεία» του αντικειμένου μπορεί να υπάρξει στο μυαλό μας ως διάχυτη ιδέα, χωρίς τον σχηματισμό μιας συγκεκριμένης έννοιας. Η έννοια του αντικειμένου, όμως, δεν μπορεί να σχηματιστεί χωρίς μια συμβολική αναπαράσταση. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, παραδείγματος χάριν, δεν μπορεί να υπάρξει σκέψη χωρίς γλώσσα. Σ' αυτήν την οπτική της αποτύπωση-έκφραση συνίσταται και η αισθητική της πτυχή. Έτσι, πιστεύει ότι ακόμη και το επιστημονικό έργο είναι Τέχνη, μέσω της Ομορφιάς των νοητικών διεργασιών και των εκφραστικών σχημάτων που περιλαμβάνει και μπορεί κανείς να θαυμάσει παρατηρώντας το. Αναφερόμενος στην Τέχνη, επειδή την θεωρεί έκφραση, την ταυτίζει με την «εποπτεία» και την χαρακτηρίζει ως την υψηλότερη μορφή της. Βασική θέση του Croce ότι η Τέχνη πηγάζει, είναι κομμάτι και προέκταση της ανθρώπινης φύσης μας. Πιστεύει ότι μόνο αν το αποδεχτούμε αυτό θα μπορέσει η Αισθητική να προοδεύσει.

Πέραν της θεωρίας του για την «εποπτεία» εισάγει τρεις βασικές απόψεις για την Τέχνη. Αρχικά, αναφέρει την καλλιτεχνική έκφραση ως «λυρική», εννοώντας με αυτό

ότι η Τέχνη είναι *έκφραση συγκινήσεων*. Σχετικά με το καλλιτεχνικό αντικείμενο, πρόκειται για μια ατομική «εποπτεία», η οποία σχετίζεται με τα συναισθήματα του καλλιτέχνη. Αυτή η καλλιτεχνική σκέψη-έκφραση είναι αποκρυστάλλωμα της προσωπικής-ατομικής σκέψης του κάθε καλλιτέχνη. Όταν, όμως, η πνευματική «εποπτεία» αποκτήσει υλική μορφή, καθίσταται εκείνη τη στιγμή «καθολική», με την έννοια ότι γίνεται ένα κοσμικό αντικείμενο το οποίο μπορεί ο καθένας να παρατηρήσει και να μνημονεύσει.

Στο σημείο αυτό, φτάνουμε στη τρίτη καινοτόμα άποψή του. Ο Croce δεν πιστεύει στην διάκριση των καλλιτεχνικών ειδών. Θεωρεί ότι η Τέχνη είναι μια και απλώς διαφοροποιείται από σύμβολα με τα οποία επιλέγει να λάβει μορφή. Η διαφοροποίηση των Τεχνών βασίζεται στα διαφορετικά είδη «εποπτείας»/εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούν. Συνεπαγωγικά, το αληθινό έργο τέχνης βρίσκεται *στον νου του καλλιτέχνη*. Η αποκρυστάλλωσή του σε μορφή σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με την εξωτερικότητά του στο κοινό, τη δημοσιοποίησή του και τη δυνατότητα να ανατρέχουμε πίσω σε αυτό, να το μνημονεύουμε. Με βάση αυτά, δίνει νέα πνοή στον ορισμό της Ομορφιάς, την οποία θεωρεί το απαύγασμα της έκφρασης. Όταν ένα έργο τέχνης καταφέρει να αντικατοπτρίσει την έκφραση στην ολότητά της, τότε δεν έχει ανάγκη από τίποτε άλλο, είναι Όμορφο. Λόγω αυτού, η ατελής έκφραση είναι αυτή που δημιουργεί τα επίπεδα ασχήμιας στην Τέχνη.

Εμπνευσμένος από τη θεωρία της «εποπτείας» ο Bergson μας μιλάει για την έννοια της υποβολής. Υποστηρίζει ότι επιτυχημένη Τέχνη είναι αυτή που αποκτά τη δυνατότητα να *καταστέλλει τις άμυνες του λογικού και να μας καθιστά πλήρως δεκτικούς στις ιδέες και στα αισθήματα που εκφράζονται*. Αισθητικό, επομένως, δεν μπορούμε να ονομάσουμε μόνο το Ωραίο, αλλά και άλλες ποιότητες και συναισθήματα, από τη στιγμή που το έργο τέχνης τα προβάλλει στον ψυχικό κόσμο του δέκτη εμμέσως, χωρίς να υπάρχει κάποια εμφανής αιτία λόγω της οποίας προκαλούνται⁷. Αυτή η μεγάλη δύναμη που αποδίδει στην Τέχνη η «εποπτεία» μόνο για ένα σκοπό μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Η «εποπτεία» αποδίδει την αληθινή πραγματικότητα. Έτσι, και η Τέχνη, συνώνυμη της «εποπτείας», αποτάσσοντας κάθε

⁷ Πρβ. τα λεγόμενα του Bergson: «Αντικειμενικός σκοπός της τέχνης είναι να ναρκώσει τις ενεργές ή μάλλον ανθιστάμενες δυνάμεις της προσωπικότητάς μας, κι έτσι να μας περιαγάγει σε μια κατάσταση τέλεια δεκτικότητας, στην οποία αντιλαμβανόμαστε την ιδέα που μας υποβάλλεται και συμμεριζόμαστε το συναίσθημα που εκφράζεται...Το αίσθημα που βιώνουμε αποκτά αισθητικό χαρακτήρα με την προϋπόθεση ότι υποβλήθηκε και δεν προκλήθηκε αιτιακά». Στο (Beardsley, 1989, p. 312).

κοινωνική σύμβαση, στερεότυπο ή χρησιμοθηρική επιδίωξη, μέσω της υποβολής, στοχεύει στο *να μας αποκαλύψει την αληθινή πραγματικότητα*, την οποία δεν είναι δυνατόν να αντιληφθούμε μέσω της λογικής και των αναλυτικών σχημάτων της.

1.1.9. Ο Dewey, η Τέχνη και η Εκπαίδευση

Ο Dewey εμπνέεται από προγενέστερες αισθητικές θεωρίες και δημιουργεί μια πραγματιστική θεωρία για την Τέχνη. Την συνδέει με την καθημερινή εμπειρία, την οποία η Τέχνη καθαγιάζει και μετατρέπει σε κάτι το υψηλό· της δίνει ρόλο κοινωνικού αναμορφωτή στην ιδανική δημοκρατική του κοινωνία.

Πώς όμως δημιουργείται το αισθητικό αντικείμενο σύμφωνα με τον Dewey; Ένα εξωτερικό ερέθισμα προκαλεί τη σκέψη μας, τη βίωση μας *εμπειρίας*. Όταν η εμπειρία αυτή αποκρυσταλλωθεί σε υλικό αντικείμενο, σε έργο τέχνης, τότε το αντικείμενο αυτό φέρει ως νόημα το πνευματικό φορτίο της εμπειρίας που βιώσαμε, μέσω διαφόρων «συνειρμών». Έτσι, κατά την ενατένιση ενός έργου τέχνης συσσωρεύονται δυο ειδών εμπειρίες: αυτή του καλλιτέχνη που το δημιούργησε και αυτή του δέκτη. Είναι αδύνατον να διαχωρισθούν πλήρως, αφού η αισθητική ενατένιση του έργου τέχνης προϋποθέτει απαραίτητα ο δέκτης να είναι πνευματικά ενεργός συμμετέχων. Έτσι, Τέχνη για τον Dewey είναι η ίδια η *εμπειρία*· όχι μόνο εκείνη που βίωσε ο καλλιτέχνης και την σχηματοποίησε σε αντικείμενο, αλλά η εμπειρία που βιώνει ο δέκτης τη στιγμή που έρχεται σε επαφή με το έργο τέχνης (Beardsley, 1989).

Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε ότι και ο Dewey θεωρεί πως η καλλιτεχνική έκφραση που αισθητοποιείται ως αισθητικό αντικείμενο ενσαρκώνει τη «συγκίνηση» του καλλιτέχνη και καταλήγει καθαρτήρια. Όταν η βαθιά συγκίνηση που βιώνει μεταφραστεί σε απτή μορφή μέσω της έκφρασης, είναι αναγκαίο μέσα στον καλλιτέχνη να επέλθει μια εσωτερική αλλαγή. Τότε μόνο το αντικείμενο μπορεί να θεωρηθεί *αισθητικό*⁸. Έτσι, δεν παραλείπει να αναφερθεί στην δυνατότητα που έχει η Τέχνη να επηρεάσει τα *συναίσθηματα*, αλλά ακόμη και τη συνείδηση όχι μόνο του δέκτη, αλλά και του καλλιτέχνη. Για τον Dewey κάθε άνθρωπος κρύβει μέσα του έναν καλλιτέχνη, αρκεί να εκφράσει ολοκληρωμένα τις εμπειρίες του.

⁸ Πρβ. τα λεγόμενα του Dewey: Για παράδειγμα ένα άτομο εκνευρίζεται και εκτονώνεται συγυρίζοντας το δωμάτιό του: «αν η πρωταρχική συγκίνησή του, δηλ. ο εκνευρισμός, διευθετήθηκε και κατευνάσθηκε με αυτό που έκανε, τότε το συγυρισμένο δωμάτιο αντανακλά πάνω του την αλλαγή που έχει επέλθει μέσα στο άτομο... Η συγκίνησή του που “αντικειμενοποιήθηκε” μ’ αυτόν τον τρόπο, είναι αισθητική», στο (Beardsley, 1989, σ. 326).

Η αισθητική εμπειρία δεν αποτελεί μια διαδικασία που επισύρει μόνο συναισθηματικές-συγκινησιακές διεργασίες, αλλά αναγκαία και νοητικές. Γι' αυτόν τον λόγο η Τέχνη θεωρείται *φορέας γνώσης*. Μπροστά στο έργο τέχνης ο δέκτης κάνει μια παύση από τη γρήγορη καθημερινότητά του, που επιτάσσει επιφανειακές θεωρήσεις, και το κοιτά σε βάθος. Του διδάσκει με αυτόν τον τρόπο να σταματά και να εξετάζει λεπτομερώς τα διάφορα ζητήματα που του προβάλλει η ζωή, βοηθώντας τον να πλάσει μέσα του μια συγκεκριμένη κοσμοθεωρία. Δημιουργώντας φανταστικές αναπαραστάσεις η Τέχνη διδάσκει διαφορετικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Κινητήριος μοχλός, μια άυλη εμπειρία που έχει δημιουργηθεί μέσα στην καθημερινή πραγματικότητα' τη μετατρέπει σε χειροπιαστό «αντικείμενο», που μας επιτρέπει να το παρατηρήσουμε και να κάνουμε σκέψεις πάνω σ' αυτήν την πραγματικότητα, προσπαθώντας να την κατανοήσουμε. Και όλα αυτά γιατί η Τέχνη δεν είναι δυνατόν να θεωρηθεί αποκομμένη από την ζωή και τις στιγμές της καθημερινότητας, οι οποίες τροφοδοτούν τις εμπειρίες μας (Goldblatt, 2006).

Πάνω στην Τέχνη αντικατοπτρίζεται η ιδέα της *Ομορφιάς*, η οποία ταυτόχρονα στην σκέψη του Dewey σχετίζεται με την ιδέα της Ηθικής, την οποία αντιλαμβάνεται με ιδιαίτερο τρόπο. Καθώς η Τέχνη έχει την ικανότητα να μας αποκαλύπτει την πραγματικότητα, παρατηρώντας την εξασκούμε την αντιληπτική μας ικανότητα. Συνεπώς, με αυτά τα χαρακτηριστικά της, η Τέχνη αποτελεί έναν δίαυλο για την κοινωνική εξυγίανση και αναβάθμιση. Έτσι, την θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής τάξης, καθώς όταν έρχονται σε επαφή μαζί της οι μαθητές με σκοπό να την κατανοήσουν και να τη σχολιάσουν τους διδάσκει: τους απελευθερώνει από τον φόβο, τους ενδυναμώνει ώστε να εκφράσουν τη δική του προσωπική άποψη ο καθένας, εξασκεί την κριτική σκέψη και τις αρχές της συνεργασίας, χαρακτηριστικά του δημοκρατικού πολίτη. Όπως είχε πει ο Freire «Τα ανθρώπινα όντα συνεχώς δημιουργούν και αναδημιουργούν γνώση». Ένα τέτοιο μέσο δημιουργίας γνώσης είναι και η Τέχνη. (Goldblatt, 2006).

Στο πεδίο της *ηδονής* που προσφέρει η Τέχνη, ο Dewey αποδίδει την επαφή του ανθρώπου με την Τέχνη ως μια ερωτική επιθυμία, η οποία προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα και βίωση διαφόρων αποχρώσεων αισθητικών εμπειριών. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο τη συνδέει βαθύτατα με την εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρώντας ότι ο μαθητής νιώθοντας ευχάριστα μέσα σε ένα καλλιτεχνικό περιβάλλον που διαπνέεται από ελευθερία, αναπτύσσει εκούσια εσωτερικά κίνητρα και επιθυμία για

μάθηση, ανακαλύπτοντας μέσα από την Τέχνη και ενισχύοντας έτσι οικειοθελώς και μέσω θετικών συναισθημάτων την επίδοσή του (Webster & Wolfe, 2013).

Μετά από αυτήν τη μικρή και γενική επισκόπηση των βασικότερων αισθητικών θεωρήσεων, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες συμφωνούν στα εξής: το έργο Τέχνης είναι μια αισθητική εμπειρία που βασίζεται στην Ομορφιά, βιώνεται μέσω των αισθήσεων, διαπερνά τη σκέψη και καταλήγει στην βίωση μιας συναισθηματικής εμπειρίας που συνδέεται τις περισσότερες φορές με την ευχαρίστηση. Αυτό ακριβώς θα πρέπει να συμβαίνει και στην περίπτωση της Λογοτεχνίας.

1.2. Η θέση της Λογοτεχνίας ανάμεσα στις Τέχνες

Καθώς εξελίσσονται οι αισθητικές θεωρίες, και στην προσπάθειά τους να ορίσουν τόσο την ποιότητα του Ωραίου όσο και την ποιότητα της Τέχνης, αφορμώνται όλο και πιο συχνά από την Λογοτεχνία, την εξέλιξή της, την ουσία της, την επιρροή της πάνω στον δέκτη, σαν να υπάρχει μια ταύτιση μεταξύ των ποιοτήτων Λογοτεχνίας και Τέχνης (Beardsley, 1989). Έτσι, παράλληλα με την ανάπτυξη των παραπάνω φιλοσοφικών αναζητήσεων για την ουσία της Τέχνης, αρχίζουν να αναπτύσσονται και διάφορα θεωρητικά παραδείγματα που προσπάθησαν να υπαγορεύσουν τον τρόπο της εξέτασης των λογοτεχνικών κειμένων και να ορίσουν την ποιότητά τους. Τα παραδείγματα αυτά επηρέασαν, το καθένα στην εποχή της ακμής του, τόσο την επιλογή κειμένων που ανθολογούνταν για σχολική χρήση όσο και τη διδασκαλία. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στα παραδείγματα αυτά.

1.2.1. Επιστημονικά παραδείγματα και Λογοτεχνία

Ο Abrams, αναπαράγοντας το επικοινωνιακό μοντέλο του Jakobson (Καλοκαιρινός, 2010) υποστηρίζει ότι το λογοτεχνικό σύμπαν απαρτίζεται από τέσσερα στοιχεία (Abrams, 2015). Αρχικά, υπάρχει το *έργο*, δηλαδή αυτούσιο το υλικό αισθητικό αντικείμενο· έπειτα ο δημιουργός του, ο *καλλιτέχνης*· τρίτον, αναφερόμαστε στο περιεχόμενο του έργου, το οποίο αντλείται από την εξωτερική πραγματικότητα ή τον εσωτερικό κόσμο του δημιουργού και αποτελεί τον *κόσμο* του έργου· τέλος, αναγκαίο συστατικό της ύπαρξής του είναι το *ακροατήριο*. Στο τετραπλό αυτό σχήμα στηρίζονται και οι περισσότερες λογοτεχνικές θεωρίες, εστιάζοντας όμως σε ένα από αυτά κάθε φορά.

1.2.1.1. Το λογοτεχνικό κείμενο ως μίμηση

Συμπλέοντας με τις πρώτες φιλοσοφικές θεωρίες που χαρακτήριζαν την Τέχνη ως *μίμηση* του φυσικού κόσμου και των διαφόρων εκφάνσεών του, έτσι και οι πρώτες λογοτεχνικές θεωρίες που προσπαθούσαν να διερευνήσουν τη φύση του λογοτεχνικού κειμένου, το αντιμετώπισαν ως μίμηση. Όπως αναφέραμε παραπάνω, πρώτος ο Πλάτων αντιμετώπισε την ποίηση ως μια κακής ποιότητας μίμηση του ανθρώπινου κόσμου, ένα δημιούργημα επικίνδυνο, καθώς αρχικά δεν είναι σε θέση να προσφέρει στο κοινό γνώση του πραγματικού κόσμου των Ιδεών και έπειτα επειδή για κάποιον λόγο επιδρά πολύ έντονα στον συναισθηματικό του κόσμο, συσκοτίζοντας τη λογική. Οι ποιητές διαπνεόμενοι από μια μανία και χάνοντας τα λογικά τους μιλούν για πράγματα που δεν γνωρίζουν πραγματικά, ή μιλούν για τα τεκταινόμενα της ζωής προσδίδοντάς τους μια εξωραϊστική χροιά για να κάνουν το κοινό τους να νιώσει όμορφα (Beardsley, 1989).

Ο Αριστοτέλης συμφωνεί με τον Πλάτωνα στο γεγονός ότι η ποίηση -με τη μορφή της τραγωδίας- μιμείται πράξεις ανθρώπων, θεωρεί όμως ότι στόχος της, και για να θεωρηθεί επιτυχημένη, είναι να προκαλέσει στο κοινό πολύ έντονα συναισθήματα, και έτσι να έχει μια ηθικοπλαστική επίδραση στον ψυχισμό του και εντέλει να το οδηγήσει και στην τέρψη (Beardsley, 1989). Αρχικά, λοιπόν, η αισθητική αξία της Λογοτεχνίας είναι ότι το Ωραίο το οποίο πρεσβεύει προκαλεί ένα όμορφο συναίσθημα στον αναγνώστη/θεατή, και ταυτίζεται με το καλό, με το αγαθό.

Θα ήταν, ίσως, καταχρηστικό να μιλήσουμε για την απουσία Αισθητικής. Θα μπορούσαμε όμως, όπως αναφέρεται και στο πρώτο μέρος του θεωρητικού πλαισίου, να μιλήσουμε για την επικράτηση μιας διαφορετικής ποιότητας αισθητικής η οποία όμως δεν σχετίζεται με αυτό που κατέληξε να σημαίνει σήμερα ο φιλοσοφικός κλάδος της Αισθητικής, ο οποίος εμπερικλείει τη συμμετοχή του δέκτη και την βίωση από μέρους μιας αισθητικής εμπειρίας. Επιβεβαιωτικό στοιχείο για την αναφορά αυτή αποτελεί η απόσταση που χωρίζει τις μιμητικές θεωρίες από την φιλοσοφία του Kant η οποία αποτέλεσε σημείο αναφοράς στη στροφή προς μια σύγχρονη αισθητική: οι μιμητικές θεωρίες καταστρατηγούν πλήρως το καντιανό αξίωμα που πρέπει να ενσαρκώνει ένα έργο ώστε να αποτελεί έργο τέχνης, την «σκοπιμότητα χωρίς σκοπό».

Όλες οι μιμητικές θεωρίες που ακολούθησαν, συνέχισαν να πρεσβεύουν ότι η Λογοτεχνία μιμείται τα Ωραία πρότυπα που προσφέρει η φύση ή ακόμη ότι αποτυπώνει ανάγλυφα την αχρειότητα της ζωής –ανάλογα με την εποχή και τα επικρατούσες αισθητικές θεωρίες. Συνέπλευσαν, έτσι, με το κίνημα του ρεαλισμού και κυρίως τις θετικιστικές τάσεις της κριτικής της Λογοτεχνίας που υπαγόρευαν την ανάγκη για τη μια, χειροπιαστή και αμετάβλητη ερμηνεία του κάθε κειμένου σύμφωνα με την εποχή του και τη βιογραφία του συγγραφέα (Τζούμα, 2005). Προέβαλλαν, επίσης, την έννοια του ορθού, του ηθικοπλαστικού, καθώς υποστήριζαν ότι μέσω αυτής της μίμησης παραδειγμάτων και ανθρώπινων τύπων από την κοινωνία, προσπαθεί να καλλιεργήσει μορφωτικά τους αναγνώστες και να αναπαράγει ηθικά πρότυπα προς μίμηση αλλά και προς αποφυγή, όπως άλλωστε υποστήριζαν και οι αισθητικές θεωρίες μέχρι τον 17^ο αι. Ακριβώς πάνω σε αυτές τις θεωρίες βασίστηκαν και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, χρησιμοποιώντας τη Λογοτεχνία με στόχο τη μόρφωση και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών, εντάσσοντας στο σχολικό λογοτεχνικό corpus κείμενα που υποστήριζαν αυστηρά αυτές τις επιταγές (Φρυδάκη, 2003).

1.2.1.2. Ο λογοτεχνικός λόγος ως έκφραση

Από τον 18^ο αι. και έπειτα η έννοια της μίμησης υποχωρεί και υπό την επήρεια του ρομαντισμού το λογοτεχνικό κείμενο λαμβάνεται ως έκφραση του καλλιτέχνη. Ο καλλιτέχνης, πεζογράφος ή ποιητής, ενδεχομένως εμπνευσμένος από τον πραγματικό κόσμο δημιουργεί με βασικά εργαλεία τη φαντασία του και το συναίσθημα μια δική του, πλασματική πραγματικότητα. Βλέποντας τη Λογοτεχνία ως έργο τέχνης, και τη γραφή ως εκφραστική δύναμη του καλλιτέχνη, δεν μας ενδιαφέρει πλέον να εξετάσουμε αν έχει κάποιον χρηστικό σκοπό, είτε γνωστικό, είτε πληροφοριακό, είτε ηθικοπλαστικό. Αντιθέτως, όταν ερχόμαστε σε επαφή με ένα λογοτεχνικό έργο εστιάζουμε όχι ακριβώς στο να καταλάβουμε το νόημα του σημειομένου, αλλά στο να αισθανθούμε μέσα από αυτό τον νου και τα συναισθήματα του καλλιτέχνη, να διερωτηθούμε για τις προθέσεις του, να βιώσουμε μια γνήσια «αισθητική συγκίνηση», χωρίς να πρέπει καταναγκαστικά να διερευνήσουμε τη βιογραφία του ή το αν έχει κάποιον απώτερο σκοπό. Αυτή, βέβαια, η αισθητική συγκίνηση και η έμφυτη αισθητική δύναμη της Λογοτεχνίας, σίγουρα εξευγενίζει το άτομο και επενεργεί θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στην καλλιέργειά της (Φρυδάκη, 2003). Αρχίζουν, λοιπόν, να εμφανίζονται τα πρώτα σπέρματα

υποκειμενικής άποψης του αναγνώστη για την ερμηνεία κάθε έργου, η ανάγκη όμως για βεβαιότητα και για μια στέρεη ερμηνεία του νοήματος είναι και πάλι βασικός στόχος της ερμηνευτικής (Τζούμα, 2005).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η αλλαγή επιστημονικού παραδείγματος στο πεδίο της Λογοτεχνίας συμπίπτει με την επίσημη ένταξη του τομέα της Αισθητικής στην επιστήμη της Φιλοσοφίας· το γεγονός αυτό σηματοδοτείται από τον ορισμό που δίνει ο Baumgarten και συσχετίζει την Αισθητική με την *εμπειρία* του Ωραίου, την οποία προσλαμβάνει ο δέκτης μέσω των αισθήσεων της όρασης και της ακοής. Είναι ξεκάθαρο ότι ο Baumgarten δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη βίωση μιας εμπειρίας από τον δέκτη. Έτσι, το σκεπτικό των ορθολογιστών φιλοσόφων σύμφωνα με το οποίο η Τέχνη είναι μια νοητική διαδικασία που πραγματώνεται με τη μίμηση, αρχίζει να συνυπάρχει με τις απόψεις των εμπειριστών που δίνουν βήμα στο συναίσθημα: το ωραίο της Τέχνης δεν είναι δυνατόν να νοείται μόνο μέσω της λογικής· η πρόσληψη ενός Ωραίου έργου ή αντικειμένου, έχει αντίκτυπο στα συναισθήματα, που δεν σχετίζεται αναγκαία με τις αρμονικές αναλογίες, το μέγεθος, το σχήμα. Αρχίζουν, έτσι, να αναπτύσσονται άλλου είδους αισθητικά κριτήρια. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι το αισθητικό βάρος στο λογοτεχνικό αυτό παράδειγμα μετατοπίζεται από την ακριβή αποτύπωση της πραγματικότητας στην πρωτοκαθεδρία του συναισθήματος τόσο του καλλιτέχνη, όσο και του δέκτη. Ο σκοπός που πρέπει να πραγματώνει το έργο τέχνης είναι να κάνει τον δέκτη, και στη συγκεκριμένη περίπτωση τον αναγνώστη να νιώσει, να βιώσει τη συναισθηματική εμπειρία του καλλιτέχνη μέσω των αισθήσεων, σε ένα πλαίσιο ελευθερίας, όπως δηλώνει και ο Schiller. Σε αυτό συνηγορεί και η θεωρία του Γερμανού ρομαντικού Kant που εμφανίζεται εκείνη την περίοδο και δηλώνει ότι το έργο τέχνης πρέπει εξ αρχής να δημιουργεί ένα συναίσθημα στον δέκτη, χωρίς αυτός να αναζητά κάποια σκοπιμότητα (Beardsley, 1989).

Παράλληλα, την περίοδο αυτή αρχίζει η Λογοτεχνία να εμφανίζεται ως σχολικό μάθημα. Η κοινωνική ανάγκη όλων των κρατών να αναπτύξουν μια δομημένη εθνική ταυτότητα κατά τον 19^ο αι., σε συνδυασμό με το κίνημα του ρομαντισμού, αρχίζει να οδηγεί προς τη δημιουργία ενός εθνικού σώματος Λογοτεχνίας, που περιλαμβάνει κυρίως έργα μεγάλων εθνικών συγγραφέων. Το αίτημα αυτό μεταφράζεται παιδαγωγικά σε χρονολογική διάρθρωση ενός εθνικού σώματος κειμένων, ανάλογα με την λογοτεχνική περίοδο στην οποία ανήκουν τα κείμενα. (Φρυδάκη, 2003). Ως

προς την εξέτασή τους, η μεγάλη επιρροή που ασκείται από την άνθηση των φυσικών επιστημών προβάλλει ως αναγκαιότητα τη χρήση μιας αντικειμενικής μεθόδου που θα οδηγεί σε μια βέβαιη ερμηνεία, επιβεβαιωτική των προθέσεων του συγγραφέα, βασιζόμενη στα βιογραφικά του στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της εποχής του (Τζούμα, 2005). Έτσι, παρά το αρκετά μεγάλο βήμα που έκαναν οι λογοτεχνικές θεωρίες προς την ανάδειξη της αισθητικής αξίας του λογοτεχνικού κειμένου, το γεγονός αυτό δεν αποτυπώθηκε στην διδακτική πράξη.

1.2.1.3. Η Γλώσσα ως Σημείωση

Το επόμενο βήμα στη διερεύνηση της φύσης του λογοτεχνικού κειμένου και επομένως της δημιουργίας λογοτεχνικών θεωριών, θέτει στο επίκεντρο της προσοχής το ίδιο το κείμενο, προσπαθώντας να απαντήσει στην ερώτηση «πώς το λέει κείμενο» και καταλήγοντας στις ενδιαφέρουσες θεωρίες του φορμαλισμού, του δομισμού και της σημειωτικής (Τζούμα, 2005, σ. 85).

Προάγγελος υπήρξε ο δομιστής γλωσσολόγος Saussure. Σύμφωνα με τον Saussure, το λογοτεχνικό σύμπαν θεωρείται ως ένα σύστημα σημείων το οποίο έχοντας τη δική του νομοτέλεια δημιουργεί ένα μοναδικό είδος «γλώσσας», τη λογοτεχνική γλώσσα ή αλλιώς *λογοτεχνικότητα*, όπως την ονόμασαν οι Τσέχοι και Γάλλοι δομιστές γλωσσολόγοι και σημειολόγοι και οι Ρώσοι Φορμαλιστές. Η λογοτεχνικότητα είναι ακριβώς αυτή που καθορίζει ένα κείμενο ως λογοτεχνικό έργο, αυτό το στοιχείο που διαχωρίζει τον λογοτεχνικό λόγο από τον λόγο που χρησιμοποιούμε σε άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Στην Λογοτεχνία ο καλλιτέχνης αντλεί υλικό από τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε καθημερινά, οργανώνοντάς την όμως με άλλον τρόπο. Επικρατεί, έτσι, η ποιητική λειτουργία του λόγου. Η κάθε λέξη ανάγεται σε ένα είδος συμβόλου που φέρει ένα ιδιαίτερο νόημα, ανάλογα με τον τρόπο που επιλέγει ο συγγραφέας να την υφάνει μέσα στο κείμενό του. Δεν εξετάζεται, όμως, καθόλου η αισθητική της επενέργεια στον δέκτη. Συνεπώς, η συνεχής ενασχόληση με τη μορφή που παίρνει ο λόγος, με τον τρόπο που συνδέονται οι λέξεις μεταξύ τους, παραγκώνισε εντελώς την ενασχόληση με το περιεχόμενο, την ιστορικότητα του κειμένου, τον καλλιτέχνη, τον αναγνώστη και συνεπώς την αισθητική του διάσταση στην ολότητά της. Στη σημειωτική, ιδιαίτερα, η μορφή δεν παραπέμπει στο «ωραίο», αλλά στον τρόπο μεταβίβασης του σημαινομένου μέσω του σημαίνοντος, επομένως, το αισθητικό ενδιαφέρον υποχωρεί.

Είναι γεγονός ότι κατά τον 20^ο αι. η έννοια της Τέχνης ως συμβόλου που είναι φορέας γνώσης αρχίζει να διαπερνά τις αισθητικές θεωρίες, με αρχική παραδοχή ότι το ποίημα είναι ένας λεκτικός θησαυρός το οποίο αισθητοποιεί σε υλική μορφή μέσω των λέξεων τις αναζητήσεις της οντολογικής μας ύπαρξης⁹. Ωστόσο, η μορφή δεν μελετήθηκε ποτέ ως αυτοσκοπός, αλλά πάντα συνδεδεμένη με τα συναισθήματα που προκαλεί στον δέκτη (Abrams, 2015). Οι λογοτεχνικές θεωρίες που ασχολήθηκαν με τη μορφή δεν κατάφεραν να ενσωματώσουν αυτήν την πτυχή, αφήνοντας έτσι την αισθητική αξία του λογοτεχνικού κειμένου σε δεύτερη μοίρα. Ωστόσο, συνέβαλαν στην δημιουργία εργαλείων μέσω των οποίων αντιμετωπίζουμε το κείμενο, τα οποία, αν χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά εργαλεία στο πλαίσιο της τάξης, είναι δυνατόν να αναπτύξουν τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επάρκεια τα λογοτεχνικά φαινόμενα που συναντούν και να είναι ικανότεροι αναγνώστες (Φρυδάκη, 2003).

1.2.1.4. Το Κείμενο, η Κοινωνία και ο Αναγνώστης

Ξεκινώντας από τη δεκαετία του '70 και συνεχίζοντας στις δεκαετίες του '80 και '90 οι δομιστικές θεωρίες και οι παλαιότερες ρομαντικές και ηθικοπλαστικές θεωρίες που αποδέχονται την ύπαρξη ενός και μόνο νοήματος, το οποίο υποβάλλει ο συγγραφέας αρχίζουν να υποχωρούν. Οι στερεότυποι κανόνες που έθεταν οι κριτικοί των προηγούμενων αιώνων για να συμπεριληφθεί ένα κείμενο στο λογοτεχνικό σύμπαν τίθενται υπό διερεύνηση. Σε αντιδιαστολή, αναπτύσσονται δυο νέοι αδιάβλητοι παράγοντες, ο ίδιος ο αναγνώστης και οι ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες κινείται.

Δεν ενδιαφέρει τόσο ο τρόπος με τον οποίο δομείται το κείμενο, όσο ο ιδιαίτερος τρόπος που μπορεί να επενεργήσει πάνω στον αναγνώστη και στα συναισθήματά του, καθώς και οι σκέψεις που μπορεί να του προκαλέσει. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, δεν είναι αναγκαίο ότι το κάθε κείμενο θα μιλήσει με τον ίδιο τρόπο σε κάθε αναγνώστη. Ο καθένας παρατηρεί και έλκεται από διαφορετικά σημεία του λογοτεχνικού έργου ανάλογα με την εποχή στην οποία ζει, τα ενδιαφέροντά του, την προσωπικότητά του. Επίσης, ο κάθε αναγνώστης ενδέχεται να εισπράξει λιγότερα ή περισσότερα ανάλογα με το πολιτισμικό του κεφάλαιο (Φρυδάκη, 2003).

⁹ Βλ. τα λόγια του Schlegel: «*Η Τέχνη είναι ένας τρόπος γνώσης μέσω των σημείων*» στο (Beardsley, 1989, σ. 251).

Υπό αυτή την σκοπιά παρατηρούμε την ύπαρξη δυο ιστορικοτήτων: η μια είναι αυτή του κειμένου, οι κοινωνικές-ιστορικές συνθήκες που επέδρασαν πάνω στον καλλιτέχνη που το γέννησε, με άλλα λόγια οι κοινωνικές-ιστορικές συνθήκες που φέρει πάνω του το έργο και ως μορφή (τεχνοτροπία του δημιουργού) και ως περιεχόμενο· έπειτα υπάρχει και η ιστορικότητα του αναγνώστη ως υποκειμένου, οι κοινωνικές-ιστορικές συνθήκες που έχουν επιδράσει στην διαμόρφωση του μυαλού του και της προσωπικότητάς του. Αυτές οι δυο ιστορικότητες πάλλονται και παλεύουν μεταξύ τους κατά την επαφή του αντικειμένου με τον δέκτη και αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η ερμηνευτική απόπειρα του αναγνώστη (Hall, 1990).

Παρατηρούμε ότι οι αναγνωστικές θεωρίες αντιμετωπίζουν το κείμενο με έναν ολιστικό τρόπο. Παρά το γεγονός, λοιπόν, ότι κατά κοινή ομολογία προτάσσουν το «τι λέει» το κείμενο έναντι του «πώς το λέει», είναι φανερό ότι προσεγγίζουν επαρκώς την αισθητική διάσταση μέσα από την ολιστική αυτή τους προσέγγιση στο κείμενο. Ας μην μας διαφεύγει ότι από τον 20^ο αι. και ύστερα, οι αισθητικοί φιλόσοφοι αρχίζουν να αναφέρονται εξ ολοκλήρου στην επίδραση της Τέχνης στον αποδέκτη της. Το καλλιτεχνικό δημιούργημα είναι φορέας των οντολογικών μας αναζητήσεων και μεταξύ αυτού και του δέκτη πρέπει να αναπτύσσεται μια ανιδιοτελής σχέση. Ο δέκτης το προσλαμβάνει μέσω των αισθήσεων, βιώνει μια αισθητική εμπειρία και νιώθει γνωστική χαρά και ηδονή: αυτό είναι το απαύγασμα της αισθητικής του λειτουργίας που του προσφέρει καταφύγιο από την παράλογη πραγματικότητά του, τον ταξιδεύει σε έναν πλασματικό κόσμο μακριά από την επαναλαμβανόμενη πραγματικότητα, τον αναζωογονεί πνευματικά και ψυχικά, τον καλλιεργεί ηθικά, προκαλεί τη φαντασία του και τα συναισθήματά του, καταλήγει να είναι προέκταση της ανθρώπινης φύσης του, σύμφωνα με τον Croce (Beardsley, 1989).

Υπό αυτό το σκεπτικό, η δόμηση του λογοτεχνικού σώματος καταλήγει να είναι πολύ πιο ανοιχτή και ευέλικτη, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλους παράγοντες ιστορικούς και κοινωνικούς, τον συγγραφέα και κυρίως τον αναγνώστη και τις δικές του προτιμήσεις.

1.2.2. Ο αισθητικός τρόπος αντίληψης του κειμένου

Όπως αποκαλύπτει και το όνομά της, η Λογοτεχνία είναι η Τέχνη του λόγου. Ο πρώτος που αναφέρεται στην ποίηση και την εντάσσει στις Τέχνες -χωρίς, βέβαια, να

χρησιμοποιεί τον όρο Τέχνη ακριβώς όπως την εννοούμε σήμερα- είναι ο Πλάτωνας. Τι είναι, όμως, αυτό που καθιστά ένα ποίημα ή ένα πεζό κείμενο λογοτεχνικό; Και σε τί ακριβώς διαφέρει από ένα οποιοδήποτε απλό κείμενο; Ποια είναι αυτή η λειτουργία που μετουσιώνει τις λέξεις του σε κάτι ιδιαίτερο; Και ξαφνικά αυτές οι ίδιες λέξεις που χρησιμοποιούμε στον απλό καθημερινό μας λόγο αποκτούν την ιδιότητα να μας δημιουργούν συναισθήματα, να δημιουργούν εικόνες στο μυαλό μας, να προκαλούν τις αισθήσεις μας; Μήπως αυτό ακριβώς είναι που συνιστά την αισθητική λειτουργία της Λογοτεχνίας και της δίνει μια θέση δίπλα στις υπόλοιπες Τέχνες; Αρχικά πρέπει να αποδεχθούμε, με βάση τις προαναφερθείσες αισθητικές θεωρίες, ότι η αισθητική θέαση ενός καλλιτεχνικού αντικειμένου είναι εγγενές χαρακτηριστικό του και σχετίζεται άμεσα με την απόλαυση που προσφέρει. Λαμβάνοντας στοιχεία από τα επιστημολογικά παραδείγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, θα επιχειρηθεί να αναφερθούν κάποιοι από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους πραγματώνεται η αισθητική διάσταση της Λογοτεχνίας και οι οποίοι είναι αναγκαίο να αναδεικνύονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

1.2.2.1. Σύζευξη μορφής και περιεχομένου

«Η δυσκολία που συναντά κανείς προκειμένου να βεβαιωθεί για την ουσία της (δηλ. της εσωτερικής συνοχής των έργων τέχνης) οφείλεται μεταξύ των άλλων στη διαπλοκή της αισθητικής μορφής με το περιεχόμενο. Η μορφή δεν μπορεί να συλληφθεί κατ' αντιδιαστολή προς το περιεχόμενο, αλλά διαμέσου του ίδιου, αλλιώς πέφτει θύμα εκείνης της αφηρημένης αντίληψης μέσω της οποίας η αισθητική συνήθως συμμαχεί με την αντιδραστική τέχνη» (Adorno, 2000, σ. 242).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (πρβ. 1.2.1.3.), οι λογοτεχνικές θεωρίες που αντιμετώπισαν τον λογοτεχνικό λόγο ως Σημείωση ασχολήθηκαν, κυρίως, με τη μορφή, με το «πώς το λέει το κείμενο», και άφησαν την αισθητική αξία του λογοτεχνικού κειμένου σε δεύτερη μοίρα. Ωστόσο, συνέβαλαν στην δημιουργία εργαλείων, τα οποία αν κατακτήσουν οι μαθητές-αναγνώστες θα έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επάρκεια τα λογοτεχνικά φαινόμενα που συναντούν και να γίνουν επαρκείς αναγνώστες. Βέβαια, η κατάκτηση εργαλείων που στοχεύουν στην αποκλειστική εξέταση της μορφής του λογοτεχνικού κειμένου δεν καταλήγει στο να αντιληφθούν οι μαθητές τη λογοτεχνική και συνεπώς και αισθητική αξία ενός κειμένου. Και όμως, στη σχολική τάξη έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο της

«παραδοσιακής ανάλυσης» του λογοτεχνικού κειμένου: ενδελεχής εξέταση της μορφής των λογοτεχνικών έργων ως αυτοσκοπός, η οποία συνοδεύεται με μια εντελώς αποκομμένη λεπτομερή ανάλυση του περιεχομένου τους. Παράλληλα, το περιεχόμενο εξετάζεται κυρίως πληροφοριακά, σαν ιστορικό ή βιογραφικό κείμενο, σαν ντοκιμαντέρ, που μπορεί να μας πληροφορήσει για διάφορα τεκταινόμενα της ανθρώπινης ζωής, τα οποία αναφέρονται σε μια ιστορική πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται να αναλύονται λεπτομερώς και οι δυο πτυχές του έργου, εντέλει όμως υφίστανται παραμόρφωση, αφού στην πραγματικότητα μπορούν να υπάρξουν μόνο αλληλοεξαρτώμενες (Hawthorn, 2002).

Ξεκινώντας από το περιεχόμενο, είναι αλήθεια ότι από πολλούς ταυτίζεται με την ανθρώπινη ζωή ως πραγματικότητα, και με αυτόν το τρόπο εξετάζεται, πληροφοριακά, ως πηγή γνώσης. Κάτι που, όμως, δεν αληθεύει. Πράγματι, τα θέματα που πραγματεύεται η Λογοτεχνία αντλούν έμπνευση από την ανθρώπινη ζωή και τις οντολογικές ανησυχίες του ανθρώπου, γι' αυτό δεν είναι και ανεξάντλητα. Επομένως, το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού έργου μπορεί να είναι εμπνευσμένο από την ανθρώπινη ζωή, ακόμη και αυτοβιογραφικό, αλλά είναι αδύνατον το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού κειμένου να αντιμετωπίζεται πληροφοριακά, σαν να μας εξιστορεί ένα ιστορικό γεγονός, καθώς όλα αυτά που παρουσιάζει είναι καλλιτεχνική μυθοπλασία (Γαραντούδης, 2005). Όπως αναφέρει ο Sartre *«Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πρωταρχική αιτία ενός ποιήματος είναι η συγκίνηση, ακόμη και το πάθος –και γιατί όχι ο θυμός, η κοινωνική αγανάκτηση, το πολιτικό μίσος; Δεν εκφράζονται όμως στο ποίημα»* αυτούσια, αλλά τροφοδοτούν τον καλλιτέχνη με τρόπους και ιδέες για να δημιουργήσει το έργο του (Sartre, 2006, σ. 30) .

Είναι αλήθεια ότι στα μάτια τόσο των ενήλικων αναγνωστών όσο και των εκπαιδευόμενων μαθητών-αναγνωστών τα ποιητικά κείμενα έχουν υψηλότερη αισθητική αξία λόγω του υψηλού βαθμού συνδήλωσης που φέρει η ποιητική γλώσσα (Καλοκαιρινός, 2010). Για τον Sartre η μαγεία της ποίησης ανάγεται στην εξύψωση των λέξεων σε σύμβολα. Η γλώσσα για τον ποιητή καθρεφτίζει τον κόσμο και έτσι θεωρεί τις λέξεις «πράγματα και όχι σημεία», όπως «τα φυσικά στοιχεία που αναπτύσσονται με φυσικό τρόπο πάνω στη γη, όπως το χορτάρι και τα δέντρα» (Sartre, 2006, σ. 23-24)· αναπτύσσονται με φυσικό τρόπο πάνω στην μορφή, συνυφαίνονται ανάλογα με τις δυνάμεις έλξης και απώθησης που δημιουργούνται μεταξύ τους, συντακτικές και μη: παρομοιώσεις, μεταφορές, σχήματα συνεκδοχής,

αντιθέσεις, εικόνες και τόσες άλλες τεχνικές. Ωστόσο, συνενώνονται σε αρμονικό σύνολο μόνο υπό το φως του νοήματος, παίρνουν πνοή μέσω του περιεχομένου. Αυτό ακριβώς πρέπει να γίνει φανερό και στους μαθητές μέσα από τις διδασκαλίες για την ποίηση και τα υλικά της, ώστε να διαφανεί η καλλιτεχνική της αξία.

Σχετικά με τα αφηγηματικά κείμενα, αν και τις περισσότερες φορές, δεν λειτουργεί έντονα η συνδηλωτική λειτουργία της γλώσσας, δεν παύει να υπάρχει η αισθητική τους διάσταση, η οποία προκύπτει από αυτό που ονομάζουμε «πλοκή» ενός κειμένου. Οι μαθητές, επομένως, πρέπει να κατανοήσουν ότι για να ξεδιπλωθεί η σκέψη του συγγραφέα και να δομηθεί η πλοκή, δηλαδή το περιεχόμενο, θα πρέπει να οργανωθεί και πάλι σε μια συγκεκριμένη καλλιτεχνική μορφή μέσω διαφόρων καλλιτεχνικών τεχνικών. Γι' αυτόν τον λόγο, οι Γάλλοι δομιστές κατηγοριοποιούν συγκεκριμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αφηγηματολογία του Greimas (Μπαμπινιώτης Γ. , 1991). Όλα αυτά αποτελούν πολύ χρήσιμα εργαλεία για την προσέγγιση του περιεχομένου των πεζών κειμένων στην τάξη.

Προχωρώντας προς τη δόμηση αναγνωστικών θεωριών και ξεφεύγοντας από την στενά κειμενική θέαση των δομιστών, ο Barthes σχολιάζει μεταγενέστερα την αισθητική αξία του πεζού λογοτεχνικού έργου και συμπεριλαμβάνει στη διαδικασία τον *αναγνώστη*, αναφερόμενος στην απόλαυση που αυτός λαμβάνει από την ανάγνωση λόγω αυτής της *σύζευξης μορφής-περιεχομένου*. Θεωρεί ότι ο αναγνώστης απολαμβάνει τη γλώσσα του λογοτεχνικού κειμένου. Για να συμβεί αυτό ο συγγραφέας πρέπει να έρθει σε σύγκρουση με τη συμβατική γλώσσα. Επίσης, απολαμβάνει τη μορφή του. Διαβάζοντας ένα πεζό κείμενο ο αναγνώστης χάνεται μέσα σε ένα αληθές ψεύδος που εξυψώνει και εξευγενίζει τις καλύτερες και τις χειρότερες στιγμές της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως αναφέρεται και από τις αισθητικές θεωρίες (Beardsley, 1989). Στόχος, λοιπόν, ενός μαθήματος Λογοτεχνίας είναι να βιώσουν οι μαθητές ότι το λογοτεχνικό κείμενο τροφοδοτεί συνεχώς τον αναγνώστη με απόλαυση, παρατηρώντας τις λεπτομέρειες ή τα χάσματα μιας πραγματικότητας που κάθε στιγμή μας αποδεικνύει ότι είναι ψευδής. Και αυτή είναι και η μαγεία της. Με ποιον τρόπο; Μα φυσικά με τα μορφικά εργαλεία της λογοτεχνικής Τέχνης: την χρήση των χρόνων του ρήματος, τις διάφορες μορφές αφήγησης, τις χρονικές παλινδρομήσεις, τον θάνατο της διάρκειας (Barthes, 1987).

Πιο πάνω αναφερθήκαμε στην ελευθερία των αναγνωστών να παράγουν ερμηνείες, να δημιουργούν το δικό τους έργο τέχνης. Σε αυτήν την αέναη διαδικασία παραγωγής νοημάτων, και συνεπώς ύπαρξης του λογοτεχνικού αντικειμένου, δεν υπάρχει άραγε καμία δικλείδα ασφαλείας ανάμεσα στις προθέσεις του συγγραφέα και στην παραγωγή νοήματος από τους αναγνώστες; Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πρέπει να γίνει φανερό ότι η σύζευξη μορφής-περιεχομένου, πέραν της αισθητικής αξίας που αποκαλύπτει, αποτελεί το σταθερό τμήμα του κειμένου, ένα δείγμα των προθέσεων του καλλιτέχνη, άρα και μέσο αποτροπής καταχρηστικών ερμηνειών. Μέσω αυτής της σύζευξης πρέπει να καταλάβει ο μικρός αναγνώστης ότι η Λογοτεχνία δημιουργείται από σημεία και στόχος του δημιουργικού παιχνιδιού της ανάγνωσης είναι η αποκρυπτογράφηση τους από τον αναγνώστη. Ο συγγραφέας θέλοντας να επικοινωνήσει μαζί μας και να μας μεταφέρει επακριβώς τη σκέψη του, επέλεξε μια συγκεκριμένη μορφή, επέλεξε να βάλει τις λέξεις σε μια συγκεκριμένη σειρά, να δημιουργήσει αυτά τα χάσματα στην πλοκή, να πλάσει αυτές τις εικόνες, να μορφοποιήσει με αυτόν τον τρόπο αυτόν τον χαρακτήρα. Αν ήθελε να πει κάτι άλλο, θα επέλεγε μάλλον έναν άλλο τρόπο.

Συνοψίζοντας, δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι οι αισθητικές θεωρίες του 20^{ου} αι. πρεσβεύουν τη σημασία της μορφής, χωρίς να την αποκόπτουν από το περιεχόμενο και την επενέργεια που έχει η σύζευξή τους στα συναισθήματα του δέκτη: ο καλλιτέχνης χρησιμοποιώντας τα υλικά της Τέχνης του (ήχους, λέξεις, χρώματα), καλείται να αποκρυσταλλώσει στο έργο του την ύψιστη μορφή έκφρασης των σκέψεών του, τροφοδοτώντας το πνεύμα και την ψυχή του δέκτη (Beardsley, 1989). Το έργο τέχνης είναι το υλικό που ενσαρκώνει σε γήινη μορφή το πνεύμα του καλλιτέχνη, δηλαδή το περιεχόμενο: είναι ένα δημιούργημα που πλάστηκε για να χωρέσει το περιεχόμενο, για να το αναδείξει και επομένως το αντικατοπτρίζει· αναβλύζει εκ των έσω και κρατά αρμονικά και ταυτόχρονα ελεύθερα δεμένα τα επιμέρους στοιχεία του έργου¹⁰. Πρόκειται, λοιπόν, για δυο δομικά υλικά του λογοτεχνικού κειμένου που πρέπει να θεωρούνται παράλληλα, αλλά και ταυτόχρονα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αν θέλουμε να αναδείξουμε το λογοτεχνικό έργο στην ολότητά του.

¹⁰ Πρβ. τα λεγόμενα του Adorno: «Η μορφή είναι διαμεσολάβηση τόσο ως σχέση μεταξύ των μερών και του όλου, καθώς και ως διαμόρφωση των λεπτομερειών» (Adorno, 2000, σ. 248).

Το περιεχόμενο τροφοδοτεί τη μορφή, η μορφή δίνει οπτική εικόνα στο περιεχόμενο και αυτά τα δυο μαζί δημιουργούν τις ερμηνείες του κειμένου (Hawthorn, 2002). Ένας από τους βασικούς στόχους του μαθήματος Λογοτεχνίας, λοιπόν, θα πρέπει να είναι να εξοικειώσουμε τους μαθητές με τα μορφικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, τόσο τα δομικά όσο και τα γλωσσικά, ώστε να τους καταστήσουμε επαρκείς αναγνώστες που αναγνωρίζουν μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα τις ενδεχόμενες προθέσεις του συγγραφέα, τους τρόπους που χρησιμοποίησε για να επικοινωνήσει μαζί τους και να οδηγηθούν μέσω αυτών στα δικά τους σενάρια κατανόησης και σε πιο άρτιες ερμηνευτικές απόπειρες. Τα τρία διδακτικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτή την θεώρηση είναι «Τι μας λέει το κείμενο;» (θεώρηση περιεχομένου), «Με ποιον τρόπο μας το λέει αυτό το κείμενο;» (εξέταση μορφής), «Υπάρχει άραγε κάποιος λόγος που ο συγγραφέας επέλεξε να μας το πει με αυτόν τον τρόπο και όχι με κάποιον άλλο;» (σύζευξη μορφής-περιεχομένου).

1.2.2.2. Η πολλαπλότητα του νοήματος

«Το “κείμενο” δεν έχει διανυσματική μορφή, δεν είναι ούτε ενεργητικό, προϋποθέτοντας κάποιον παθητικό δέκτη, ούτε μια τεχνική επενέργειας προϋποθέτοντας ένα φορέα· είναι μια παραγωγή, το ανεπανόρθωτο αντικείμενο της οποίας βρίσκεται σε μια διηγητική κατάσταση κυκλοφορίας» (Barthes, 2005, σ. 90).

Από τον 18^ο αι., μια εποχή κατά την οποία το λογοτεχνικό κείμενο θεωρείτο μίμηση ή έκφραση της συγγραφικής πρόθεσης, ο αντίλογος ήταν υπαρκτός. Εν τω μέσω μιας εποχής που αναζητούσε την βεβαιότητα του νοήματος, ο Schleiermacher, θεωρούμενος ως θεμελιωτής της γενικής Ερμηνευτικής, ήταν αντίμαχος αυτής της απόλυτης βεβαιότητας και πίστευε ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού που στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος είναι αδύνατον να φτάσουμε την αρχική πρόθεση του συγγραφέα, λόγω του ότι η ερμηνεία που δίνει ο κάθε αναγνώστης σχετίζεται με τον χρόνο κατά τον οποίο έχει γραφεί το κείμενο, αλλά και τον χρόνο, το ιστορικό πλαίσιο κατά το οποίο κινείται ο ίδιος ο αναγνώστης. Η ανάγνωση δεν είναι φαινόμενο άχρονο (Τζούμα, 2005).

Ήδη κατά την εποχή του Διαφωτισμού, ο προκάτοχός του Schleiermacher, Chladenius, είχε θέσει ως πολύ σημαντικούς παράγοντες της κατανόησης ενός κειμένου την ψυχολογία του αναγνώστη και την ιστορικότητα, του ίδιου του ίδιου του κειμένου και του αναγνώστη. Χώρισε, έτσι, τη διαδικασία της κατανόησης σε τρία επίπεδα. Αρχικά την «άμεση», η οποία συμπίπτει με το «σταθερό τμήμα του

νοήματος» του κειμένου, αυτό που εγγράφεται στο χαρτί, η οποία αφορά στην πρόθεση του συγγραφέα και στην αντικειμενική στάση του αναγνώστη. Έπειτα, υποστήριξε ότι επέρχεται μια «έμμεση» κατανόηση, η οποία σχετίζεται με όσες σκέψεις και συναισθήματα θα προκληθούν στον αναγνώστη, τα οποία, όμως προκαλούνται από τις λέξεις που υπάρχουν στο χαρτί, την υποκειμενική του στάση. Και τέλος, το επίπεδο των «παρεκβάσεων», κατά το οποίο υπεισέρχεται αναπόφευκτα η φαντασία του δέκτη, και έτσι αυτό που διάβασε αποτελεί το έναυσμα για να οδηγηθεί σε τρίτες σκέψεις, οι οποίες ενδέχεται να μην σχετίζονται καθόλου με την μορφή ή το περιεχόμενο του κειμένου (Τζούμα, 2005). Όλο αυτό το σκεπτικό μας θυμίζει αυτό που ανέφερε μετέπειτα ο Richards ως «stock responses» (Φρυδάκη, 2003), τις εντελώς άσχετες ή «πλαστές» ανταποκρίσεις του αναγνώστη, αλλά και την θεωρία του Stanley Fish, σύμφωνα με την οποία σε μια αναγνωστική κοινότητα, το κείμενο έχει τόσες μεταφράσεις όσοι είναι και οι αναγνώστες του (Τζούμα, 2005).

Αυτό ακριβώς πρέπει να συμβαίνει και στη σχολική τάξη. Ο δημιουργός του κειμένου είναι φυσικά ο παράγων που καθορίζει το περιεχόμενο, την δομική και την γλωσσική μορφή του. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τη σταθερή δομή του κειμένου που σαφώς επιδρούν στην ερμηνεία του. Ωστόσο, το λογοτεχνικό κείμενο από τη στιγμή που θα αποτυπωθεί στο χαρτί και θα απομακρυνθεί από τον δημιουργό του αποτελεί μια οντότητα αυθύπαρκτη και ανεξάρτητη. Θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η ύπαρξη του δημιουργού αποτελεί για το έργο ένα στοιχείο ιστορικό. Η βιογραφία του, οι κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες έδρασε ενδεχομένως να συμβάλλουν στην ανασύσταση των αρχικών προθέσεων του, σε μια προσπάθεια «αυθεντικής ερμηνείας». Ωστόσο, πολλοί θεωρητικοί αλλά και δημιουργοί, όπως για παράδειγμα ο Montaigne και ο Σεφέρης υποστήριζαν με έμφαση ότι «αυθεντική ερμηνεία» δεν υφίσταται. Και αυτό γιατί η ανεξάρτητη ύπαρξη του έργου δίνει τη δυνατότητα να προκύψουν ερμηνείες που δεν συνδέονται στο ελάχιστον με τις αρχικές προθέσεις του δημιουργού, αλλά είναι απόλυτα θεμιτές· ερμηνείες που υπήρχαν «δυνάμει» στο έργο και τις αποκάλυψε η σκέψη του αναγνώστη (Μπαμπινιώτης, 1991). Γι' αυτό και σύμφωνα με τη σύγχρονη Ερμηνευτική «*το νόημα δεν υπάρχει, αλλά επιβάλλεται στο κείμενο από τον αναγνώστη*» (Τζούμα, 2005, σ. 19). Το κείμενο υφίσταται μόνον κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής πρόσληψής του, κατά την οποία ο αναγνώστης λαμβάνει τη θέση του *συγγραφέα*, αποδίδοντας τη δική του ερμηνεία (Τζούμα, 2005, σ. 55-59).

Δυστυχώς γνωρίζουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας την λεγόμενη «νεκρή», παραδοσιακή ανάγνωση, η οποία ανάγεται σε παλαιότερες εποχές, θεωρίες και κοινωνικές ανάγκες. Σύμφωνα με αυτό το είδος ανάγνωσης, οι μαθητές έχουν τον ρόλο του παρατηρητή και η μοναδική δικαιοδοσία που τους δίνεται είναι αυτή της αποδοχής ή της απόρριψης του κειμένου, το οποίο έχει μια και μόνη ορθή ερμηνεία, που την κατέχει ο καθηγητής-αυθεντία και την ανακοινώνει στους μαθητές στο τέλος του μαθήματος (Barthes, 2005).

Ως αντιστάθμισμα προτείνεται η εγκαθίδρυση μιας «νέας, ζωντανής ανάγνωσης» στην τάξη, η οποία θα έχει ως στόχο τον εθισμό των μαθητών στην χαρά της αναγνωστικής διαδικασίας, καθοδηγώντας τους να νιώσουν την ηδονή που νιώθει ο καλλιτέχνης όταν παράγει το έργο του· στόχος της είναι να βιώσουν τη «μαγεία του σημαίνοντος» και να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί νοημάτων, καλλιτέχνες που παράγουν ο καθένας το δικό του έργο και συνδημιουργοί κατά τη διαδικασία παραγωγής ερμηνειών μέσα στην αναγνωστική κοινότητα της τάξης (Barthes, 2005, σ. 21).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Barthes *«η παθητικότητα της παραδοσιακής ανάγνωσης πρέπει να παραχωρήσει τη θέση της στο παιχνίδι της δημιουργίας»*, πράγμα απολύτως συμβατό με την καλλιτεχνική καταγωγή της, όπως είχε δηλώσει πολύ παλαιότερα ο Shiller στη αισθητική του θεωρία (Barthes, 2005, σ. 31). Αυτό, όμως, το δημιουργικό παιχνίδι είναι σύμφυτο με την παραγωγή πολλαπλών νοημάτων, ανάλογα με τις πνευματικές ροπές και το δυναμικό των μαθητευόμενων αναγνωστών, τις συναισθηματικές τους τάσεις, την ψυχολογία τους, το κοινωνικό και ιστορικό γίνεσθαι μέσα στο οποίο κινούνται. Με αυτόν τον τρόπο και χωρίς να νιώθουν αδρανείς και καταπιεσμένοι παρατηρητές έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν την ανάγνωση ως ευχάριστη διαδικασία που κινητοποιεί τη φαντασία και αναζωογονεί τον πνευματικό και ψυχικό τους κόσμο.

Έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο, όπως και τα άλλα είδη τέχνης, δεν είναι εδώ για να μας δώσει απαντήσεις, αλλά για να μας κάνει ερωτήσεις για τις πιο σημαντικές εκφάνσεις της ανθρώπινης ύπαρξης (Badulescu, 2015), και εμείς με τη σειρά μας να δώσουμε απαντήσεις ανάλογα με τις εκάστοτε εμπειρίες μας. Τη λειτουργία αυτή των έργων τέχνης στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης υποστηρίζει και ο Dewey, σύμφωνα με τον οποίο το έργο τέχνης υπάρχει μόνο απ' τη στιγμή που θα προκαλέσει μια εμπειρία και επομένως μια ανταπόκριση στο μυαλό του δέκτη· την οποία ακριβώς ανταπόκριση

δεν μπορούμε να περιχαρακώσουμε ή να αναιρέσουμε θέτοντάς την στα στενά πλαίσια της μιας και μόνης σωστής ανάγνωσης/ερμηνείας, γιατί αναιρούμε ακριβώς την καλλιτεχνική δύναμη που το έχει γεννήσει αλλά και την σύμφυτη επικοινωνιακή του διάσταση (Beardsley, 1989).

Όπως υποστηρίζει ο Yves Citton συνδυάζοντας στοιχεία των φιλοσοφικών, σημειολογικών, υφολογικών και κριτικών θεωριών, η αισθητική διάσταση του κειμένου δεν είναι απλώς μια σύμφυτη ιδιότητά του, αλλά αναδύεται μέσα από τη δυνατότητα που δίνει στον αναγνώστη για μια ανάγνωση προσωπική, υποκειμενική. Όταν η ερμηνευτική διαδικασία λαμβάνει τέτοια μορφή, η απόδοση πολλαπλών νοημάτων στις αναπαραστάσεις που φέρει το κείμενο οδηγεί στην εξαγωγή νοημάτων και αξιών που συμβάλλουν στην κατανόηση του κόσμου που μας περιβάλλει. Προς μια τέτοια κατεύθυνση οφείλουμε να στρέψουμε και τους μαθητευόμενους αναγνώστες (Πασχαλίδης, 2018).

1.2.2.3. Η ανακαλυπτική διαδικασία της ανάγνωσης

«Η ανάγνωση, με τον τρόπο που συνήθως γίνεται, χρήζει μιας αυστηρής κριτικής: υποτίθεται ότι το βιβλίο μεταδίδει ένα «μήνυμα» που μόλις έχει βγει από τον επινοητικό εγκέφαλο ενός συγγραφέα, ενώ ταυτόχρονα ο αναγνώστης δεν παίζει παρά έναν αξιοθρήνητο ρόλο στο κύκλωμα της παραγωγής της λογοτεχνίας: «Δεν του απομένει πλέον εν είδει μεριδίου, παρά η μίζερη ελευθερία της αποδοχής ή της απόρριψης του κειμένου: η ανάγνωση δεν συνιστά πλέον παρά ένα referendum» (Barthes, 2005, σ. 31).

Πράγματι, στο σημερινό σχολείο η πλειονότητα των διδασκόντων υποστηρίζει μια συγκεκριμένη ερμηνεία του κειμένου, αυτήν που είχε στον νου του ο συγγραφέας όταν το έγραφε, η οποία θεωρείται έγκριτη από τους περισσότερους κριτικούς και λογίζεται ως σωστή εξήγηση του κειμένου. Σε αυτήν πρέπει να καταλήξουν οι μαθητές, αυτή πρέπει να σημειώσουν δίπλα στο κείμενο, αυτή πρέπει να μάθουν από τα φυλλάδια που μοιράζονται στο τέλος του μαθήματος και αυτήν πρέπει να γράψουν και στο διαγώνισμα. Οποιαδήποτε άλλη εκδοχή είναι λανθασμένη. Έτσι, καταλήγουν απλοί παρατηρητές, με μόνη επιλογή να «αποδεχτούν» ή να «απορρίψουν» το κείμενο. Ωστόσο, όταν οι μαθητές-αναγνώστες πιέζονται σε μια τέτοια στείρα κατανάλωση του κειμένου, αναγκασμένοι να μάθουν την μια και μόνη έτοιμη ερμηνεία του, χωρίς να τους επιτρέπεται να δημιουργήσουν το δικό τους «κείμενο»,

οδηγούνται σε έλλειψη ενδιαφέροντος και πλήξη και, έτσι, αποκτούν συναισθήματα αντιπάθειας για το λογοτεχνικό κείμενο (Barthes, 2005).

Δεν πρέπει να αγνοούμε ότι μεταβαίνοντας στις αναγνωστικές θεωρίες, ο αναγνώστης που αρχικά βρισκόταν στην αφάνεια, θεωρήθηκε ο βασικός παράγοντας στη διαδικασία δημιουργίας ερμηνειών του κειμένου (Barthes, 2005). Το λογοτεχνικό κείμενο είναι φτιαγμένο από λέξεις, γεγονός που το καθιστά επικοινωνιακό εργαλείο για την μετάδοση ενός μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη. Έτσι, η διαδικασία της ανάγνωσης καθίσταται μια επικοινωνιακή διαδικασία κατά την οποία ο συγγραφέας επικοινωνεί μέσω του κειμένου με τον αναγνώστη. Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει εξ ορισμού κοινός επικοινωνιακός κώδικας μεταξύ κειμένου και αναγνώστη· αντιθέτως, ο αναγνώστης τον ανακαλύπτει και τον διαμορφώνει κατά την διαδικασία της ανάγνωσης, μέσω της αλληλεπίδρασής του με το κείμενο. Σε μια τέτοια διαδικασία πρέπει να μπαίνουν και οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Η ανυπαρξία σταθερού νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η απουσία σιγουριάς για την πρόθεση του κειμένου, καθώς και η διαδικασία ανακάλυψης στην οποία υποβάλλει τον αναγνώστη, συνιστά την επικοινωνιακή του διάσταση. Επομένως, οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν να επικοινωνούν με το κείμενο, να αντιλαμβάνονται τα νοήματά του δημιουργώντας τα, ανακαλύπτοντάς τα (Iser, 2000).

Αναζητώντας τον όρο «ανακαλυπτικός» στο πλαίσιο της τάξης, οδηγείται κανείς στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner. Η θεωρία αυτή βασίζεται στο σχήμα «ερέθισμα-αντίδραση» και στοχεύει στην κατάκτηση ουσιαστικής γνώσης από τους μαθητές. Μέσω διαφόρων ερεθισμάτων που δέχεται ο μαθητής φτάνει στην ανακάλυψη της γνώσης, λαμβάνοντας τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σε σημεία που θεωρείται αναγκαίο. Το γεγονός ότι ο μαθητής φτάνει μόνος του στην ανακάλυψη της γνώσης αποτελεί και το ισχυρότερο έρεισμα για την περαιτέρω επιδίωξη εμπλοκής του στο ανάλογο πεδίο (Βερτσέτης, 2003). Συνεπώς, η ανακαλυπτική διαδικασία ερμηνείας ενδείκνυται ως μέθοδος κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς ο μαθητής λαμβάνει ένα ερέθισμα από το κείμενο, και καλείται να εξάγει τα δικά του συμπεράσματα με βάση τα στοιχεία που διαθέτει και χωρίς να του δίνονται έτοιμες απαντήσεις· συντηρείται με αυτόν τον τρόπο η κατάσταση διαρκούς απορίας που χαρακτηρίζει τη σχέση κειμένου-αναγνώστη (Γαραντούδης, 2005). Ταυτόχρονα, το

ευχάριστο συναίσθημα της ανακάλυψης συμβάλλει στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας.

Όπως σχολιάζει ο Barthes, μέσα σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο, ποίημα ή πεζό, υπάρχουν κάποιες πτυχές των λέξεων και του νοήματος που δεν θα μπορούσαμε να τις βρούμε σε κανένα λεξικό, γραμματική ή κριτική ανάλυση κειμένου· η ερμηνεία τους προκύπτει από την προσωπική ματιά του δέκτη (Barthes, 2005). Συνεπώς, η μορφή-εμποτισμένη με το περιεχόμενο- που αποτελεί το σταθερό κομμάτι του κειμένου, είναι το μόνο όριο που τίθεται στον αναγνώστη, η οποία όμως εντέλει ανάγεται σε σύμβολο, που παράγει συνεχώς νέες ιδέες, νέες εικόνες, νέες σημασίες. Στο πλαίσιο αυτό, προσπαθούμε να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές μας να αντιλαμβάνονται τους τρόπους τους οποίους επιλέγει ο συγγραφέας να διαχειριστεί δημιουργικά τον λόγο για να εκφράσει τη σκέψη του, δημιουργώντας το σταθερό κομμάτι του κειμένου, το οποίο καθοδηγεί τον αναγνώστη στη δημιουργία ερμηνειών. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται να τους διδάξουμε τρόπους με τους οποίους μπορεί ο αναγνώστης να διαχειριστεί δημιουργικά το κείμενο για να το ερμηνεύσει, λαμβάνοντας υπόψη τις σκέψεις και τα συναισθήματα του προκαλούνται. Απώτερος στόχος, λοιπόν, είναι να αποκτήσουν τα κατάλληλα εργαλεία για να μπουν σε μια ανακαλυπτική διαδικασία δημιουργίας του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου (Μπαμπινιώτης, 1991).

Η «ελεύθερη» ανάγνωση, όπως νοείται εδώ, δεν αφορά σε μια επιπόλαιη, επιφανειακή, ανοιχτή, ελεύθερη ανακάλυψη νέων ερμηνειών, αλλά στην παιγνιώδη υπόσταση της Τέχνης, όπου δεν υπάρχει «αντικειμενική ή υποκειμενική αλήθεια της ανάγνωσης», αλλά *«μόνο μια παιγνιώδης αλήθεια και, επιπλέον, το παιχνίδι εδώ δεν θα έπρεπε να γίνει αντιληπτό ως ένας περισπασμός αλλά ως μια ακαταπόνητη εργασία: διαβάζω, σημαίνει κάνω το σώμα μου να εργαστεί [...] στις εκκλήσεις των σημείων του κειμένου, του συνόλου των «γλωσσών» που το διαπερνούν και που μοιάζουν να σχηματίζουν το κυματοειδές βάθος των φράσεών του»* (Barthes, 2005, σ. 17), όπως ακριβώς αναφέρει και ο Schiller (Beardsley, 1989)· όπου ως γλώσσες θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη γλώσσα του συγγραφέα, τη γλώσσα των ανθρώπων της εποχής του, τη γλώσσα που επιβάλλουν οι κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει και οι ιστορικές συγκυρίες, τη γλώσσα που μιλά και αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης, τη γλώσσα που επιβάλλουν οι κοινωνικές συνθήκες και οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζει ο αναγνώστης· τα διάφορα στρώματα «κουλτούρας» που σχηματίζουν το μόρφωμα

του κειμένου, τόσο το σταθερό του μέρος, το οποίο δομεί ο συγγραφέας, όσο και το κείμενο που δημιουργεί στη συνείδησή του ο αναγνώστης (Barthes, 2005).

Αυτή η ανακαλυπτική διαδικασία της δημιουργικής ανάγνωσης συνιστά ακόμα μια πτυχή της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου, την οποία πρέπει να αντιληφθούν οι μαθητές. Η «νέα ανάγνωση» αυτή, έχει ως στόχο τον εθισμό των μαθητών στην χαρά της αναγνωστικής διαδικασίας, κάνοντάς τους να νιώσουν την **ηδονή** που νιώθει ο καλλιτέχνης όταν παράγει το έργο του, καθώς καθιστά και αυτούς τους ίδιους δημιουργούς νοημάτων και «παραγωγούς σημαίνοντος». Θέτει, λοιπόν, στο επίκεντρο το παιχνίδι της δημιουργίας και την χαρά της ανακάλυψης ερμηνειών, πράγμα απολύτως συμβατό με την καλλιτεχνική καταγωγή της Λογοτεχνίας. Πάνω στην παιγνιώδη διαρκή ταλάντευση του υποκειμένου έγκειται αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε «απόλαυση» ή «ευχαρίστηση» του κειμένου (Barthes, 2005).

1.3. Διδακτικές προεκτάσεις και εφαρμογές: Ο ερμηνευτικός διάλογος

Έρευνες έχουν δείξει ότι συνήθως οι μαθητές –αλλά και όλοι οι δέκτες των έργων τέχνης- όταν έρχονται σε επαφή με ένα έργο τέχνης εκφράζουν την αρέσκεια ή απαρέσκειά τους, αντιμετωπίζοντας, όμως, δυσκολία να εκφράσουν τον λόγο για τον οποίο τους προκαλείται αυτό το συναίσθημα ή γενικότερα το συγκεκριμένο στοιχείο του έργου που τους προκαλεί τη βίωση αυτής της αισθητικής εμπειρίας. Η συνειδητοποίηση, όμως, των στοιχείων αυτών είναι που συνιστά την κατανόηση της αισθητικής διάστασης του καλλιτεχνικού αντικειμένου. Ωστόσο, συνήθως οι μαθητές που βρίσκονται σε περιβάλλοντα στα οποία κυριαρχεί η «αυθεντία» του εκπαιδευτικού, μπροστά σε μια τέτοια ερώτηση, αν δηλαδή τους αρέσει το κείμενο, είτε δεν απαντούν καθόλου, είτε δεν απαντούν ειλικρινά, γιατί την βρίσκουν ως ευκαιρία του εκπαιδευτικού να ελέγξει αν πράγματι παρακολουθούν την εξέλιξη του μαθήματος. Πέραν αυτού, υπάρχει και ο φόβος της διάψευσης αυτού που πρόκειται να εκφράσουν, αφού η σωστή λύση του «τί λέει» το κείμενο, και επομένως, τι συναισθήματα μου προκαλεί είναι μια (Duke, 1982). Όπως γίνεται φανερό, η εγγενής αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου καταπνίγεται μέσα σε καθοδηγητικά περιβάλλοντα και αναδεικνύεται μόνο υπό συνθήκες ελεύθερης έκφρασης (Hospers, 1997).

Έχοντας τις ρίζες του στα νεωτερικά εκπαιδευτικά μοντέλα, ο διάλογος στην παιδαγωγική πράξη εξελίσσεται προς μια κονστрукτιβιστική κατεύθυνση,

ενσωματώνοντας συνομιλιακές διαδικασίες, οι οποίες, όπως υποστηρίζουν ο Habermas και ο Vygotsky, στοχεύουν στην πνευματική χειραφέτηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο Habermas πρεσβεύει ότι τα άτομα νοηματοδοτούν τις νέες εμπειρίες που βιώνουν μέσω της εκφοράς τους σε λεκτική μορφή και της διήθησής τους μέσα από τον λόγο των συνομιλητών τους· επομένως, η συνομιλιακή πράξη καταλήγει, με τη σύμπραξη και των δυο πλευρών, στην παραγωγή «κοινής» και «νέας» γνώσης. Περαιτέρω, η γλώσσα, όπως έχει υποστηρίξει ο Vygotsky, είναι ένα εργαλείο με κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που μέσω της επικοινωνιακής διάδρασης παράγει, «γεννά» τη σκέψη του ατόμου. Και στις δυο περιπτώσεις ο συνομιλιακός λόγος παράγει την δομή της σκέψης μας, την αντανακλά, την προάγει και συμβάλλει στην εξέλιξή της. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται με βάση τον διάλογο ως συνομιλία, η λεκτική αλληλεπίδραση των συμμαθητών οδηγεί στον έλεγχο της παραδιδόμενης γνώσης ή του αντικειμένου προς εξέταση με βάση την προσωπική εμπειρία των εμπλεκομένων· σκοπός αυτής της γλωσσικής και πνευματικής ανταλλαγής είναι η εξαγωγή ενός κοινού συμπεράσματος, η αποκρυστάλλωση «κοινής», νέας γνώσης. (Φρυδάκη, 2009, σ. 346).

Ο Bakhtin αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη ύπαρξη ως διάλογο, υποστηρίζοντας ότι το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα από την «ετερότητα», δηλαδή μέσα από την διαφορετικότητα της άποψης του άλλου, του συνομιλητή σου. Ο προσωπικός μας λόγος μέσα σε έναν διάλογο αποκαλύπτει τον εαυτό μας μέσω της συνομιλίας με τον συνομιλητή μας· ταυτόχρονα, αυτή η διαλογική διαδικασία μεταπλάθει τον εαυτό μας, άρα και τον λόγο μας (Holquist, 2014, σ. 47). Προεκτείνοντας την αρχή αυτή στο λογοτεχνικό κείμενο ο Bakhtin θεωρούσε ότι, όπως το άτομο μπορεί να αντιληφθεί πλήρως τον εαυτό του δια μέσω του άλλου, έτσι και «ο “εαυτός” ενός κειμένου μπορεί να ιδωθεί μόνο μέσα από τα μάτια του άλλου» (Holquist, 2014, σσ. 148-149).

Ο όρος ερμηνευτικός διάλογος αποδίδεται στον Gadamer ο οποίος υποστήριξε ότι η ερμηνεία ενός κειμένου πρέπει να προκύπτει από μια διαλογική διαδικασία που καταρρίπτει κάθε βεβαιότητα σχετικά με το νόημά του και να προκύπτει από τα διαφορετικά νοήματα που αναδεικνύουν οι αναγνώστες κατά τη διάρκεια του διαλόγου. Εισηγητής της στον χώρο της λογοτεχνικής επιστημολογίας ήταν ο Todorov, αναφέροντας ότι οι αναγνώστες δεν πρέπει να μιλούν σχετικά με το «τί

λέει» το κείμενο, αλλά να συνομιλούν μαζί του· σε επίπεδο τάξης υποστήριξε ότι το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να χρησιμοποιείται ως πεδίο ανάδειξης ζητημάτων προς συζήτηση μεταξύ των μαθητών και όχι πεδίο εφαρμογής λογοτεχνικών θεωριών για εξάσκηση των μαθητών (Todorov 2013 στο Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018).

Όπως αποδεικνύει η έρευνα των Παπαγεωργάκη-Φρυδάκη (2018), κύριο εργαλείο κατά την ερμηνευτική αυτή πορεία είναι η διερευνητική συνομιλία, σύμφωνα με την οποία όλοι οι συμμετέχοντες ακούν τις γνώμες που εκφράζονται με σεβασμό για την αντίθετη πλευρά, ζητούν αιτιολόγηση των διαφορετικών απόψεων και τις αντιμετωπίζουν με διάθεση για συζήτηση, με βασική στόχευση την από κοινού επίλυση του προβλήματος· εκπαιδεύονται έτσι στην ηθική του διαλόγου. Η ερμηνευτική πορεία προωθείται όχι με την παροχή έτοιμων, δομημένων θεωριών, αλλά μέσω μιας ανακαλυπτικής διαδικασίας κατά την οποία οι μαθητές γίνονται δέκτες των πολλαπλών ερμηνειών και οπτικών που οι ίδιοι εκφράζουν και έτσι κατασταλάζουν στην αποκρυστάλωση την προσωπικής τους θεωρίας, η οποία ταυτόχρονα ανατροφοδοτεί τη διαδικασία. Βασικός στόχος είναι η προσωπική άποψη και το νόημα που παράγει ο κάθε μαθητής να είναι αποτέλεσμα ελεύθερης διαλογικής διαπραγμάτευσης ερμηνειών. Απώτερα αποτελέσματα θεωρούνται η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο, η απόκτηση εφοδίων για να εξελιχθούν σε επαρκείς αναγνώστες, η κοινωνικοποίησή τους και η εξέλιξή τους σε δημοκρατικούς συνομιλητές. (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018).

Έχουμε ήδη επισημάνει την επικοινωνιακή λειτουργία του λογοτεχνικού κειμένου ως αναπόσπαστη πτυχή του, συνδεδεμένη με την αισθητική του αξία. Σε ένα τέτοιο ανοιχτό πλαίσιο είναι δυνατόν να αναδειχθούν αισθητικές διαστάσεις του λογοτεχνικού κειμένου, στα μάτια των μαθητών, με την απουσία της καθηγητικής αυθεντίας και την συμμετοχή των πνευματικών τους δυνάμεων στο παιχνίδι της παραγωγής νοημάτων και ζητημάτων, του κειμένου και της ίδιας τους της καθημερινότητας (Φρυδάκη, 2001α)· ο ερμηνευτικός διάλογος δημιουργεί, συνεπώς, το άνοιγμα ενός αναγκαίου «κοινού χώρου (οριοθετημένου, δομημένου, με κανόνες) όπου να μπορεί να συζητηθούν ανοιχτά η διαμόρφωση των προτιμήσεων, των ερώτων και των απεχθειών τους», αναπτύσσοντας έτσι τα αναγκαία αισθητικά κριτήρια (Πασχαλίδης, 2018).

1.3.2.1. Η πορεία διδασκαλίας μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου

Στην περίπτωση της Λογοτεχνίας ο διάλογος γίνεται ερμηνευτικός όταν εξετάζει τους μηχανισμούς του κειμένου σε συνάρτηση με το νόημά τους, δομώντας έτσι τη διαδικασία της συλλογικής αναγνωστικής πρόσληψης. Κατά τη διαδικασία αυτή, στόχος είναι η ανάδειξη θεμάτων που προκύπτουν και η διατύπωση υποθέσεων από τους μαθητές σχετικά με το νόημα του κειμένου και τα θέματα -ζητήματα που έχουν προκύψει (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη , 2018). Οι υποθέσεις εκκινούν συχνά από τους κειμενικούς δείκτες, οι οποίοι κατά βάση χρησιμεύουν για τον έλεγχο των ερμηνευτικών υποθέσεων.

Μετά την αρχική ανάγνωση του κειμένου – η οποία πολλές φορές υποστηρίζεται από αναγνωστικές οδηγίες και επισημάνσεις γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα, που «φωτίζουν» την κατανόηση του λόγου του, ειδικά αν πρόκειται για κείμενο αυξημένης αναγνωστικής δυσκολίας-, οι μαθητές επιδιώκεται να εκφράσουν τις πρώτες τους γενικές ανταποκρίσεις. Έπειτα, η τάξη καλείται να εκφράσει όχι μια άποψη, αλλά, αντίθετα, ερωτήματα και ζητήματα που θέτει το κείμενο.

Στη συνέχεια, η δραστηριότητα συνεχίζεται με τη συναπόφαση των μαθητών για το ποια θέματα ενδιαφέρουν περισσότερο την τάξη (Favry, 1985). Έπειτα, η τάξη εισέρχεται στη διαδικασία του κυρίως διαλόγου, κατά την οποία οι μαθητές εκφράζουν απόψεις αρχικά σχετικά με το ζήτημα ή ερώτηση που θέτει ο πρώτος μαθητής που παίρνει τον λόγο, συμφωνώντας ή διαφωνώντας, συμπληρώνοντας ή αποδυναμώνοντας ό,τι ακούστηκε. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τις αυθόρμητες ανταποκρίσεις των μαθητών, συντονίζει τη συζήτηση με τρόπο υποστηρικτικό και τέλος συνοψίζει όλες τις απόψεις που κατατίθενται (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη , 2018).

Προκειμένου να ολοκληρωθεί επιτυχημένα η διαδικασία, είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει εργαλεία, όπως την παροχή βασικών εξωκειμενικών πληροφοριών (όπως βιογραφικά ή ιστορικοκοινωνικά στοιχεία), την χρησιμοποίηση παράλληλων κειμένων (που να παρουσιάζουν κάποια ομοιότητα ή διαφορά με το αρχικό), την πλαισίωση του βασικού κειμένου με ορισμένες κριτικές σχετικές με το περιεχόμενο ή τη μορφή του, την προσπάθεια ενασχόλησης με διακειμενικές αναφορές σχετικά με το θέμα (συσχετισμός με κείμενα θεατρικά και κινηματογραφικά, μουσικά κομμάτια, εικαστικά έργα) και την παρότρυνση των

μαθητών να αφηγηθούν κάποια ιστορία –προσωπική ή όχι- που σκέφτηκαν με αφορμή το κείμενο.

Αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αυτή, χρειάζεται να τονιστεί πως είναι χειραφετικός και μη καθοδηγητικός ως προς τη δημιουργία ερμηνειών. Ακόμη, λειτουργεί ως ισότιμος συνομιλητής των μαθητών. Ως ενορχηστρωτής του ερμηνευτικού διαλόγου διασταυρώνει τις ανταποκρίσεις των μαθητών, επισημαίνει τη συνεισφορά του κάθε μαθητή, επεκτείνει τον διάλογο με βάση κάθε οπτική που εκφράζεται (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018). Πολύ βασική είναι επίσης η διαλλακτική στάση που πρέπει να εκφράζει απέναντι στα ερωτήματα του κειμένου και στις απόψεις των μαθητών, όντας έτοιμος να δηλώσει και τη δική του αβεβαιότητα.

Συνέπεια των παραπάνω διδακτικών διαδικασιών είναι η ανάδειξη νέων θεμάτων και ερωτημάτων σχετικά με το κείμενο τα οποία οδηγούν με παρόμοιο τρόπο σε νέους διαλογικούς κύκλους. Ολοκληρώνοντας, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η παραπάνω περιγραφόμενη διαδικασία δε στοχεύει να καταλήξει σε μια κοινώς αποδεκτή ερμηνευτική εκδοχή, αλλά στην προβολή της εκάστοτε υποκειμενικής οπτικής των μαθητών-αναγνωστών που δομήθηκε μέσα από αυτή τη συλλογική διαδικασία (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018).

Τέλος, όσον αφορά στην εξακτίωση της διαδικασίας σε περαιτέρω δραστηριότητες, οι μαθητές είναι δυνατόν να ασχοληθούν αρχικά με ατομικές εργασίες (μικρές στην τάξη, μεγαλύτερες κατ' οίκον) που στοχεύουν στη διατύπωση της προσωπικής τους άποψης κατόπιν της αναγνωστικής τους εμπειρίας, σχετικά με κάποιους από τους άξονες που αναδείχθηκαν κατά την ενασχόληση με το κείμενο. Επίσης, ενδείκνυται η προέκταση του αφηγηματικού κειμένου σε μια άλλη μορφή Τέχνης (Favry, 1985).

Η εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου στη σχολική τάξη κρίνεται η πιο κατάλληλη για την ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου. Αρχικά, οι μαθητές, λόγω της γενικότερης ελευθερίας που αποπνέει η συγκεκριμένη διαδικασία (απουσία του καθηγητή-αυθεντία, απουσία μιας και μόνης σωστής ερμηνείας για το κείμενο), είναι πολύ πιο εύκολο να περιγράψουν ελεύθερα την αισθητική εμπειρία που βίωσαν κατά την ανάγνωση του κειμένου και συνεπώς τα συναισθήματα που βίωσαν. Έτσι, από την πρώτη κιόλας ανάγνωση, αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλόγου, είναι δυνατόν να «παθιαστούν» με το κείμενο και να δηλώσουν ελεύθερα

την έντονη αρέσκειά τους (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη , 2018). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι κάποια αισθητικά στοιχεία του κειμένου τους «μιλούν», κεντρίζουν τα συναισθήματά τους. Στο σημείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να αναδείξουν τους αισθητικούς τρόπους τους κειμένου, που το κάνουν να επιδρά στα συναισθήματα του αναγνώστη, αναδεικνύοντας την αισθητική του διάσταση και βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν προσωπικά αισθητικά κριτήρια. Το ίδιο είναι δυνατόν να συμβεί και με λογοτεχνικά κείμενα –ή σημεία των κειμένων- τα οποία οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν ανταποκρίνονται στην αρέσκειά τους.

Δεν μπορούμε να παραλείψουμε την άποψη του Dewey σύμφωνα με την οποία κατά την επαφή με ένα έργο τέχνης οι μαθητές απελευθερώνονται από τον φόβο, ενδυναμώνονται ώστε να εκφράζουν τη δική τους προσωπική άποψη, εξασκούν την κριτική τους σκέψη και τις αρχές τις συνεργασίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δυνατόν να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια του ερμηνευτικού διαλόγου, κάνοντάς τον περιβάλλον πρόσφορο για την ανάπτυξη ενός αισθητικού περιβάλλοντος (Goldblatt, 2006).

1.4. Η αισθητική διάσταση της Λογοτεχνίας στο Α.Π. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

1.4.1. Η Λογοτεχνία στο Α.Π. του Γυμνασίου

Φαίνεται ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να εξετάσουμε το ελληνικό Αναλυτικό πρόγραμμα και τις Οδηγίες που δίνονται για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, ώστε να διερευνήσουμε αν η Λογοτεχνία λογίζεται ως φορέας Αισθητικής μέσα στις σχολικές τάξεις.

Ας ξεκινήσουμε με τους βασικούς άξονες των Οδηγιών που δίνονται για τη Διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 38):

- Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος φαίνεται να είναι το κείμενο και οι μικροί αναγνώστες, καθώς το μάθημα της Λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται «μαθητοκεντρικό» και «κειμενοκεντρικό».
- Αποκλείεται η απομνημόνευση πληροφοριών και ως βασική στοχοθεσία τίθεται η καλλιέργεια «κριτικής και δημιουργικής σχέσης» των μαθητών με τα κείμενα καθώς και η «καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων», πράγμα

που επιτάσσει τόσο το παράδειγμα της Νέας Κριτικής, όσο και οι αναγνωστικές θεωρίες.

- Ως δραστηριότητες που υποβοηθούν αυτήν την προσέγγιση αναφέρονται «η ανάγνωση, η ακρόαση, η συγγραφή, η κριτική, η συγκριτική εξέταση κειμένων και οπτικών, η θεατρική αναπαράσταση η μετουσίωση και μεταφορά συναισθημάτων σε νέο κείμενο, η διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου καλλιτεχνικής και προσωπικής έκφρασης, η παρουσίαση και υποστήριξη κειμένων στο πλαίσιο μια αναγνωστικής ομάδας», δραστηριότητες τις οποίες μπορούμε με μεγάλη ευκολία να εντάξουμε στην προσέγγιση του Iser. Ως βάση τίθεται μάλιστα «η ανάγνωση του κειμένου» για τη δημιουργία «ενεργών αναγνωστών».
- Προβάλλεται η σύνδεση της Λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και κοινωνία και «ως πηγή συναισθημάτων, εμπειριών, καλλιτεχνικών και διανοητικών ερεθισμάτων», πτυχή που αποκαλύπτει και την αισθητική της υπόσταση, η οποία βέβαια δεν τονίζεται ξεκάθαρα. Σε τελευταίο επίπεδο μιλά για την παράλληλη ανάδειξη συναισθημάτων και για βίωση εμπειριών και γενικότερα για την άντληση καλλιτεχνικών ερεθισμάτων.
- Αναφέρεται, επίσης, η «διαπραγμάτευση» του νοήματος, η οποία είναι δυνατόν να υποβοηθήσει την καλλιτεχνική διερεύνηση του κειμένου, καθώς δεν στοχεύει σε έτοιμες «λύσεις» των ερωτημάτων που θέτουν τα κείμενα.
- Τονίζεται ότι σε όλες τις τάξεις είναι αναγκαίο να υπάρχουν δραστηριότητες «αναγνωστικής ανταπόκρισης» κατά τις οποίες οι μαθητές θα παράγουν προσωπικό λόγο σχετικά με τα ζητήματα που έχουν συζητηθεί στην τάξη και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, όπου οι μαθητές θα δίνουν τις δικές τους εκδοχές για κομμάτια του κειμένου, όπως για παράδειγμα το τέλος, ή την οπτική γωνία ενός ήρωα. Οι δραστηριότητες αυτές θα έχουν σαν αποτέλεσμα, όπως αναφέρεται και στις οδηγίες να καταπολεμηθεί η «αυτολογοκριτική λογική», να αφεθεί ελεύθερη η φαντασία των μαθητών και να απελευθερωθούν από τον «φόβο του σωστού και του λάθους».

Όλες οι παραπάνω οδηγίες φαίνεται να συγκλίνουν με το πνεύμα των σύγχρονων λογοτεχνικών σπουδών και τις νέες παιδαγωγικές εξελίξεις, και αν γίνουν πράξη στην σχολική τάξη σίγουρα είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου. Ωστόσο, δεν τονίζεται πουθενά σαφώς ότι όλα αυτά δεν είναι απλώς

τεχνικές διαδικασίες, αλλά είναι ενέργειες άμεσα σχετιζόμενες με την ανάδειξη της εγγενούς αισθητικής λειτουργίας του λογοτεχνικού έργου, που αν μεταφραστούν σε διδακτικές ενέργειες είναι δυνατόν να οπλίσουν τον μαθητή με εφόδια ώστε να γίνει ενεργός αναγνώστης, που θα ανιχνεύει την Ομορφιά της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Παρολ' αυτά, οι δραστηριότητες αυτές δεν τοποθετούνται στην γνήσια καλλιτεχνική τους διάσταση, αλλά παραμένουν αρκετά χρηστικές, καθώς αποκλείεται μεν η απομνημόνευση, προωθείται η κριτική σκέψη, αλλά δεν αναφέρεται πουθενά κάποια στόχευση αισθητικού περιεχομένου, δεν φαίνεται κάπου η συνεξέταση μορφής και περιεχομένου ή η εξέταση με στόχο την ανάδειξη της Ομορφιάς του λογοτεχνικού λόγου.

Εκτός αυτών, στο πλαίσιο του προαναγνωστικού σταδίου προτείνονται δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με εξοικείωση των μαθητών με ζητήματα τα οποία θίγονται στο κείμενο και με την σκιαγράφηση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου. Ωστόσο, μια εκ των προτέρων τέτοια θεώρηση ενδέχεται να προϊδεάσει τους μαθητές για όσα πραγματεύεται το κείμενο, προετοιμάζοντάς τους ουσιαστικά για την «ορθή» ερμηνεία του και μπλοκάροντας τις πρώτες αυθόρμητες ανταποκρίσεις και συναισθήματα.

Ως προς τους στόχους που διατυπώνονται, αναφέρονται οι εξής δραστηριότητες:

- «Να παρακολουθούν τη δράση των ηρώων», «Να συνδέουν το κείμενο με ιστορικές και κοινωνικές παραμέτρους αξιοποιώντας τα εισαγωγικά σημειώματα», «Να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο συλλειτουργεί η εικόνα και ο λόγος, όπου αυτό απαιτείται», «Να εξοικειωθούν με βασικά στοιχεία των ποιητικών μορφών (στίχος, ρυθμός, μέτρο, ομοιοκαταληξία, ελεύθερος στίχος, κλπ)», «Να σχολιάζουν ιδέες, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές που αναδεικνύονται στο κείμενο με βάση είτε τα κειμενικά συμφραζόμενα είτε τα ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής παραγωγής ή πρόσληψης του κειμένου», «Να συσχετίζουν ιδέες, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές που αναδεικνύονται στο κείμενο με προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, συναισθήματα», «Να προσεγγίζουν κριτικά σημεία του κειμένου ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό του» (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 40).

Παρατηρούμε ότι η στοχοθεσία αναφέρεται κυρίως σε τεχνικά στοιχεία, διαχωρίζει πλήρως την εξέταση μορφής και περιεχομένου, θέτοντας έτσι το κείμενο σε μια εντελώς πρακτική-τεχνική-μη αισθητική εξέταση. Συνεπώς, σχετίζεται περισσότερο με την πληροφοριακή εκμετάλλευση του κειμένου για εξαγωγή στοιχείων για την εποχή, τον συγγραφέα, την κοινωνία, κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά. Εστιάζει σε μικρό βαθμό στην προσωπική εμπειρία του μαθητή και την συναισθηματική του ανάμιξη, ενώ αν και υπάρχει μια προσπάθεια να γίνει σύζευξη στοιχείων μορφής και στοιχείων περιεχομένου, αυτό φαίνεται ότι γίνεται εντελώς χρησιμοθηρικά και όχι χάριν ανάδειξης της αισθητικής του κειμένου· η αναφορά στην ανάδειξη της ομορφιάς του λογοτεχνικού λόγου ή της ομορφιάς του λογοτεχνικού κειμένου ως έργου τέχνης απουσιάζει παντελώς.

Ειδικότερα στις οδηγίες που αφορούν συγκεκριμένα στην Α' Γυμνασίου αναφέρονται τα εξής:

- Το μάθημα της Λογοτεχνίας πρέπει «να αξιοποιηθεί για μια ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών στη νέα σχολική βαθμίδα.
- Πρέπει «να αξιοποιηθεί το αναγνωστικό παρελθόν των μαθητών μέσα από μια βιωματική δράση» και το γεγονός ότι «ο προνομιακός χώρος της λογοτεχνίας επιτρέπει την κατάθεση συναισθημάτων, εμπειριών, απόψεων μέσα από την ασφαλή απόσταση που προσφέρει η λογοτεχνική αναπαράσταση, γεγονός που αποφορτίζει και αποσαφηνίζει το προσωπικό βίωμα, ενώ παράλληλα επιτρέπει την συμμετοχή όλων των μαθητών σε μια ομαδική δραστηριότητα» (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 41).

Στο σημείο αυτό σχολιάζεται η ιδιάζουσα φύση της λογοτεχνικής αναπαράστασης ως «αληθούς ψεύδους» και η θετική παράμετρος που μπορεί να επιφέρει στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Παρόλα ταύτα, δεν αναφέρεται πουθενά ξεκάθαρα ότι όλες οι παραπάνω ενέργειες στοχεύουν στην ανάδειξη της αισθητικής πλευράς του κειμένου.

Σε εντελώς αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' Γυμνασίου:

- Τονίζεται η διάταξη των κειμένων σε χρονολογική σειρά. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, ως προτεραιότητα της μαθησιακής διαδικασίας τίθεται η

«ιστοριογραφία της λογοτεχνίας» και η μελέτη των θεμάτων των κειμένων αλλά και των λογοτεχνικών ρευμάτων στη διαχρονία τους, με βάση τον άξονα του χρόνου (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 41).

Πρόκειται για μια οπτική που μας θυμίζει την λογοτεχνική προσέγγιση του 19^{ου} αι., όπου το λογοτεχνικό σώμα δομήθηκε με βάση την ιστορική τους διάρθρωση. Εννοείται πως η αντίληψη της ιστοριογραφίας της λογοτεχνίας, καθώς και η ανάδειξη της ιστορικότητας των θεμάτων είναι αναγκαία, όχι όμως μονομερώς, ούτε και αυτοσκοπός, αλλά μόνο στο όνομα της ανάδειξης της ολότητας του λογοτεχνικού κειμένου και της δημιουργίας ενός επαρκούς αναγνώστη.

Μια δραστηριότητα η οποία επίσης προτείνεται κατά τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο Γυμνάσιο είναι η ανάγνωση ολόκληρου βιβλίου από τα παιδιά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράθεση των στόχων που αναφέρονται:

- **α)** «να αντλεί βασικές πληροφορίες να το πού, πότε εκτυλίσσεται η ιστορία, ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες, ποιος μιλά, ποιος είναι ο αφηγητής, ποια η εξέλιξη της ιστορίας, ποιο το θέμα, οι ιδέες που διατυπώνονται», **β)** να συσχετίζει τα κείμενα με τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα, **γ)** να εκφράζει προσωπικές εκτιμήσεις, δικές του σκέψεις, συναισθήματα, ερμηνείες και να θέτει θέματα προς συζήτηση, **δ)** να συνδέει και να συγκρίνει τα κείμενα με άλλα κείμενα και καλλιτεχνικές δημιουργίες, **ε)** να εξετάζει το κείμενο με κριτική διάθεση, να αξιολογεί ιδέες, πράξεις και χαρακτήρες, να εντοπίζει αντιφάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 42)

Παρατηρούμε ότι η έκφραση προσωπικής γνώμης και συναισθήματος των μαθητών και η κριτική αντιμετώπιση των δομικών στοιχείων και στοιχείων περιεχομένου του κειμένου βρίσκεται στην 3^η και 5^η θέση αντιστοίχως. Την πρώτη θέση καταλαμβάνει η αναζήτηση δομικών συστατικών του κειμένου, τα οποία όμως δεν αντιμετωπίζονται ως λογοτεχνικές τεχνικές-όπως υποστηρίζουν για παράδειγμα οι Ρώσοι Φορμαλιστές ή οι Δομιστές- και έτσι αποκτούν εντελώς πληροφοριακό χαρακτήρα, αποκομμένο από την καλλιτεχνική δομή του έργου. Επίσης, δεύτερη επιταγή είναι ο συσχετισμός με τα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα, πριν ακόμη ο μαθητής εκφράσει τα συναισθήματα/τις πρώτες εντυπώσεις που του προκαλούνται από το κείμενο.

Πουθενά δεν γίνεται αναφορά ή συσχετισμός με την ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου ή την απόλαυση που αυτός προκαλεί.

Ας εξετάσουμε τώρα το *Ενιαίο διαθεματικό πλαίσιο Προγράμματος σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Εδώ η αισθητική προσέγγιση δεν είναι κυρίαρχη αλλά είναι σίγουρα πιο εμφανής, καθώς στους Σκοπούς του αναγράφονται τα εξής:

- «Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της *συναισθηματικής ανάπτυξης* των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών».
- «Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να *αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους*, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις».
- «Επιπλέον, η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων διεγείρει τη *βιωματική συμμετοχή των μαθητών*, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, *εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει τη φαντασία*, καλλιεργεί τη γλώσσα και *αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες*. Τέλος, η γνώση και η αξιοποίηση στοιχείων ιστορίας και θεωρίας της λογοτεχνίας συντελούν στην ανάπτυξη της *ικανότητας αξιολόγησης των έργων και αναγνώρισης της ποιότητας του λόγου*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 64).

Παρατηρούμε ότι αναφέρονται η συναισθηματική ανάπτυξη, η βιωματική εμπλοκή των μαθητών, η ανάπτυξη των αισθητικών τους αντιλήψεων-κριτηρίων και η ανάπτυξη της φαντασίας και των καλλιτεχνικών τους τάσεων, σκοποί που υποστηρίζουν τη θέαση του λογοτεχνικού κειμένου ως έργου τέχνης. ωστόσο,

πουθενά δεν αναφέρεται και πάλι η έννοια της Ομορφιάς του λογοτεχνικού λόγου. Ως προς τους ειδικούς σκοπούς αναγράφονται τα εξής:

- «Να προσλαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του.»
- «Να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα της, και να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της.»
- «Να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής. Να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα.»
- «Να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητές τους.»
- «Η δημιουργική και ελεύθερη ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων.»
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 66)

Η παραπάνω σκοποθεσία αδιαμφισβήτητα αναδεικνύει το λογοτεχνικό έργο στην ολότητά του δίνοντας έμφαση στην ύπαρξή του ως αισθητικό αντικείμενο.

Σχετικά με τους προτεινόμενους στόχους, πολλοί από αυτούς αναφέρονται σε γνωστικά ζητήματα ιστορικότητας του κειμένου ή περιεχομένου. Ωστόσο, υπάρχουν και πολλοί που αναφέρονται στις τεχνικές του κειμένου, σε μορφικά του χαρακτηριστικά. Το ίδιο συμβαίνει και με τις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες είναι πολύ ενδιαφέρουσες και πολλές από αυτές στοχεύουν στην ανάδειξη αισθητικών πτυχών του έργου. Πέραν αυτού, η διδακτική μεθοδολογία η οποία προτείνεται είναι η ερμηνευτική μέθοδος, μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης, με τον εκπαιδευτικό ως ενορχηστρωτή της διαδικασίας, η οποία ξεκινά από τη θεώρηση του όλου, συνεχίζει στην εξέταση των μερών και καταλήγει και πάλι στο όλον. Συνεπώς, αν οι συγκεκριμένοι στόχοι και δραστηριότητες γίνουν πράξη υπό το πρίσμα της παραπάνω σκοποθεσίας και μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας, κρίνεται ότι θα έχουμε μια ολιστική προσέγγιση των έργων με ανάδειξη της αισθητικής τους διάστασης, υπό τον όρο ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει συνείδηση της καλλιτεχνικής φύσης του λογοτεχνικού έργου τέχνης, ώστε να κατανοήσει πώς ακριβώς πρέπει να τα εφαρμόσει.

- Το γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να προκύψει από όλα τα παραπάνω είναι ότι παρατηρείται μια προσπάθεια μετατόπισης του επιστημολογικού παραδείγματος προς τις αναγνωστικές θεωρίες –οι οποίες όπως έχει δειχθεί

φωτίζουν πληρέστερα την αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου. Η απόπειρα αυτή, ωστόσο, είναι σε μεγάλο βαθμό αποσπασματική, κρατώντας έντονα χαρακτηριστικά από πεπαλαιωμένα επιστημολογικά παραδείγματα.

1.4.2. Η Λογοτεχνία στο Α.Π. του Λυκείου

Ενώ στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας που αναρτήθηκαν για το Γυμνάσιο μεταξύ των σχολικών περιόδων 2017-2018 και 2018-2019 δεν βρίσκουμε κάποια διαφορά, στο Λύκειο παρατηρείται διαφορά μεταξύ αυτών των περιόδων. Οι γενικότερες οδηγίες ανά τάξη (Α' Λυκείου, Β' Λυκείου) παραμένουν ίδιες, χωρίς να δίνεται κάποια ιδιαίτερη έμφαση στην αισθητική φύση του αντικειμένου.

Άξονες από τις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος στην Α' Λυκείου, οι οποίοι κρίνεται αναγκαίο να σχολιαστούν είναι οι εξής:

- «ως γενικός σκοπός ορίζεται η “κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό”»
- «Το μάθημα είναι “κειμενοκεντρικό” και “μαθητοκεντρικό”»
- «Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων, ο/η εκπαιδευτικός ακολουθεί *ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες* που ευνοούν τον *δημιουργικό διάλογο* και συμβάλλουν στην *ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων*»
- «Ο εκπαιδευτικός διδάσκει από τις τρεις προτεινόμενες ενότητες τις δυο ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, κατόπιν συζήτησης για να τα εκμειεύσει.»
- «Κατά τη διδασκαλία πρέπει να ακολουθηθούν τρεις φάσεις: “Πριν από την ανάγνωση”, “Κυρίως ανάγνωση”, “Μετά την ανάγνωση”.»
- «Τα αναγκαία γραμματολογικά στοιχεία διερευνώνται σταδιακά κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων, σε συνάρτηση προς αυτό και δεν αποτελούν αντικείμενο αποστήθισης.»
- «Η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να προτείνουν κείμενα προς συζήτηση και παρουσίαση στην τάξη μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία.» (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 1-2)

Με βάση τα παραπάνω παρατηρούμε, αρχικά, ότι γενικός σκοπός του μαθήματος δεν είναι η ανάδειξη της Ομορφιάς του λογοτεχνικού λόγου, του λογοτεχνικού κειμένου,

αλλά η «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό». Προφανώς και πρόκειται για μια πολύ βασική πτυχή του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά όχι την μόνη και βασικότερη. Είναι εμφανές ότι το λογοτεχνικό έργο αντιμετωπίζεται ως φορέας πολιτισμού και κοινωνικοϊστορικής εξέλιξης, όπως συνέβαινε κατά τον 17^ο-19^ο αι. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την παντελή απουσία οδηγιών που να αναφέρονται στην αισθητική διάσταση του κειμένου, μας οδηγεί σε μια πλήρως αποσπασματική θεώρηση. Το στοιχείο ότι δίνεται και πάλι έμφαση στον «*μαθητοκεντρικό*» και «*κειμενοκεντρικό*» χαρακτήρα της διδακτικής προσέγγισης, αλλά και η πρόταση για *δημιουργικό διάλογο* και *ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες* αποτελούν βασικούς παράγοντες αναβάθμισης της διδακτικής διαδικασίας, οι οποίοι είναι δυνατόν να συμβάλουν στην ανάδειξη του λογοτεχνικού έργου στην ολότητά του –συμπεριλαμβανομένης και της αισθητικής του λειτουργίας- ωστόσο δεν είναι επαρκή στοιχεία καθ'εαυτά. Ταυτόχρονα, προτείνονται τρεις φάσεις διδασκαλίας οι οποίες μας παραπέμπουν σε μεγάλο βαθμό στις φάσεις διδασκαλίας που προτείνουν ο Jauss και ο Iser (Φρυδάκη, 2003). Λείπει, όμως, η δήλωση της στόχευσης αυτών των φάσεων. Παράλληλα, αναφέρεται ότι τα αναγκαία «*γραμματολογικά στοιχεία*» πρέπει να εξετασθούν σταδιακά κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του κειμένου και «σε συνάρτηση προς αυτό», χωρίς πάλι να δηλώνεται η στόχευση αυτής της ενέργειας. Μπορούμε, επομένως, να θεωρήσουμε ότι ο στόχος αυτός αναφέρεται σε χρησιμοθηρική εξέταση μορφικών στοιχείων, αγνοώντας την σημασία που έχουν για τη δόμηση του νοήματος.

Στη συνέχεια, ας εξετάσουμε βασικούς άξονες των οδηγιών που δίνονται για τη διδασκαλία του μαθήματος στη Β' Λυκείου:

- «..εκλαμβάνεται ως ένα μάθημα *μαθητοκεντρικό* και *κειμενοκεντρικό*, που επιτρέπει στη σχολική τάξη να *κατανοεί* και να *συνομιλεί* για την *πολλαπλότητα των τρόπων της λογοτεχνικής αναπαράστασης* θεμάτων που τροφοδοτούν συνεχώς την ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία.»
- «Η διερεύνηση της ιστορικότητας των κειμένων (ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου, των αναγνωστών) ενισχύει την ερμηνευτική και κριτική στάση των μαθητών/τριων απέναντι στα κείμενα.»
- «Τα αναγκαία γραμματολογικά στοιχεία διερευνώνται σταδιακά κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων, σε συνάρτηση προς αυτό και δεν αποτελούν αντικείμενο αποστήθισης, αλλά βοηθητικό υλικό που επιτρέπει την ανάδειξη της ιστορικότητας που διαπερνά και καθορίζει

ολόκληρη τη λογοτεχνία ως θεσμό, με όλες τις ενδολογοτεχνικές και εξωλογοτεχνικές συναρτήσεις του.»

- «Η επιλογή περισσότερων κειμένων που συνομιλούν μεταξύ τους θα μπορούσε να έχει ως κέντρο και τα λογοτεχνικά μοτίβα που μένουν σταθερά ή εξελίσσονται μέσα στον χρόνο αποκαλύπτοντας μετατοπίσεις οπτικών και αναδεικνύοντας την ιστορικότητα θεμάτων και οπτικών (π.χ. Τα «τείχη» στη νεοελληνική λογοτεχνία, αρχαιόθεμα ποιήματα) (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 15).

Σχετικά με το παράδειγμα ενδεικτικής οργάνωσης της διδασκαλίας:

- Μετά την ανάγνωση του κειμένου προτείνεται η «κατανόηση, ερμηνεία κειμένου»

Σχετικά με τη διδασκαλία/συνεξέταση κειμένων επιδιώκονται τα εξής:

- «Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πολυσύνθετη αλληλεπίδραση των κειμένων με το ιστορικό πλαίσιο (γενική ιστορία, ιστορία των ιδεών, λογοτεχνικών ρευμάτων)»
- «Να συνεξετάσουν τα λογοτεχνικά κείμενα μιάς ή άλλων εποχών για να διαπιστώσουν και να ερμηνεύσουν τη διαφορετική πραγμάτευση του ίδιου θέματος στον χώρο και στον χρόνο»
- «Παράλληλα επιδιώκεται η αναγνώριση των αφηγηματικών τεχνικών που αξιοποιούνται αλλά και η διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης»
- «Η βίωση της λογοτεχνίας ως πηγής συναισθημάτων, εμπειριών και διανοητικών ερεθισμάτων αποτελεί επιθυμητό ζητούμενο» (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 16).

Οι παραπάνω επιδιώξεις υποστηρίζονται από δραστηριότητες οι οποίες «αναδεικνύουν τη δημιουργική και κριτική σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τα κείμενα» όπως:

- «Οι μαθητές ασκούνται στη βιβλιοπαρουσίαση και βιβλιοκριτική ή/και παράγοντας αντίστοιχα κείμενα, προκειμένου να σχολιάζουν και να επεξεργάζονται διαφορετικές ή/και συμπληρωματικές απόψεις που συμπληρώνονται για το ίδιο έργο»

- «Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Μέσω της δημιουργικής γραφής μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες αφήνοντας πιο ελεύθερα τα περιθώρια στη φαντασίας τους να συνειδητοποιούν στην πράξη τεχνικές και μηχανισμούς της λογοτεχνικής έκφρασης» (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017, σ. 16-17).

Παρατηρούμε ότι εξαιρείται και πάλι η ενασχόληση με την «ιστορικότητα των κειμένων», «η οποία ενισχύει την ερμηνευτική και κριτική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα κείμενα». Και πάλι, όμως, δεν γίνεται πουθενά καμία αναφορά στην εξοικείωση των μαθητών με την Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου, στο πώς αυτός ξεχωρίζει από τον καθημερινό λόγο που χρησιμοποιούμε. Αντίθετα, προωθείται και πάλι μια μάλλον μονομερής προσέγγιση των μορφικών χαρακτηριστικών καθώς η τάξη καλείται να κατανοήσει την «πολλαπλότητα των τρόπων της λογοτεχνικής αναπαράστασης θεμάτων που τροφοδοτούν συνεχώς την ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία» εξετάζοντας σταδιακά «τα αναγκαία γραμματολογικά, σε συνάρτηση προς τα κείμενα» χωρίς να «αποτελούν αντικείμενο αποστήθισης, αλλά βοηθητικό υλικό που επιτρέπει την ανάδειξη της ιστορικότητας που διαπερνά και καθορίζει ολόκληρη τη λογοτεχνία ως θεσμό, με όλες τις ενδολογοτεχνικές και εξωλογοτεχνικές συναρτήσεις του». Γίνεται εδώ μια υπόμνηση της αποφυγής της αποστήθισης ενός πακέτου γνώσεων σχετικών με το κείμενο, αλλά και πάλι το βάρος πέφτει στην ιστορική διάσταση του λογοτεχνικού θεσμού και όχι στην αισθητική διάσταση του κειμένου.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πρόταση για τη μελέτη των λογοτεχνικών τεχνικών και τρόπων στη διαχρονία τους, η οποία, όμως, φαντάζει αποπλαισιωμένη, αφού οι δραστηριότητες που σχετίζονται με μορφικά ή κοινωνικά-ιστορικά στοιχεία παρουσιάζονται χωρίς καμία διαπλοκή με το περιεχόμενο. Ακόμη και η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων καλλιτεχνικής φύσης, φαντάζουν καθαρά εργαλειακές και τεχνικές· δεν προάγουν την επαφή των μαθητών με την ουσία του λογοτεχνικού λόγου, παρά μόνο με κάποιες πτυχές του, προσέγγιση που είναι, όμως, και πάλι εντελώς αποσπασματική. Για παράδειγμα, γίνονται νύξεις σχετικά με την ελευθερία των μαθητών να εκδηλώσουν τη φαντασία τους, ώστε μέσω της δημιουργικής γραφής «να συνειδητοποιούν στην πράξη τεχνικές και μηχανισμούς

της λογοτεχνικής έκφρασης». Ο στόχος αυτός, εντούτοις, αποκομμένος από τη μορφή μπορεί να αποβεί μια απλή πληροφοριακή ανασκόπηση.

Άλλο ένα σημείο στο οποίο υπονοείται μια αισθητική στόχευση είναι κατά την εξέταση των παράλληλων κειμένων, όπου διερευνώντας τη συσχέτιση μεταξύ των κειμένων είναι δυνατόν να αναδειχθούν και να εξεταστούν «τα λογοτεχνικά μοτίβα που μένουν σταθερά ή εξελίσσονται μέσα στον χρόνο αποκαλύπτοντας μετατοπίσεις οπτικών και αναδεικνύοντας την ιστορικότητα θεμάτων και οπτικών». Και πάλι βέβαια, είναι σα να πρόκειται για ένα ζήτημα που εξετάζεται αποκομμένο από το σύνολο του κειμένου. Η μελέτη των λογοτεχνικών μοτίβων είναι βασική στην ανάδειξη της αισθητικής διάστασης καθώς αποτελούν τα εργαλεία του καλλιτέχνη για να αποκρυσταλλώσει σε υλική μορφή τη σκέψη του. Ωστόσο, στην διατύπωση της παραπάνω στόχευσης θα περιμέναμε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη σύζευξη μορφής-περιεχομένου, αλλά και στην επίδραση που έχει το έργο τέχνης στα συναισθήματα του δέκτη. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να διερευνηθεί *πώς το περιεχόμενο αποδίδεται μέσω των λογοτεχνικών μοτίβων και αν αυτά* «μένουν σταθερά ή εξελίσσονται μέσα στον χρόνο αποκαλύπτοντας μετατοπίσεις οπτικών και αναδεικνύοντας την ιστορικότητα θεμάτων και οπτικών» *επιπλέον, αν τα λογοτεχνικά μοτίβα που μεταβάλλονται ανά χρονική περίοδο επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τα συναισθήματα των μαθητών-αναγνωστών.*

Τα παραπάνω στοιχεία, που δεν εξασφαλίζουν την πραγματική ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου, έρχεται να καλύψει το εισαγωγικό σημείωμα που προτάσσεται των παραπάνω οδηγιών και για τις δυο τάξεις για το σχολικό έτος 2018-2019, το οποίο σίγουρα εισάγει μια ανανεωτική πνοή. Στις ήδη υπάρχουσες οδηγίες προστίθεται μια γενική οδηγία για τις δυο πρώτες τάξεις του Λυκείου, η οποία δίνει μια άλλη, πολύ πιο συγκεκριμένη οπτική σχετικά με την προσέγγιση της Λογοτεχνίας στην τάξη και αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό την αισθητική της διάσταση, γεφυρώνοντας τις τυχόν αντιφάσεις.

Το λογοτεχνικό κείμενο παύει να θεωρείται ιστορικό αξιοθέατο και ως πρωταρχικός στόχος τίθεται η αντίληψή του *«ως πηγή εμπειριών, ως διαλεκτική συγκρότηση αισθητικών και διανοητικών συγκινήσεων»*, την παρουσία και σημασία των οποίων είναι δυνατόν να βιώνουν και μέσα στη καθημερινή ζωή τους. Δεύτερη βασική στόχευση είναι η *δόμηση της κριτικής υποκειμενικής γνώμης των μαθητών σχετικά με*

τα νοήματα που υποβάλλει το κείμενο. Εκτός αυτού, οι σκοποί του μαθήματος γίνονται πράγματι κειμενοκεντρικοί και μιλούν πλέον για την δημιουργία ενεργών και επαρκών αναγνώστων, οι οποίοι μέσω μια *διαλογικής διαδικασίας* θα αναπτύξουν *«αναγνωστικές δεξιότητες, ώστε να αξιοποιούν συνδυαστικά έναν αριθμό ενδοκειμενικών και εξωκειμενικών στοιχείων, για να ιχνηλατούν με μεγαλύτερη επάρκεια το νοηματικό υπόστρωμα των κειμένων (διότι, για να συνομιλήσουμε με κάποιον/κάτι, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε τι λέει)»*. Στο σημείο αυτό, παρατηρούμε, πρωτοφανώς, ότι η σχέση κειμένου-αναγνώστη αναγνωρίζεται ως συνομιλία, πράγμα που αποτελεί και βάση της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018, σ. 17).

Ο επόμενος σκοπός αναγνωρίζει ελευθερία λόγου στους μαθητές ώστε *«να θέτουν κρίσιμα για εκείνους/εκείνες ερωτήματα/θέματα συζήτησης σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύονται τα κείμενα· τα ερωτήματα να λειτουργούν στη συνέχεια ως άξονες ή κέντρα αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών μεταξύ των μαθητών/τριών, ελεύθερων τόσο στη διανοητική όσο και στη συναισθηματική τους διάσταση (διότι, για να συζητήσουμε για κάτι, χρειάζεται να αναρωτηθούμε πρώτα κάτι)»*. Ο σκοπός αυτός θυμίζει τις αρχές του ερμηνευτικού διαλόγου και υποδηλώνει την κατάργηση της μιας και μόνης απάντησης, η οποία δίνεται από τον διδάσκοντα. Η πολλαπλότητα των ερμηνειών του κειμένου και η ρήξη προς τα έτοιμα και ομοιόμορφα πακέτα ερμηνείας που επιβάλλονται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνεται ακόμη περισσότερο από τον επόμενο στόχο, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές πρέπει να *«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)»* (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018, σ. 17).

Άλλο ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι για πρώτη φορά αναδεικνύεται η σύζευξη μορφής-περιεχομένου, καθώς επισημαίνεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση *«να αξιολογούν τη σχέση εικόνας-κειμένου ως προς τον βαθμό ενίσχυσης του νοηματικού ή/και συναισθηματικού βάρους τους»* και *«να συγκρίνουν τις τεχνικές των κειμένων ως προς την πληρότητα, την συναισθηματική δραστηριότητα και ως προς τις ιδεολογικές θέσεις που εγγράφουν κ.λπ.»*. Δυστυχώς, δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί αν η συγκεκριμένη ανατροπή έχει προκαλέσει κάποια επί της ουσίας αλλαγή και στην διδακτική πράξη, καθώς συνέβη μετά το πέρας της έρευνας

της ερευνήτριας. Παρόλα ταύτα είναι πολύ ελπιδοφόρα (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018, σ. 18).

Συνεπώς, τα τρία βασικά στοιχεία στα οποία εμμένει πολλαπλώς η νέα εισήγηση του Υπουργείου είναι η πολλαπλότητα του νοήματος, η δήλωση της υποκειμενικής άποψης του κάθε μαθητή και η διαλογική διαδικασία μέσω της οποίας αναδύονται τα διάφορα νοηματικά στρώματα του κειμένου και έτσι αποδεχόμενοι ή απορρίπτοντας τις διάφορες ερμηνείες οι μαθητές φτάνουν σε μια κοινώς αποδεκτή ερμηνεία.

Πολλοί ενδιαφέροντες και άκρως περιστρεφόμενοι γύρω από έναν αισθητικό άξονα που προβάλλει τη σύνδεση μορφής και περιεχομένου είναι οι τρόποι που προτείνονται για την πραγμάτωση των παραπάνω σκοπών. Χαρακτηριστικό της διαδικασίας που προτείνεται είναι ο χωρισμός της σε δυο φάσεις: Α) *Διαδικασίες κατανόησης κειμένου* και Β) *Διαδικασίες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου*. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη φάση χωρίζεται σε τρία επιμέρους στάδια:

- *«Εντοπισμός και αναγνώριση των βασικών στοιχείων/δομών του κειμένου»*
- *«Ερμηνεία και μετασχηματισμοί των εκφραστικών και νοηματικών δομών του κειμένου»*
- *«Κριτικός στοχασμός σε σχέση με το συγκινησιακό φορτίο/συναισθηματικό κλίμα των κειμένων, το επικοινωνιακό πλαίσιο και την αποτελεσματικότητά τους»* (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018, σ. 18-19).

Τα τρία παραπάνω επίπεδα υποστηρίζονται και από ανάλογες δραστηριότητες οι οποίες βρίσκονται σε αρμονία με τους σκοπούς που αναφέρονται παραπάνω.

Ως προς τη Γ' Λυκείου, τόσο για την Γενική παιδεία, όσο και για την Θεωρητική Κατεύθυνση-και πλέον κατεύθυνση Ανθρωπιστικών σπουδών- δεν υπάρχουν εκτεταμένες οδηγίες. Και αυτές που υπάρχουν εξετάζουν το λογοτεχνικό κείμενο χρηστικά.

- *«Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα διδαχθούν 8-10 κείμενα ποιητικά και πεζά αντιπροσωπευτικά όλων των ενοτήτων που περιέχονται στο οικείο σχολικό εγχειρίδιο (Μεταπολεμική και Σύγχρονη Λογοτεχνία, Α' Ποίηση-Β' Πεζογραφία- Γ' Δοκίμιο- Δ' Ξένη Λογοτεχνία).»*

- «Θα διδαχθούν, επίσης τα γραμματολογικά στοιχεία που δίνονται στην εισαγωγή κάθε ενότητας» (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016, σ. 2).
- Στο πλαίσιο ανάπτυξης φιλαναγνωσίας προτείνεται η ανάγνωση ενός ολόκληρου βιβλίου και η παρουσίασή του στην τάξη.

Σχετικά με την θεωρητική κατεύθυνση αναφέρεται μόνον η ανάγκη να διδαχθούν τα κείμενα σύμφωνα με τη χρονολογική-ιστορική τους διάρθρωση (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016).

- Ως γενικό συμπέρασμα σχετικά με το Α.Π. του Λυκείου μπορούμε να αναφέρουμε, αρχικά, ότι μετά τις νέες οδηγίες που προστίθενται για το σχολικό έτος 2018-2019 στις οδηγίες των τάξεων της Α΄ και Β΄ Λυκείου, διεξάγεται για πρώτη φορά μια οργανωμένη μετατόπιση του διδακτικού παραδείγματος προς τις αναγνωστικές θεωρίες και πιο συγκεκριμένα προς τον ερμηνευτικό διάλογο. Οι άξονες στους οποίους δίνεται έμφαση (πολλαπλότητα ερμηνειών, κριτική προσέγγιση του κειμένου, ανάδειξη των ερμηνευτικών αξόνων με βάση τη συνομιλία των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, τα οποία εκφράζονται κατά τη διάρκειά της), όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο, δίνουν το βήμα ώστε να διαφανεί η αισθητική αξία του κειμένου. Αρκεί, βέβαια, και ο εκπαιδευτικός να έχει την επαρκή κατάρτιση ώστε να ενορχηστρώσει τη διαδικασία και να την ωθήσει προς τη αυτήν την κατεύθυνση. Στην Γ΄ Λυκείου υπάρχει πλήρης στασιμότητα και προσκόλληση σε ένα πλήρως παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο.
- Το συμπέρασμα που μπορούμε να εξάγουμε από την παραπάνω επισκόπηση είναι ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας στο ελληνικό Γυμνάσιο και Λύκειο φέρει ακόμη τα χαρακτηριστικά πιο παλαιών, παραδοσιακών επιστημολογικών παραδειγμάτων που έχουν διατυπωθεί για το αντικείμενο αυτό, τα οποία δίνουν μεγαλύτερη βάση στην επί μέρους εξέταση κάποιων διαστάσεων του λογοτεχνικού κειμένου: ιστορικό πλαίσιο, βιογραφία συγγραφέα, γραμματολογικά στοιχεία, μορφικά χαρακτηριστικά, περιεχόμενο. Τα στοιχεία αυτά δεν φαίνεται να διασταυρώνονται, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις· συνεπώς, δεν δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της έμφυτης αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου. Δεν δίνεται, επίσης, η

πρέπουσα σημασία σε έναν παράγοντα βασικό για την ύπαρξη του λογοτεχνικού κειμένου, τον ίδιο τον αναγνώστη και στην επίδραση που μπορεί να έχει το λογοτεχνικό κείμενο πάνω του, δηλαδή στην αισθητική εμπειρία που είναι επόμενο να βιώσει μετά την ανάγνωσή του. Βασική ανανεωτική αλλαγή για την ανάδειξη αυτού του παράγοντα αποτελούν οι πρόσθετες οδηγίες που δόθηκαν για τη διδασκαλία του μαθήματος μόνο για την Α΄ και Β΄ τάξη του Λυκείου για το σχολικό έτος 2018-2019 (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018).

Κεφάλαιο 2^ο : Επισκόπηση ερευνών

Σε όλες τις θεωρήσεις που σχετίζονται με την Τέχνη και την Αισθητική-τουλάχιστον από τον 18^ο αι. και έπειτα -οπότε εμφανίστηκε ο όρος Αισθητική- υπάρχει ένας κοινός πυρήνας: η *μορφή* του έργου τέχνης¹ και μέσα σε αυτή τη μορφή ενυπάρχει η βαθιά, πολύσημη και πολυσυζητημένη έννοια της Ομορφιάς, παρά το γεγονός ότι η Ομορφιά σε κάθε εποχή ενδέχεται να έχει διαφορετική σημασιοδότηση και ενδεχομένως να συσχετίζεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο με την Τέχνη, όπως επιβεβαιώνει στο άρθρο του ο Kristeller (Kristeller , 1951). Σε κάθε περίπτωση, στόχος της θέασης ενός έργου τέχνης δεν μπορεί να είναι η πρακτική χρήση, παρά μόνο η ευχαρίστηση που προκαλεί στον δέκτη μέσω της «αισθητικής συγκίνησης» που βιώνει όταν έρχεται σε επαφή μαζί του, όπως έχουν υποστηρίξει πολλοί θεωρητικοί, όπως ο Kant¹¹, ο Oscar Wilde¹², όπως επίσης υποστηρίζει στο άρθρο της η Winston (2006). Ειδικά, όταν αρχίζουμε να μιλάμε για την Τέχνη της γραφής, τα ζητήματα της Ομορφιάς και της «αισθητικής συγκίνησης» γίνονται πολύ πιο συγκεκριμένα: συνδέονται άμεσα με το «πώς το λέει» το κείμενο και όχι μόνο με το «τί λέει», συνδυάζουν δηλαδή τη *μορφή* με το *περιεχόμενο*, όπως υποστηρίζουν και οι εκπρόσωποι της Νέας Κριτικής, προτάσσοντας την εκμάθηση των τρόπων με τους οποίους μπορεί κάποιος να διαχειριστεί το κείμενο για να εξετάσει αυτή τη σύζευξη που θα επιφέρει τη βίωση πληθώρας συναισθημάτων (Φρυδάκη, 2001α).

Αυτή η συναισθηματική επίδραση που προκαλεί η Τέχνη στον δέκτη της επιβεβαιώνεται από έρευνα που έχει δείξει ότι Γερμανοί ερωτώμενοι χρησιμοποίησαν

¹¹ Πρβ. τα λεγόμενα του Kant: “If our liking for an object is one on account of which we call the object beautiful, then it cannot rest on a concept of the object’s utility.” (Kant, 1987, σ.73), στο (Winston, 2006, σ. 287).

¹² Πρβ. τα λεγόμενα του Oscar Wilde: “The artist is the creator of beautiful things. All art is quite useless.” (Oscar Wilde, 1986, σ.5), στο (Winston, 2006, σ. 286).

επίθετα που σχετίζονται με την *ομορφιά* και την *αρμονία*, αλλά και λέξεις που ταυτίζονται με τα *συναισθήματα* για να κατονομάσουν την αισθητική διάσταση της Λογοτεχνίας. Οι περισσότεροι χρησιμοποίησαν τους όρους *όμορφη* και *ενδιαφέρουσα μέσω της αγωνίας που προκαλεί*. Πιο συγκεκριμένα για τα κωμικά έργα και τα θεατρικά χρησιμοποίησαν ονόματα συναισθημάτων: *χαρούμενα* και *λυπημένα*. τα διηγήματα χαρακτηρίστηκαν *ενδιαφέροντα* λόγω της αγωνίας που προκαλούν και *ρομαντικά*, η ποίηση *ρομαντική* αλλά και με όρους δανεισμένους από τη μουσική, όπως *αρμονική*, *ρυθμική* και *μελωδική*. Στη συγκεκριμένη έρευνα η Λογοτεχνία παρομοιάζεται από τους ερωτώμενους με την επαφή με ένα οπτικό είδος Τέχνης ή με ένα μουσικό έργο και επισημαίνεται ότι επισύρει αντιληπτικές, γνωστικές, συναισθηματικές και αξιολογικές διεργασίες. Συνεπώς και η αισθητική εκτίμηση ενός λογοτεχνικού έργου περιλαμβάνει όλες αυτές τις διεργασίες και καταλήγει στην βίωση ενός «ηδονικού» συναισθήματος ευχαρίστησης, όπως αναφέρει και ο Kant (Knoop, Wagner, Jacobsen, & Menninghaus, 2016).

Αυτό ακριβώς το συναίσθημα ευχαρίστησης είναι που αποτελεί τον κινητήριο μοχλό δημιουργίας ενδιαφέροντος για τους μαθητές, όπως επιβεβαιώνει τόσο η θεωρία του John Dewey για την εφαρμογή των Τεχνών και της αισθητικής στην εκπαίδευση (Kazuuo, 2009), αλλά και η έρευνα που διεξήγαγαν οι Cupchik και Gebotys. Πιο συγκεκριμένα, η τελευταία αυτή έρευνα υποστηρίζει ότι η δυνατότητα απόδοσης προσωπικού νοήματος σε ένα έργο τέχνης, σε συνδυασμό με την κρυπτικότητα και τα πολλαπλά νοήματα που μπορεί να φέρει, τροφοδοτεί την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον τα οποία με τη σειρά τους προκαλούν την *περιέργεια* και την *επιθυμία εύρεσης καινοτόμων ερμηνειών* (Cupchik & Gebotys, 1990). Προεκτείνοντας το σκεπτικό αυτό στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η απόδοση σημασίας στην εγγενή αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου και ο αισθητικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι δυνατόν να οδηγήσει τους μαθητές στην ευαισθητοποίηση προς την Λογοτεχνία και να θρέψει την αγάπη για την λογοτεχνική ανάγνωση, όπως υποστηρίζει και η Lemieux (2015). Στηριζόμενη σε παλαιότερες έρευνες που σχετίζονταν με την αισθητική ανταπόκριση των μαθητών σε οπτικές μορφές Τέχνης, εξάγει την αναγκαιότητα της διερεύνησης της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου προκειμένου να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη Λογοτεχνία. Συνδέει την *αισθητική διάσταση* με την *έκφραση της υποκειμενικής*

άποψης των μαθητών, ώστε να εξωτερικεύουν την προσωπική τους ταυτότητα και επομένως να είναι ενεργοί αναγνώστες (Lemieux , 2015).

Ωστόσο, η ένταξη στην εκπαίδευση μιας ιδέας τόσο ουμανιστικής –εν τω μέσω του τεχνοκρατικού κόσμου μας- όπως η Ομορφιά και τα συναισθήματα που αυτή εμπνέει στον συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη, ίσως προκαλεί αμηχανία ή αδυναμία στους εκπαιδευτικούς. Πράγματι, το φιλοσοφικό υπόβαθρο που φέρει η έννοια της αισθητικής περί μη χρησιμότητας, προκαλεί διάφορες περιπλοκές στην ένταξή της στα πλήρως χρησιμοθηρικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία στοχεύουν σε μια αξιολογικά μετρήσιμη αποτελεσματικότητα, όπως υποστηρίζει η Winston (2006). Η Ομορφιά δεν έχει καμία πρακτική σημασία, ενώ τα εκπαιδευτικά συστήματα διαπνέονται από μια ιδεολογία λογική η οποία μεταφράζεται σε χρησιμοθηρικούς στόχους που ταιριάζουν στην λογική και χρησιμοθηρική κοινωνία στην οποία ζούμε.

Τόσο η μικροέρευνα της ερευνήτριας όσο και άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο της Διδακτικής της Λογοτεχνίας αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί - ενδεχομένως επηρεαζόμενοι από αυτήν ακριβώς τη χρησιμοθηρική στόχευση που διέπει γενικότερα τα εκπαιδευτικά συστήματα- αρχίζουν να αντιμετωπίζουν τη Λογοτεχνία με έναν τρόπο τυποποιημένο, παραδοσιακό και πεζό. Έτσι, μέσα στον κόσμο της τάξης αγνοούν τις πολύπλευρες διαστάσεις που έχει το λογοτεχνικό κείμενο για τους ενήλικες αναγνώστες στην πραγματική ζωή και εστιάζουν σε πολύ περιορισμένες διαστάσεις του, αντιμετωπίζοντάς το με έναν συγκεκριμένο χρηστικό τρόπο (Φρυδάκη, 2001β). Όπως μαρτυρούν τα αποτελέσματα της έρευνας του Howard οι μαθητές θέλουν να διαβάζουν και αυτοί για τους ίδιους λόγους για τους οποίους διαβάζουν και οι ενήλικες: να ψυχαγωγηθούν, να περάσουν τον ελεύθερό τους χρόνο, να χαλαρώσουν, να κινητοποιήσουν τη φαντασία τους. Υπογραμμίζεται μια ανταποδοτική σχέση μεταξύ κειμένου και εαυτού των αναγνωστών (Howard, 2011). Γιατί επομένως, να τους στερούμε μια τέτοια προοπτική μέσα στην σχολική τάξη;

Ο Probst υπογραμμίζει για τους Βρετανούς εκπαιδευτικούς ότι στην πλειονότητά τους ξεκινούν τη διδασκαλία έχοντας ήδη κατά νουν ένα δομημένο νόημα σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο θέλουν να μεταβιβάσουν στους μαθητές. Έχουν αποφασίσει τι είναι σημαντικό να μάθουν οι μαθητές από το κείμενο αυτό και σε ποια ερμηνεία πρέπει να καταλήξουν. Έτσι, οι μαθητές μέσω της διαδικασίας που

ακολουθείται στην τάξη αντιλαμβάνονται ότι το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου βρίσκεται κάπου έξω από αυτούς, ενώ οι ίδιοι δεν έχουν καμία απολύτως εμπλοκή στην παραγωγή του. Το νόημα προκύπτει από μια διαδικασία «ανάκρισης» του κειμένου και από την απάντηση σε ερωτήσεις που κάνει κάποιος άλλος (Probst, 1994).

Αυτή η χρησιμοθηρική κοινωνική και κυρίως εκπαιδευτική τοποθέτηση έχει ως αποτέλεσμα, όπως δηλώνει και ο Andrews στη έρευνά του, την υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών. Όλοι, μέχρι και οι μαθητές, επιδιώκουν πιο απτή και πρακτική γνώση και συχνά η ενασχόληση με την Αισθητική φαντάζει –λανθασμένα- ανούσια (Andrews, 2015). Αυτό βέβαια είναι κάτι το οποίο έχει μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων. Τόσο η Winston όσο και ο Probst αναφέρουν, για παράδειγμα, ότι τα αναλυτικά προγράμματα του Βρετανικού σχολείου δεν ασχολούνται με την έννοια και την αξία της Αισθητικής, παρά την κοινώς ομολογούμενη ωφέλειά της για τους μαθητές. Η Winston, μάλιστα, παρατηρεί ότι υπάρχει πλήρης απουσία του όρου Ομορφιά από τα αναλυτικά προγράμματα - τόσο στην Αγγλία όσο και σε όλον τον κόσμο- και επομένως η έννοια της Αισθητικής είναι μια έννοια που λείπει ή υφέρπει παραγκωνισμένη στα παιδαγωγικά συστήματα - ακόμη και από τα μαθήματα που σχετίζονται με τις Τέχνες (Winston, 2006). Έστω και αν υπάρχουν μαθήματα που ουσιαστικά αναφέρονται σε Τέχνες, η διδασκαλία είναι μάλλον επιφανειακή, χωρίς να θίγονται οι έννοιες της Αισθητικής και της Ομορφιάς. Αναφέρεται, επίσης, ότι ακόμη και σε σημεία όπου υπάρχει κάποια αναφορά γενικότερα στην Αισθητική, αν ο διδάσκων δεν έχει επαρκείς γνώσεις επί του θέματος ή δεν έχει λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, ενδέχεται να αγνοεί τί πρέπει να αναδείξει και με ποιον τρόπο κατά τη διάρκεια του μαθήματός του.

Έρευνες οι οποίες έχουν ασχοληθεί με την ένταξη γενικότερα της Αισθητικής στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα επισημαίνουν τη μεγάλη σημασία της για την εκπαίδευση των μαθητών. Τα σχολεία που δοκιμάζουν να υιοθετήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν ασχολούνται κατά βάση με το υλικό της Τέχνης καθ'εαυτό, αλλά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί στην προσπάθειά του να προσπελάσει ένα έργο τέχνης για να φτάσει στην παραγωγή γνώσης, στην αποκρυστάλλωση μιας δικής του ερμηνείας. Η εισαγωγή της Τέχνης στο σχολείο συνδέεται σε όλες τις έρευνες που προσπελάστηκαν με την όξυνση της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, την ανάπτυξη

δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και τη δημιουργία ιδιαίτερης ενσυναίσθησης, στοιχεία απαραίτητα για να πορευθεί ένα άτομο στη ζωή του. Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν, επίσης, στο γεγονός ότι η ενασχόληση με την Τέχνη και γενικότερα με την Αισθητική αγωγή –όπως θα έπρεπε να συμβαίνει σε ένα μάθημα Λογοτεχνίας- δομούν και διευρύνουν τα αισθητικά κριτήρια των μαθητών, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν την Ομορφιά που υπάρχει γύρω τους στους ήχους, στα χρώματα, στην κίνηση, στην αρμονικές και μη μορφές που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή και να είναι πιο ευτυχισμένοι (Barrett , Webster, Anttila, & Haseman, 2016), (Denac, 2014), (Hardiman, 2016), (Kokkos, 2011), (Webster & Wolfe, Australian Journal of Teacher Education, 2013).

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό ότι η έννοια της Αισθητικής συνδέεται άμεσα με της πρόκληση συναισθημάτων, και μάλιστα θετικών συναισθημάτων και αποτελεί σύμφυτη πτυχή του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Δυστυχώς, πρόκειται για μια έννοια έκδηλα παραγκωνισμένη στον τομέα της εκπαίδευσης, τόσο στον χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στον χώρο της εκπαιδευτικής πράξης. Παρόλα αυτά, η ουσιαστική ενασχόληση με την Αισθητική στον χώρο της τάξης, είναι δυνατόν να προσφέρει μια ιδιαίτερη καλλιέργεια, πνευματική και ψυχική, στους μαθητές, καθιστώντας τους στο μέλλον ενεργούς και σκεπτόμενους πολίτες, άτομα με ενσυναίσθηση και ανθρωπιστικές αξίες, που γνωρίζουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους' επομένως, πιο ευτυχισμένους.

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητικό πρόβλημα-Σκοπός της έρευνας

Μετά την θεωρητική επισκόπηση τεκμηριώθηκε και βιβλιογραφικά ότι η αισθητική λειτουργία του λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί βασικό συστατικό του στοιχείο, από τη στιγμή που το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα έργο τέχνης. Όταν οι εκπαιδευτικοί παραμελούν κατά τη διδασκαλία τους αυτήν την πτυχή του, δεν βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία του λογοτεχνικού λόγου στην ολότητά του, και επομένως, να αγαπήσουν τη Λογοτεχνία και να μπου από μόνοι τους στη διαδικασία να αναζητήσουν στην προσωπική τους ζωή λογοτεχνικά κείμενα και να εισπράξουν τα πολύπλευρα οφέλη που προσφέρει η ανάγνωσή τους.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετηθεί το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίληψη της αισθητικής υπόστασης του λογοτεχνικού λόγου, ως ενήλικες αναγνώστες, αλλά και ως διδάσκοντες, και συνεπώς αν αναδεικνύουν κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους την αισθητική πλευρά του λογοτεχνικού έργου το οποίο διδάσκουν με άλλα λόγια, αν αναδεικνύουν κατά τη διδακτική πράξη την Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου και με ποιους τρόπους.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Κατόπιν αυτών, τα ερευνητικά ερώτημα που προκύπτουν και τα οποία πρέπει να απαντηθούν μέσω της παρούσας Διπλωματικής εργασίας είναι:

- Τι είδους αντίληψη για την αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Λογοτεχνία;
- Αν θεωρούν ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι πράγματι αισθητικό αντικείμενο, με ποιους τρόπους το διαχειρίζονται ώστε να αναδείξουν την αισθητική του διάσταση;

3.3. Ερευνητική μέθοδος

Η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα είναι η ποιοτική μέθοδος. Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, η παρούσα εργασία αποτελεί επέκταση και αναθεώρηση των ερωτημάτων της μικροέρευνας που είχε πραγματοποιήσει η ερευνήτρια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μικροέρευνας:

- Οι εκπαιδευτικοί δεν προέβαλλαν στο μάθημά τους την αισθητική πλευρά του λογοτεχνικού κειμένου, επομένως οι μαθητές δεν ήταν δυνατόν να αποκτήσουν πλήρη συνείδηση της διαφοράς ενός λογοτεχνικού έργου από ένα απλό καθημερινό κείμενο.
- Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε από τη συνέντευξη, δεν είχαν πλήρη επίγνωση της έννοιας του όρου Ομορφιά αλλά και των τρόπων με τους οποίους αυτός πραγματώνεται μέσα σε ένα λογοτεχνικό έργο.

Έχοντας καταλήξει σε αυτά τα αποτελέσματα, η ερευνήτρια προσανατολίστηκε σε ένα Πειραματικό σχολείο της Αθήνας, έχοντας πληροφορηθεί, από τους υπεύθυνους της πρακτικής άσκησης στο πανεπιστήμιο, ότι στο συγκεκριμένο σχολείο οι διδάσκοντες έχουν ιδιαίτερο διδακτικό υπόβαθρο σχετικά με το μάθημα της

Λογοτεχνίας. Εκεί διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα η οποία αποτελεί μελέτη τριών περιπτώσεων εκπαιδευτικών.

Στη σχετική βιβλιογραφία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) εμφανίζονται διάφορες τυπολογίες αναφορικά με την μελέτη περίπτωση και τα είδη της, γεγονός που σηματοδοτεί αφενός τον ευέλικτο χαρακτήρα της και αφετέρου την ικανότητά της να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και σε διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς. Ενδείκνυται, μάλιστα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς αποτελεί ένα επιστημονικό παράδειγμα που επιτρέπει τη μελέτη ενός περιστατικού κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του και την εις βάθος ανάλυσή του. Με αυτόν τον τρόπο τροφοδοτεί τον ερευνητή με παραστατικές περιγραφές για το φαινόμενο το οποίο ερευνά και πλούσιες πληροφορίες που αντλούνται από την δράση των υποκειμένων που παρατηρούνται. Ο ερευνητής, ακόμη και αποστασιοποιημένος, εμπλέκεται άμεσα με το υπό μελέτη γεγονός. Το γεγονός αυτό τον οδηγεί στην σύζευξη της περιγραφής των γεγονότων με την ανάλυσή τους και στην καταγραφή του πλούτου της κάθε περίπτωσης που μελετάται, κατά τη διάρκεια της σύνταξης της τελικής του αναφοράς (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Yin τα είδη μελέτης περίπτωσης ενδέχεται να είναι: α) τις «περιγραφικές» που οδηγούν σε «αφηγηματικές περιγραφές», της δράσης των ατόμων ή φαινομένων που παρατηρούνται, β) τις «ερμηνευτικές» που οδηγούν στην διατύπωση «εννοιολογικών κατηγοριών» μέσω «επαγωγικών συλλογισμών» με σκοπό τον έλεγχο των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων και γ) τις μελέτες περίπτωσης που στοχεύουν στην αξιολόγηση, που στοχεύουν στην επεξήγηση φαινομένων και στην διατύπωση γενικών κρίσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 313). Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα η μελέτη περίπτωσης είναι αρχικά περιγραφική, καθώς κατά την ανάλυση των δεδομένων θα γίνει περιγραφή όσων παρατηρήθηκαν· έπειτα, μπορεί να χαρακτηριστεί και ερμηνευτική, καθώς μέσω των συλλεχθέντων δεδομένων επιχειρείται να διατυπωθεί επαγωγικά ερμηνευτική απάντηση στα ερωτήματα.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η παρατήρηση. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων συμπεριλαμβάνονται δεδομένα από την παρατήρηση δεκατεσσάρων

(14) μαθημάτων Λογοτεχνίας, πέντε (5) από τον Α΄ και Β΄ Εκπαιδευτικό, εκάστους, και τεσσάρων (4) από τον Γ΄ Εκπαιδευτικό. Περιλαμβάνονται λιγότερες παρατηρήσεις του Εκπαιδευτικού Γ΄ επειδή, λόγω ιδιομορφίας του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, δεν ήταν δυνατόν στην ερευνήτρια να παρακολουθήσει περισσότερες. Τις περισσότερες φορές οι διδασκαλίες ήταν δίωρες, επομένως, οι παρακολουθήσεις που έγιναν για τους σκοπούς της έρευνας αφορούν δίωρες διδασκαλίες. Πιο συγκεκριμένα τα λογοτεχνικά έργα, η διδασκαλία των οποίων έγινε αντικείμενο παρατήρησης, είναι τα εξής:

Εκπαιδευτικός Α΄:

1^η παρακολούθηση: Απόσπασμα του ποιήματος *Μονόγραμμα* (VII), του Οδυσσέα Ελύτη (Β΄ Λυκείου)

2^η παρακολούθηση: Ποίημα, *Μυθιστόρημα Γ΄*, του Γιώργου Σεφέρη (Β1΄ Λυκείου)

3^η παρακολούθηση: Ποίημα, *Μυθιστόρημα Γ΄*, του Γιώργου Σεφέρη (Β2΄ Λυκείου)

4^η παρακολούθηση: Ποίημα, *Δύο νέοι 23 έως 24 ετών*, του Κωνσταντίνου Καβάφη (Β΄ Λυκείου)

5^η παρακολούθηση: Συνεξέταση δυο πεζών: *Ο Απόστολος*, *Το εισιτήριο*, του Περικλή Σφυρίδη (Γ΄ Λυκείου)

Εκπαιδευτικός Β΄:

1^η παρακολούθηση: Πρώτο απόσπασμα της διδασκαλίας του μυθιστορήματος *Δον Κιχώτης*, του Cervantes (Α΄ Λυκείου)

2^η παρακολούθηση: Δεύτερο απόσπασμα της διδασκαλίας του μυθιστορήματος *Δον Κιχώτης*, του Cervantes (Α΄ Λυκείου)

3^η παρακολούθηση: Πεζό, *Χέρτενσταντ*, του Θανάση Δ. Σταμούλη (Β΄ Λυκείου)

4^η παρακολούθηση: Απόσπασμα της διδασκαλίας του θεατρικού μονολόγου *Σταματία, το γένος Αργυροπούλου*, του Κώστα Σωτηρίου (Α΄ Λυκείου)

5^η παρακολούθηση: Πεζό, *Άγρυπνος*, του Tobias Wolf (Β΄ Λυκείου)

Εκπαιδευτικός Γ΄:

1^η παρακολούθηση: Διδασκαλία θεωρητικού κεφαλαίου *Η ποίηση και τα υλικά της*, με εφαρμογή σε διάφορα ποιήματα (Α΄ Λυκείου)

2^η παρακολούθηση: Απόσπασμα της εργασίας πάνω στην ποιητική συλλογή *Τα τοπία του τίποτε*, του Αντώνη Φωστιέρη (Α΄ Λυκείου)

3^η παρακολούθηση: Διδασκαλία θεωρητικού κεφαλαίου *Οι εικόνες στην ποίηση*, με εφαρμογή σε διάφορα ποιήματα (Α΄ Λυκείου)

4^η παρακολούθηση: Διδασκαλία θεωρητικού κεφαλαίου *Παραδοσιακή και σύγχρονη ποίηση*, με πρακτική εφαρμογή μέσω ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας (Α΄ Λυκείου)

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους τρεις εκπαιδευτικούς. Οι λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων εκτίθενται στη συνέχεια.

3.4. Λόγοι επιλογής της Ποιοτικής έρευνας

Θεωρήθηκε ότι η ποιοτική έρευνα είναι η καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση των ζητημάτων που απασχόλησαν την ερευνήτρια. Το είδος αυτό έρευνας χαρακτηρίζεται από μεγάλη αμεσότητα. Επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος το φαινόμενο το οποίο μελετά, παρατηρώντας «ζωντανά» τους συμμετέχοντες και συλλέγοντας επιτόπου τα στοιχεία που τον ενδιαφέρουν. Εκτός αυτού η σημασία της για την κατανόηση διαφόρων κοινωνικών φαινομένων σχετίζεται και με το ότι περιστρέφεται γύρω από το βασικότερο στοιχείο της ανθρώπινης σκέψης και οργάνωσης: τη λέξη. Ο ερευνητής μελετά και αναλύει λεκτικές ακολουθίες που καταγράφει και αυτό το στοιχείο προσθέτει πληρότητα, αμεσότητα και αληθοφάνεια στην έκθεσή του, σε αντίθεση με τα αποστασιοποιημένα αριθμητικά στοιχεία της ποσοτικής έρευνας (Robson, 2010). Ξεκινώντας από πολύ συγκεκριμένα λεγόμενα, τα οποία παρακολουθεί και καταγράφει με διάφορες μεθόδους, επαγωγικά καταλήγει σε ένα πιο ευρύ συμπέρασμα σχετικά με το θέμα του. Επίσης, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην ποιοτική ο ερευνητής έχει την δυνατότητα κατά τη διάρκεια της καταγραφής να σημειώνει, υπό τη μορφή παραρτήματος ή ημερολογίου, διάφορες σκέψεις ή ιδέες που του δημιουργούνται εκείνη τη στιγμή και που μπορεί να τις

εντάξει έπειτα ως παραμέτρους στην έρευνά του (Creswell, 2011). Κατά τον τρόπο αυτό θα κινηθούμε και στην συγκεκριμένη έρευνα.

3.5. Λόγοι επιλογής εργαλείων συλλογής δεδομένων

3.5.1. Η μέθοδος της παρατήρησης

Η μέθοδος της παρατήρησης επελέγη για την συλλογή δεδομένων που στοχεύει στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους οι καθηγητές αναδεικνύουν την αισθητική πλευρά του λογοτεχνικού κειμένου. Η παρατήρηση έγινε μέσω σημειώσεων πεδίου (field notes), οι οποίες αποτελούν τις σημειώσεις που καταγράφει ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρατήρησης σε μια ποιοτική μελέτη. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές σημειώσεις πεδίου (descriptive field notes), οι οποίες περιλαμβάνουν την περιγραφή «γεγονότων, δραστηριοτήτων και ανθρώπων». Μέσω αυτών καταγράφηκαν όσα λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Λογοτεχνίας, με περισσότερη έμφαση στην καταγραφή των ερωτήσεων που έθεταν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές. Επιπλέον, πολλές φορές χρησιμοποιήθηκαν στοχαστικές σημειώσεις πεδίου (reflective field notes), μέσω των οποίων καταγράφονται οι προσωπικές σκέψεις των ερευνητών σχετικά με «τις ενοράσεις, τα προαισθήματα, τις γενικές ιδέες ή τα θέματα» που αναδύονται κατά την παρατήρηση. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν και από την ερευνήτρια (Creswell, 2011, σ. 217). Πραγματοποιήθηκαν πολλές παρακολουθήσεις στα τμήματα στα οποία δίδασκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αλλά στο τέλος επελέγησαν για να αναλυθούν αυτές που μπορούσαν να απαντήσουν πιο εύστοχα στα ερευνητικά ερωτήματα.

Η παρατήρηση έχει το πλεονέκτημα ότι ο ερευνητής αντλεί υλικό από πραγματικές καταστάσεις που συμβαίνουν μπροστά στα μάτια του και έτσι έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί επαγωγικά, αρχικά καταγράφοντας τα συγκεκριμένα συμβάντα ή λεκτικές ακολουθίες που ελκύουν το ενδιαφέρον του ή απαντούν στα ερευνητικά του ερωτήματα και έπειτα καταλήγοντας στην εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων. Το είδος παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία αυτή ήταν η ημιδομημένη παρατήρηση. Σύμφωνα με το είδος αυτό, ο ερευνητής έχει στο μυαλό του κάποια συγκεκριμένα θέματα τα οποία θέλει να παρακολουθήσει, αλλά η παρατήρηση και καταγραφή δεν γίνονται με τόσο κλειστό και συστηματικό τρόπο. Ο ερευνητής είναι ανοιχτός σε ερεθίσματα του ερευνώμενου πεδίου και μέσω της παρακολούθησης του

περιβάλλοντος, του τρόπου που δρουν τα άτομα μέσα σε αυτό μπορεί να προβληματιστεί, να δημιουργήσει νέα ερωτήματα στο μυαλό του και έτσι, να προάγει ακόμη περισσότερο την έρευνά του (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Για τους λόγους αυτούς κρίθηκε και η καταλληλότερη επιλογή για την παρούσα εργασία. Ένας άλλος στόχος ήταν επίσης να παρατηρηθεί η δυναμική διάσταση του μαθήματος και έτσι να ανιχνευθούν τυχόν και άλλοι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται το λογοτεχνικό κείμενο, κάτι το οποίο θα βοηθούσε ενδεχομένως στην ανακάλυψη νέων ερωτημάτων ή πτυχών του θέματος που η ερευνήτρια δεν είχε ως τότε αναλογιστεί.

Ο ρόλος της ερευνήτριας ως παρατηρήτριας ήταν μη συμμετοχικός. Ο μη συμμετοχικός παρατηρητής δεν λαμβάνει μέρος στα όσα συμβαίνουν στο πεδίο παρατήρησης, δεν δρα ως μέλος της παρατηρούμενης ομάδας. Αντίθετα, μένει αποστασιοποιημένος, ώστε να μην επηρεάζει την διαδικασία που παρατηρεί (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, για να μην αισθανθούν οι μαθητές αμηχανία με την παρουσία ενός αγνώστου στην αίθουσα, από την πρώτη μέρα της εισόδου της ερευνήτριας στα τμήματα έγιναν οι ανάλογες συστάσεις και αναφέρθηκε ο ρόλος της ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας που εκπονεί τη διπλωματική της εργασία. Στόχος ήταν να μην νιώθουν συστολή οι μαθητές λόγω της παρουσίας της στην τάξη, αλλά να συμπεριφέρονται ως συνήθως, ώστε να είναι δυνατόν να καταγραφεί η φυσιολογική ροή του μαθήματος. Το συγκεκριμένο σχολείο φιλοξενεί πολύ συχνά φοιτητές προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς, οι οποίοι παρακολουθούν τα μαθήματα. Έτσι, τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές δεν φαίνονταν να έχουν κάποια συστολή, αλλά συμπεριφέρονταν πολύ αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Πρέπει να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι με τη χρήση του εργαλείου της παρατήρησης ενδέχεται να προκύψουν ζητήματα εγκυρότητας που σχετίζονται κυρίως με δυο αιτίες. Αρχικά, είναι φυσικό το άτομο που παρακολουθείται να μην δρα με απόλυτη φυσικότητα, όταν γνωρίζει ότι κάποιος καταγράφει τα λεγόμενά του, όσο κι αν με την πάροδο του χρόνου εξοικειώνεται με την παρουσία του. Πέραν αυτού, το στοιχείο της υποκειμενικότητας του παρατηρητή ενδέχεται να υπεισέλθει υποσυνείδητα κατά την ανάλυση αυτής της διαδικασίας. Επομένως, συστήνεται για την εγκυρότητα της έρευνας το εργαλείο της παρατήρησης να συνδυάζεται με κάποιο άλλο εργαλείο. Γι' αυτόν τον λόγο, αποφασίστηκε, αρχικά, να παρατηρηθούν οι τρόποι με τους οποίους

οι διδάσκοντες διαχειρίζονται το λογοτεχνικό κείμενο στον χώρο εργασίας τους, την σχολική τάξη, και έπειτα να συμπληρωθούν τα δεδομένα της έρευνας παίρνοντας συνέντευξη από τους τρεις καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα (Robson, 2010).

3.5.2. Η μέθοδος της συνέντευξης

Η παρατήρηση μας αποκαλύπτει με ποιον τρόπο οι άνθρωποι δρουν μέσα στην πραγματικότητα, ενώ η συνέντευξη μας επιτρέπει να μελετήσουμε με ποιον τρόπο βλέπουν την πραγματικότητα (Silverman, 2000). Αντιστοιχούν, τελικά, τα λόγια/η στάση τους με τις πράξεις τους ή όχι; Για τον λόγο αυτό, μέσω της μεθόδου της συνέντευξης μεθοδεύεται η διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, το κατά πόσο, δηλαδή, οι καθηγητές έχουν συνείδηση της αισθητικής πλευράς του λογοτεχνικού κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο, θα ελεγχθεί αν οι προσωπικές τους στάσεις σχετικά με την λογοτεχνία βρίσκονται σε αντιστοιχία ή αναντιστοιχία με τις πρακτικές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η μέθοδος της συνέντευξης έχει κοινωνική βάση. Μπορεί να λειτουργήσει ως μια συνομιλία με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για την παραγωγή γνώσης. Μέσω αυτής της άμεσης γλωσσικής επικοινωνίας μπορούμε να επιτύχουμε τρεις στόχους. Αρχικά, σύμφωνα με τον Tuckman, μπορούμε να αποκτήσουμε «πρόσβαση σε όσα βρίσκονται στο μυαλό του ατόμου» και να διαπιστώσουμε τί γνωρίζει σχετικά με το εξεταζόμενο ζήτημα, τις προτιμήσεις του, τις πεποιθήσεις του (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 451). Δεύτερον, η συνέντευξη μετατρέπεται σε ένα εργαλείο που μας βοηθά να ελέγξουμε τα ήδη υπάρχοντα ερευνητικά ερωτήματα, να κατανοήσουμε βαθύτερα τη μεταξύ τους σχέση, ακόμη και να οδηγηθούμε σε νέα. Τρίτον, είναι εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά, παράλληλα με άλλα ερευνητικά εργαλεία, ώστε να κάνει ακόμη πιο έντονη την εμβάθυνσή μας στο θέμα προς διερεύνηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Για τους λόγους αυτούς χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο και στην παρούσα έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, επελέγη το είδος της ημιδομημένης συνέντευξης η οποία έγινε με βάση προκαθορισμένες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που ανταποκρίνονταν στο ερευνητικό ερώτημα και οι οποίες παρατίθενται στο παράρτημα στο τέλος της εργασίας. Παρά την ύπαρξη δομημένων ερωτήσεων, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έγινε προσπάθεια η ερευνήτρια να είναι όσο το δυνατόν πιο ευέλικτη, να ακούει προσεκτικά τον συνεντευξιζόμενο και να αλλάζει τη σειρά των ερωτήσεων, όπου κρινόταν αναγκαίο, προκειμένου να διεξαχθεί όσο το δυνατόν πιο ομαλά η

διαδικασία και να εξαχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες (Robson, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, επίσης, διατυπώθηκαν και βολιδοσκοπικές ερωτήσεις, ώστε να διευκολυνθούν οι συνεντευξιαζόμενοι στην κατανόηση κάποιων ερωτήσεων ή για να υπάρξει εμβάθυνση σε κάποια σημεία της συνέντευξης, ώστε να αντληθούν περισσότερες πληροφορίες. Ακόμη, έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι αρκετά έμμεσες και ανοιχτές, καθώς υπάρχει κίνδυνος όταν οι ερωτήσεις είναι άμεσες, πολύ κλειστές ή εξειδικευμένες ο απαντών να γίνει επιφυλακτικός, ώστε να μην εκτεθεί, και έτσι θα είναι δύσκολο να αποδοθεί η πραγματικότητα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Οι ερωτήσεις γίνονταν πιο κλειστές και άμεσες μόνο σε περίπτωση αδυναμίας να απαντήσουν οι συνεντευξιαζόμενοι. Εκτός αυτών, στην προσπάθεια να νιώσουν οι συμμετέχοντες ακόμη πιο άνετα, για να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια στην κατάθεσή τους, διαβεβαιώθηκαν από την αρχή της διαδικασίας ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ότι η έρευνα στοχεύει σε πανεπιστημιακή-ερευνητική χρήση και ότι τα αποτελέσματα θα αναλυθούν αποκλειστικά και μόνο από την ερευνήτρια (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ηλεκτρονικό μαγνητόφωνο, κατόπιν τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε αρχείο του υπολογιστή. Τέλος, τα αποτελέσματα μελετήθηκαν και αναλύθηκαν, ώστε να οδηγήσουν στα συμπεράσματα αυτής της έρευνας.

3.6. Το δείγμα

Στην συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελεί σκόπιμο δείγμα (δείγμα μη πιθανοτήτων), το οποίο στοχεύει σε ένα πολύ συγκεκριμένο κομμάτι του πληθυσμού και επιλέγεται σύμφωνα με την κρίση του ερευνητή. Έτσι και στην παρούσα εργασία, η ερευνήτρια επέλεξε στοχευμένα τους συγκεκριμένους διδάσκοντες μετά από πληροφόρησή της ότι έχουν ιδιαίτερο διδακτικό υπόβαθρο σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς θεωρήθηκε ότι αυτό εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες της έρευνάς της (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Γι' αυτόν τον λόγο η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως *σκόπιμη*, αφού καλείται να εκπληρώσει έναν συγκεκριμένο σκοπό. Αυτός ο τρόπος επιλογής δείγματος είναι συνήθης στις μελέτες περίπτωσης (Robson, 2010). Θεωρείται, επίσης, αποδεκτός κατά την ποιοτική έρευνα, καθώς το πρωταρχικό ζητούμενο δεν είναι απαραίτητα η γενίκευση του αποτελέσματος σε έναν πληθυσμό, αλλά η εις βάθος μελέτη του φαινομένου

(Creswell, 2011). Έτσι, το δείγμα ανέρχεται σε τρεις εκπαιδευτικούς, αριθμός που καλύπτει το εύρος αποτελεσμάτων που αντιστοιχούν σε μια Διπλωματική εργασία.

3.7. Ανάλυση δεδομένων

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη προσεγγίσεων στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, άλλα πιο συστηματικά και αυστηρά δομημένα και άλλα περισσότερο ρευστά, που αγγίζουν τα όρια της εμπειρικής-καλλιτεχνικής ερμηνείας και μοιάζουν περισσότερο με φιλολογική προσέγγιση και όχι με επιστημονική εργασία. Στην συγκεκριμένη έρευνα θα ακολουθηθεί η ποιοτική ανάλυση λόγου, όπως υποστηρίζεται από τον Ιωσηφίδη (2008), τον Creswell (2011), την Mason (2011). Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μια πιο συστηματική προσέγγιση, η οποία συντείνει στην μείωση των ανακρίβειών που πιθανόν να συνδέονται με τον υποκειμενισμό του ανθρώπινου παράγοντα που υπεισέρχεται στη διαδικασία της ανάλυσης.

Στις ποιοτικές έρευνες συνήθως παράγεται ένας μεγάλος όγκος δεδομένων, τα οποία είναι ιδιαίτερα πλούσια και πολύπλοκα λόγω της μη τυποποιημένης εκ των προτέρων μορφής τους, η οποία οφείλεται, κυρίως, στις ημιδομημένες ή μη δομημένες μεθόδους συλλογή τους (Mason, 2011). Στην συγκεκριμένη έρευνα τα δεδομένα προήλθαν από την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων και τις σημειώσεις πεδίου που καταγράφηκαν κατά τις παρακολουθήσεις.

Κατά την ποιοτική ανάλυση λόγου, τα δεδομένα χωρίζονται σε επιμέρους τμήματα ή αποσπάσματα και ο ερευνητής τα οργανώνει με βάση ένα κοινό σύστημα κωδικών ή κατηγοριών ταξινόμησης, το οποίο διαμορφώνεται σταδιακά. Αυτή η διαδικασία αποκαλείται κωδικοποίηση ή κατηγοριοποίηση και περιλαμβάνει τη λεπτομερή απόδοση νοήματος ή ιδιοτήτων στο ερευνητικό υλικό με στόχο τη σταδιακή κωδικοποίησή του (Ιωσηφίδης, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, ο Creswell προτείνει έξι βήματα τα οποία είναι δυνατόν να ακολουθηθούν για να ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία. Αρχικά, προτείνεται η οργάνωση των δεδομένων: η απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των συνεντεύξεων και η μεταφορά των σημειώσεων πεδίου σε οργανωμένο κείμενο, ώστε ο ερευνητής να εξοικειωθεί μαζί τους και να αποκτήσει μια γενική εικόνα της δράσης των συμμετεχόντων.

Το επόμενο βήμα πραγματοποιείται την περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων και την κωδικοποίησή τους, η οποία αποτελεί και το βασικότερο σημείο της ποιοτικής

ανάλυσης δεδομένων. Περιλαμβάνει την παραγωγή κωδικών μέσω της λεπτομερούς εξέτασης των καταγεγραμμένων δεδομένων. Στο σημείο αυτό αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός, ένας κωδικός. Ο κωδικός αυτός εκφράζει συντομογραφικά το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Δεδομένου ότι ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα, στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί. Κάποιοι κωδικοί μπορούν να συνδυαστούν ή να ενοποιηθούν στα επόμενα βήματα της ανάλυσης (πριν από τη διαμόρφωση θεμάτων) σχηματίζοντας ευρύτερες κατηγορίες ή κωδικούς.

Το τρίτο βήμα περιλαμβάνει ένα ακόμη υψηλότερο επίπεδο ποιοτικής ανάλυσης, την δημιουργία θεμάτων. Τα θέματα βασίζονται στην θεματολογία των κωδικών και αποτελούν μεγαλύτερες πιο αφαιρετικές κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονται οι περαιτέρω κωδικοί.

Στη συνέχεια, αφού δημιουργηθεί στο νου του ερευνητή μια συνολική εικόνα των ευρημάτων γίνεται ένας επανέλεγχος των κωδικών και των θεμάτων, ώστε να μην υπάρχουν επαναλήψεις και αλληλεπικαλύψεις.

Στο πέμπτο στάδιο, ακολουθεί η παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων στα οποία οδηγήθηκε ο ερευνητής μέσω την ανάλυσης των δεδομένων. Για την παρουσίασή τους χρησιμοποιούνται τα θέματα και οι κωδικοί που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων. Στο σημείο αυτό, επίσης, ο ερευνητής βασιζόμενος στην αντίστοιχη βιβλιογραφία, αλλά και στην προσωπική του άποψη επί του θέματος συσχετίζει τα ευρήματα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, στο έκτο και τελευταίο στάδιο προτείνεται ο τελικός έλεγχος εγκυρότητας του περιεχομένου των ευρημάτων, αλλά και του τρόπου με τον οποίο έχουν παρουσιαστεί. Σχετικές αναφορές είναι δυνατόν να αναφερθούν στο τελευταίο μέρος της ερευνητικής εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει τη «Συζήτηση και Αξιολόγηση» του όλου εγχειρήματος (Creswell, 2011).

Η παραπάνω διαδικασία εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να αναλυθούν και να παρουσιαστούν τα ερευνητικά αποτελέσματα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα ευρύτερα θέματα και οι κωδικοί που δημιουργήθηκαν για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τα συνακόλουθα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 4^ο: Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν και από τις δυο μεθόδους συλλογής δεδομένων, τα οποία χωρίζονται σε δυο ενότητες, ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία απαντούν.

4.1. Προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου

Τα ευρύτερα θέματα και οι πιο συγκεκριμένοι κωδικοί σύμφωνα με τους οποίους κατηγοριοποιούνται τα αποτελέσματα και τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω προκύπτουν, εν πολλοίς, από το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης και επιχειρούν να απαντήσουν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τι είδους αντίληψη για την αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Λογοτεχνία. Επεξεργαζόμενοι τις συνεντεύξεις τους παρατηρούμε ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν για να επιτύχουν τον σκοπό αυτό στην τάξη σχετίζονται άμεσα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη Λογοτεχνία, τη σύνδεσή της με τον χώρο της Τέχνης και την αισθητική της διάσταση.

4.1.1. Η Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Λογοτεχνία είναι «κατεξοχήν Τέχνη», όπως ανέφερε ο Εκπαιδευτικός Β'. Μιλώντας μάλιστα για την Λογοτεχνία ως καλλιτεχνικό φαινόμενο και οι τρεις εκπαιδευτικοί τη συνδέουν με την έννοια της Ομορφιάς, με τους τρόπους με τους οποίους αυτή πραγματώνεται και την επίδραση που έχει στον αναγνώστη.

4.1.1.1. Σύζευξη μορφής και περιεχομένου

Έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος ότι η Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου πραγματώνεται μέσω της σύζευξης μορφής και περιεχομένου (βλ. 1.2.2.2.). Όπως φαίνεται, επίσης, από τα αποτελέσματα που απαντούν στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας (πρβ. 4.1.2.), η πτυχή αυτή της δημιουργίας του λογοτεχνικού κειμένου αναδεικνύεται έντονα μέσα στην τάξη. Ταυτόχρονα, βέβαια, είναι εμφανές ότι αποτελεί και βασική αντίληψη των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την αισθητική υπόσταση του κειμένου και συνιστά την Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου.

- Ο Εκπαιδευτικός Α' αναφέρει ότι η Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου έγκειται στη σύζευξη μορφής και περιεχομένου. Εάν χρειάζεται να θέσουμε ένα κριτήριο για το πότε αυτό συμβαίνει, για το πότε είναι επιτυχημένη αυτή η σύζευξη και, επομένως, το έργο είναι πράγματι Όμορφο, αυτό είναι «όταν ο

αναγνώστης έχει χαθεί μέσα σε αυτό που διαβάζει». Συμπληρώνει, επίσης, ότι παράγοντας που συντελεί στο να απορροφηθεί, να «χαθεί» ο αναγνώστης είναι η μορφή που επιλέγει ο καλλιτέχνης να εκφράσει το περιεχόμενο του έργου του· «μπορεί οι χαρακτήρες να είναι πολύ καλά δουλεμένοι, μπορεί η αφήγηση να είναι πάρα πολύ καλή, μπορεί ο στίχος να είναι λιτός και ουσιαστικός. Η Ομορφιά, δηλαδή, είναι ότι με έχει πείσει για τη σύνθεση και η σύνθεση είναι ένα αποτέλεσμα μερικοτήτων, δηλαδή, τρόπων με τους οποίους έχει επιλέξει να χτίσει τους χαρακτήρες, την αφήγηση». Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμίσουμε τις αισθητικές θεωρίες του 19^{ου} αιώνα (βλ. 1.1.8.) που τονίζουν την ικανότητα της Τέχνης να υποβάλλει συναισθηματικά τον δέκτη, να τον απορροφά μεταφέροντάς τον σε διαφορετικούς κόσμους, αλλά και την άποψη του Croce ο οποίος θεωρεί Όμορφη την καλλιτεχνική σύνθεση που χαρακτηρίζεται από πλήρη αρτιότητα στην μορφοποίηση των μερών που την απαρτίζουν (στίχοι, χαρακτήρες) (Beardsley, 1989).

- Ο Εκπαιδευτικός Β΄ πρεσβεύει ότι η Λογοτεχνία «Είναι η Τέχνη του λόγου». Δίνει, λοιπόν, και αυτός μεγάλο προβάδισμα στον τρόπο που επιτυγχάνει ο καλλιτέχνης να ενσαρκώσει σε υλική μορφή την σκέψη του (Beardsley, 1989). Πολύ ενδιαφέροντες θεωρεί, επίσης, τους νέους τρόπους που επιλέγουν οι νέοι καλλιτέχνες να υλοποιήσουν σε υλικό αντικείμενο την αισθητική εμπειρία που θέλουν να μεταδώσουν (Hospers, 1997): «Το τί λέει ένα κείμενο είναι ίσως δευτερεύον. Με την έννοια ότι τα περιεχόμενα της Λογοτεχνίας λίγο πολύ είναι πέντε θέματα. Από εκεί και πέρα είναι ο νέος τρόπος, ο τρόπος κάθε φορά που λέγεται, αυτό το οποίο οξύνει το βλέμμα σου, τον τρόπο να κοιτάς, τον τρόπο να σκέφτεσαι, “το πώς”. Αυτό που κινητοποιεί τον ψυχισμό μας είναι ο διαφορετικός τρόπος. Και αυτό, ακριβώς, είναι η Τέχνη του λόγου», δείχνοντάς μας με αυτόν τον τρόπο πώς αντιλαμβάνεται την αισθητική εμπειρία που βιώνει ο δέκτης ενός έργου τέχνης. Για τον λόγο αυτό υπογραμμίζει ότι επιζητεί «νέους ποιητές, πιτσιρικάδες δηλαδή, ψάχνοντας τί ακριβώς λένε, πώς το λένε, καινούριους εκφραστικούς τρόπους». Αυτήν ακριβώς τη «γοητεία» που του ασκεί το «πώς» του λογοτεχνικού λόγου, δηλαδή η μορφή του, ομολογεί ότι αποτελεί διαρκές μέλημά του όλα τα χρόνια της διδακτικής του πορείας να το μεταδώσει στους μαθητές του, πράγμα που όπως φαίνεται από τις διδασκαλίες του επιτυγχάνεται.

- Παρόμοιο είναι και το σκεπτικό του Εκπαιδευτικού Γ' ο οποίος θεωρεί ότι η αισθητική αξία ενός αντικειμένου στρέφεται γύρω από το γεγονός ότι «επιλέγει κάποιος κάποια πράγματα και επιλέγει και τη μορφή με την οποία θέλει να τα δώσει». Έτσι, συσχετίζει την Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου, αρχικά, με την μορφή και συγκεκριμένα με την εικονοπλασία («Δηλαδή νομίζω ότι η Ομορφιά αποτυπώνεται μέσα από τις εικόνες ενός λογοτεχνικού έργου») (πρβ. 1.1.2.-Ut pictura poesis). Ιδιαίτερα σχετικά με την ποίηση θεωρεί ότι πρόκειται για «μια εικόνα, μια έμπνευση που έρχεται στο μυαλό κάποιου' αυτήν την έμπνευση την αποτυπώνει πολύ αφαιρετικά με κάποια λόγια, εκφράζοντας κάποιες εικόνες, και ο καθένας που διαβάζει το ποίημα, έχει να κάνει τις δικές του σκέψεις και να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα».

4.1.1.2. Η υπαινικτικότητα της ποίησης

Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμενοι στην ποίηση οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την Ομορφιά της μέσα από την υπαινικτικότητα που δημιουργεί η μορφή της και η οποία κινητοποιεί τη φαντασία δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα για παραγωγή προσωπικών ερμηνειών.

- Χαρακτηριστικά ο Εκπαιδευτικός Α' αγαπά περισσότερο την ποιητική ανάγνωση επειδή όπως ανέφερε: «μέσα από την ποίηση ζω τη δική μου φανταστική πραγματικότητα».
- Την ίδια προτίμηση στην ποίηση δήλωσε και ο Εκπαιδευτικός Β' καθώς του αρέσει περισσότερο «ο υπαινιγμός, το λίγα λέγονται-πολλά εννοούνται» και οι πνευματικές διαδικασίες στις οποίες αυτός υποβάλλει.
- Παρόμοια, ο Εκπαιδευτικός Γ' υποστηρίζει ότι ο αφαιρετικός λόγος του ποιήματος δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα στον αναγνώστη να «σκεφτεί τις δικές του ερμηνείες».

4.1.1.3. Το αναπαραστατικό πεζό

Σχετικά με την Ομορφιά του πεζού λόγου, οι εκπαιδευτικοί την αναζητούν στις πολύ ζωντανές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης ζωής που δημιουργεί.

- Χαρακτηριστικά ο Εκπαιδευτικός Α' αγαπά την πεζογραφία καθώς «μέσα από τα πεζά κείμενα ζω την πραγματικότητα κάποιων άλλων ατόμων».

- Παρόμοια, ο Εκπαιδευτικός Γ΄ δηλώνει ότι το πεζό «σε μεταφέρει πιο εύκολα σε μια άλλη πραγματικότητα, σε μια άλλη εποχή και ζεις αυτή την πραγματικότητα».

4.1.1.4. Η Λογοτεχνία ως αναπαράσταση

Όπως αναφέρουν στις θεωρίες του οι αισθητικοί φιλόσοφοι Schiller, Schlegel, Nietzsche, αλλά και οι τρεις εκπαιδευτικοί, η Τέχνη είναι μια αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου, εξιδανικευμένη, της οποίας η παρατήρηση μας βοηθά να απαντήσουμε στα οντολογικά ερωτήματα της ζωής μας, πλουτίζοντας τις αναπαραστάσεις που ήδη έχουμε μέσα μας είτε εξελίσσοντάς τες, είτε συμπληρώνοντάς τες με νέες, οδηγώντας έτσι στην εξέλιξη του ατόμου. Όπως τόνιζε ο Nietzsche στην αισθητική του θεωρία (βλ. 1.1.7.), η Τέχνη τρέφεται από την ανθρώπινη ζωή και παρουσιάζει στον δέκτη τις μεταμορφωμένες αναπαραστάσεις της, οι οποίες εξωραΐζουν ακόμη και τις πιο αρνητικές της εκφάνσεις (Beardsley, 1989). Τις απόψεις αυτές ενστερνίζονται και οι τρεις εκπαιδευτικοί.

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ θεωρεί ότι η αισθητική διάσταση της Λογοτεχνίας σχετίζεται με το γεγονός «ότι είναι μια αναπαράσταση της πραγματικότητας. Βλέπει κανείς την πραγματικότητα μέσα από τα μάτια του συγγραφέα, του σκηνοθέτη, του σεναριογράφου». Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Εκπαιδευτικός Β΄ τονίζοντας την δύναμη της Λογοτεχνίας να δημιουργεί αναπαραστάσεις, αλλά και ο Εκπαιδευτικός Γ΄ θεωρώντας ότι σε μεταφέρει πιο εύκολα σε μια άλλη πραγματικότητα την οποία ζεις μέσα από την αφήγηση.

4.1.1.5. Διαφυγή από την πραγματικότητα

- Εκφράζοντας και πάλι την αισθητική θεωρία του Nietzsche σχετικά με την παρηγορία και το καταφύγιο που προσφέρει η αισθητική εμπειρία στον δέκτη της (Beardsley, 1989) (βλ. 1.1.7.), ο Εκπαιδευτικός Α΄ θεωρεί ότι η Ομορφιά της Λογοτεχνίας συνίσταται, επίσης, στο γεγονός ότι αποτελεί καταφύγιο και παρηγορία για τον αναγνώστη, πράγμα που επιδιώκει να μεταδώσει στους μαθητές του: «..επιδιώκω από την αρχή στο μάθημα της Λογοτεχνίας να τους λέω ότι υπάρχουν μερικές παρηγορίες στη ζωή. Μια είναι η Τέχνη, η άλλη είναι ο έρωτας, η άλλη ο αθλητισμός, η άλλη η επιστήμη που είναι μια παρηγορία και για κάποιους μπορεί να είναι και η θρησκεία». Στο ίδιο πλαίσιο ο Εκπαιδευτικός Γ΄ τονίζει τον ρόλο της λογοτεχνικής ανάγνωσης ως διέξοδο

από την πεζή καθημερινότητά μας: «μας βοηθά ξεφύγουμε λίγο από την καθημερινότητα».

4.1.1.6. Αισθητική εμπειρία

- Ο Εκπαιδευτικός Γ΄ εντοπίζει την Ομορφιά της Λογοτεχνίας και στην αισθητική εμπειρία που προσφέρει στον αναγνώστη. Μέσω της σύζευξης μορφής και περιεχομένου η Λογοτεχνία αποκτά την ικανότητα να δημιουργεί εικόνες, οι οποίες οδηγούν τον αναγνώστη σε μια όμορφη αισθητική εμπειρία, σε ένα «ξάφνιασμα»: «Δηλαδή, πολλές φορές διαβάζω κάτι και με ξαφνιάζει γιατί εκτυλίσσεται διαφορετικά απ' αυτό που περίμενα». Το ξάφνιασμα αυτό μπορεί να συνδέεται και με το περιεχόμενο, αλλά και με τη μορφή όπως αναφέρει στη συνέχεια: «Αυτό μπορεί να γίνει και με μια ανατρεπτική εικόνα». Αναφερόμενος στην επίδραση που έχει η Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου στον συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη δηλώνει: «Γιατί αυτή η εικόνα μπορεί να μου ανασύρει σκέψεις και συναισθήματα από την παιδική μου ηλικία, από πράγματα που έχω δει, έχω διαβάσει, έχω ακούσει».

Υιοθετώντας μια πλατωνική ιδέα για την Ομορφιά θεωρεί ότι πρόκειται για μια ιδέα που βρίσκεται μέσα μας και ανασύρεται μέσω της Ομορφιάς που φέρει το καλλιτεχνικό αντικείμενο: όμορφη μπορεί να είναι μια εικόνα που θα συναντήσουμε στην εξωτερική μας πραγματικότητα, «η πραγματική Ομορφιά, που πάμε μια εκδρομή και κάνουμε μια επίσκεψη στη φύση και βλέπουμε ένα πολύ ωραίο λουλούδι στο δάσος ή μια πολύ όμορφη παραλία όταν πηγαίνουμε διακοπές το καλοκαίρι»· η Ομορφιά όμως μπορεί να κρύβεται και μέσα σε ένα έργο Τέχνης, στις εικόνες που αυτό δημιουργεί: «Η Ομορφιά είναι επίσης κρυμμένη μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα και μας αποκαλύπτεται μέσα από τις εικόνες του λογοτέχνη»· τέλος, η Ομορφιά υπάρχει «κρυμμένη μέσα μας» και «μέσα από αυτές τις εικόνες της Τέχνης, αλλά και της πραγματικότητας που βλέπουμε αποκαλύπτεται».

4.1.2. Η προσφορά της λογοτεχνικής ανάγνωσης στον ενήλικα αναγνώστη

Όλες οι αισθητικές θεωρίες –ακόμη και εκείνες που πρεσβεύουν το δόγμα «Η Τέχνη για την Τέχνη»- αναφέρονται στην οφέλη που προσφέρει η Τέχνη στους δέκτες της (Beardsley, 1989). Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, σε όλες τους τις αναφορές για λογοτεχνική ανάγνωση οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την θετική επενέργεια που έχει σε διάφορες πτυχές της ανθρώπινης ζωής η επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο.

4.1.2.1. Η ανάγνωση ως ευχαρίστηση

Είναι πολλοί οι ερευνητές και επιστήμονες που έχουν επισημάνει την θετική επενέργεια της λογοτεχνικής ανάγνωσης στον αναγνώστη –και γενικότερα της Τέχνης στους δέκτες της- και την επισημαίνουν ως διαδικασία που προσφέρει απόλαυση και ευχαρίστηση (Langer, 2018), (Cupchik & Gebotys, 1990), (Howard, 2011), (Adorno, 2000), (Barthes, 2005). Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι τρεις εκπαιδευτικοί λέγοντας ότι τους αρέσει να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία. Ο Εκπαιδευτικός Β΄ μάλιστα δηλώνει ότι επιλέγει να διαβάζει συγκεκριμένα πεζά τα οποία και «ευχαριστείται». Επιπλέον, αναφέρεται και πάλι στην προσωπική ευχαρίστηση που επιδιώκει να αποκομίσει, ερχόμενος σε επαφή με ένα έργο τέχνης ή λογοτεχνικό έργο («να περάσω καλά εγώ ο ίδιος»). Ίδιες εκφράσεις χρησιμοποιούν και οι άλλοι δυο εκπαιδευτικοί μιλώντας για την λογοτεχνική ανάγνωση.

4.1.2.2. Η ανάγνωση ως αισθητική εμπειρία

Ο Εκπαιδευτικός Γ΄ θεωρεί την ανάγνωση ως αισθητική εμπειρία που πέραν του θετικού συναισθήματος της ευχαρίστησης είναι δυνατόν να προκαλέσει διάφορα άλλα συναισθήματα όπως το συναίσθημα του αναπάντεχου, του «ξαφνιάσματος» που βιώνει ο αναγνώστης όταν η αφήγηση «εκτυλίσσεται διαφορετικά» απ' αυτό που αρχικά περίμενε ο αναγνώστης. Επιπλέον η αισθητική αυτή εμπειρία ενδέχεται να ανασύρει σκέψεις και συναισθήματα από την παιδική ηλικία του αναγνώστη, από πράγματα που έχει δει, έχει διαβάσει, έχει ακούσει, όπως επισημαίνει ο εκπαιδευτικός. Τέλος, θεωρεί ότι αυτή η αισθητική εμπειρία που βιώνουμε μέσω της Τέχνης φέρνει στην επιφάνεια την αξία της Ομορφιάς την οποία έχει ο άνθρωπος μέσα του.

4.1.2.3. Απάντηση σε οντολογικά ερωτήματα

Όπως επισημαίνουν και οι περισσότερες αισθητικές θεωρίες η Τέχνη, εμπνεόμενη από την πραγματική ζωή δίνει απαντήσεις σε οντολογικά ερωτήματα της ύπαρξής μας, με τους τρόπους τους οποίους ο καλλιτέχνης πραγματεύεται το θέμα του, αλλά και φέρνοντάς μας σε επαφή με εμπειρίες τις οποίες ενδέχεται να μην έχουμε βιώσει ή αναλογιστεί (Beardsley, 1989). Με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζει και ο Εκπαιδευτικός Α΄ την λογοτεχνική ανάγνωση, αναφέροντας ότι όταν επιλέγει ένα έργο τέχνης είτε πρόκειται για Λογοτεχνία είτε όχι, επιζητά να βρει απαντήσεις σε κάποια ερωτήματα που τον απασχολούν. Ωστόσο, είναι ο μόνος που κάνει αυτήν την αναφορά.

4.1.2.4. Εμπλουτισμός προσωπικών βιωμάτων

Όπως υποστηρίζουν πολλοί αισθητικοί φιλόσοφοι και κυρίως ο Dewey, η Τέχνη είναι εκτός των άλλων φορέας γνώσης, καθώς κατά τη διάρκεια της αισθητικής εμπειρίας ο δέκτης είναι πνευματικά ενεργός και έτσι, μέσω των αναπαραστάσεων της Τέχνης εμπλουτίζει τον συναισθηματικό και πνευματικό του κόσμο με, πολλές φορές, πρωτόγνωρα συναισθήματα και σκέψεις, αναδιαμορφώνοντας την κοσμοθεωρία του (βλ. 1.1.10).

- Στο πλαίσιο αυτό ο Εκπαιδευτικός Β΄ αναφέρει ότι η Λογοτεχνία «δημιουργεί αναπαραστάσεις». Ταυτόχρονα, «εξελιίσσει αναπαραστάσεις του αναγνώστη ή μετατρέπει τις ήδη υπάρχουσες αναπαραστάσεις». Έτσι, θεωρεί ότι η ανάγνωση της Λογοτεχνίας ικανοποιεί την ανάγκη του ανθρώπου για εξέλιξη των αναπαραστάσεων που φέρει, για «αυτοεξέλιξη».
- Παρομοίως, ο Εκπαιδευτικός Γ΄ δηλώνει ότι αγαπά τη λογοτεχνική ανάγνωση επειδή μέσα από τη Λογοτεχνία «μεταφέρεσαι σε έναν άλλο κόσμο, τον κόσμο του λογοτέχνη, σε μια άλλη πραγματικότητα, μυθιστορηματική, φανταστική και ανοίγουν οι ορίζοντές σου. Βλέπεις καινούριους χαρακτήρες, βλέπεις τον εαυτό σου όπως θα ήθελες να ήσουν, βλέπεις τους άλλους όπως θα ήθελες να είναι στην πεζή πραγματικότητα στην οποία διανύουμε. Γενικά η Λογοτεχνία είναι ένας τρόπος να βλέπεις διαφορετικά τον κόσμο σου».

4.1.3. Η προσφορά του μαθήματος της Λογοτεχνίας στον μαθητή

Δεδομένου ότι η λογοτεχνική ανάγνωση είναι επωφελής για τον ενήλικα αναγνώστη, ανάλογες ωφέλειες κομίζει και για τον μαθητή-αναγνώστη. Αυτό ακριβώς υποστηρίζουν και οι τρεις εκπαιδευτικοί.

4.1.3.1. Αισθητική διαπαιδαγώγηση

Ο Schiller και ο Dewey εξάιρουν την ανάγκη της αισθητικής διαπαιδαγώγησης για το άτομο, καθώς η επαφή του με την Ομορφιά που φέρουν τα αισθητικά αντικείμενα το εκλεπτύνει και το φέρνει σε επαφή με ανθρωπιστικές αξίες (βλ. 1.1.6. & 1.1.10).

- Συμπλέοντας με τα παραπάνω, ο Εκπαιδευτικός Α΄ δηλώνει ότι το μάθημα πέραν της ευρύτερης πολιτισμικής μεταβίβασης που πρέπει να προσφέρει στους μαθητές –με την έννοια της επαφής των μαθητών με σημαντικούς συγγραφείς της χώρας τους- θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές αισθητική διαπαιδαγώγηση.

- Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Εκπαιδευτικός Γ', ο οποίος βέβαια τονίζει, επίσης, την αναγκαιότητα ύπαρξης και άλλων μαθημάτων που θα ασχολούνται με την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών όπως το μάθημα των καλών τεχνών, της ζωγραφικής, της γλυπτικής.

4.1.3.1.1. *Η σύνδεση με άλλα είδη Τέχνης*

- Ο Εκπαιδευτικός Α', στο πλαίσιο της αισθητικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών, θεωρεί αναγκαίο να εμπλουτίζεται το μάθημα της Λογοτεχνίας με αναφορές στη ζωγραφική ή σε άλλες Τέχνες, μιας και η Λογοτεχνία δεν είναι ο κύριος φορέας μετάδοσης των αξιών της αισθητικής' είναι κομμάτι «ενός μεγαλύτερου πράγματος», της Τέχνης γενικότερα, πράγμα που πρέπει να γίνει είναι αντιληπτό από τους μαθητές ιδιαίτερα από τη στιγμή που «η Λογοτεχνία είναι ένα μάθημα που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κάνει τέτοιες συζητήσεις, με την έννοια ότι μπορεί να εμπλουτιστεί». Είναι φανερό ότι τα λεγόμενά του επιβεβαιώνονται από τις διδασκαλίες του (βλ. 4.1.7.).

4.1.3.2. Προσωπική καλλιέργεια

Όπως έχει υποστηρίξει και ο Dewey (βλ. 1.1.10) , οι τρεις εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Λογοτεχνία προσφέρει στους μαθητές προσωπική καλλιέργεια.

- Ο Εκπαιδευτικός Α' θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει μέσω της αισθητικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών, οι οποίοι πέραν των γνώσεων που αποκομίζουν για την Τέχνη, αναπτύσσονται εσωτερικά.
- Ο Εκπαιδευτικός Β' θεωρεί ότι όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη Λογοτεχνία, γνωρίζουν την πιο άμεση μορφή τέχνης, την Τέχνη που στηρίζεται στη διαπροσωπική μας επικοινωνία. Πρόκειται, επίσης, και για μια μορφή Τέχνης που είναι εύκολα προσιτή σε όλους, σε σχέση με τη μουσική ή τη ζωγραφική για παράδειγμα («Δηλαδή θα είναι λίγοι αυτοί που θα κάνουν μουσική ή θα κάνουν ζωγραφική. Με τον λόγο όμως όλοι επικοινωνούν. Η Λογοτεχνία, ακριβώς επειδή χρησιμοποιεί αυτήν την ύλη, τον λόγο, έχει περισσότερες δυνατότητες να επηρεάσει και περισσότερους, να τους ανοίξει περισσότερο»). Θεωρεί, λοιπόν, ότι η Λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει στους μαθητές «αυτό που ονομάζουμε καλλιέργεια ψυχής, ματιάς, νου και απόλαυση φυσικά».
- Παρόμοια, ο Εκπαιδευτικός Γ' πιστεύει ότι το μάθημα αυτό «μπορεί να βαθύνει τις αξίες» του μαθητή: «Δηλαδή μπορεί να του δώσει κάποια

πρότυπα συμπεριφοράς, να τον κάνει να ευαισθητοποιηθεί για τον κόσμο γύρω του, για κάποια κοινωνικά προβλήματα, για τον ρατσισμό, για το περιβάλλον, για το πώς λειτουργούμε στην καθημερινότητά μας σε σχέση με τους άλλους. Δηλαδή νομίζω ότι η λογοτεχνία θα βαθύνει λίγο την οπτική του μαθητή για τον κόσμο με την έννοια ότι θα βγει λίγο από τον εαυτό του και θα προσπαθήσει να μπει στη θέση των άλλων, να λειτουργήσει αυτό που λέμε η ενσυναίσθηση περισσότερο».

4.1.3.3. Εργαλεία για τη διαχείριση του κειμένου

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ πέραν της αισθητικής και εσωτερικής καλλιέργειας που λαμβάνουν οι μαθητές τονίζει και την σημασία των εργαλείων που λαμβάνουν οι μαθητές για να προσεγγίσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο. Αναφέρει ότι δεν θα ήθελε αναγκαστικά να προβάλλει στους μαθητές αυτό που αρέσει στον ίδιο ως λόγο για να αγαπήσουν τη Λογοτεχνία. Αντίθετα, να τους δείξει «έναν δρόμο» να διαχειρίζονται επαρκώς το κείμενο, να το κατανοούν, να αντιλαμβάνονται τί ακριβώς τους αρέσει και τί όχι και με αυτόν τον τρόπο να τους ωθήσει «να αγαπούν» το λογοτεχνικό κείμενο και να αναπτύξουν «κάποια κριτήρια» για τη διαδικασία αυτή.

4.1.3.4. Η ελευθερία επιλογής του μαθητή

Οι περισσότεροι αισθητικοί φιλόσοφοι, κυρίως οι Γερμανοί ρομαντικοί με εκπρόσωπο τον Schiller, καθώς και ο Dewey υπογραμμίζουν –είτε άμεσα είτε έμμεσα- την έννοια της ελευθερίας του υποκειμένου ως σύμφυτη με την Τέχνη και την βίωση της αισθητικής εμπειρίας (βλ. 1.1.6. & 1.1.10). Το ίδιο συμβαίνει και με τους τρεις εκπαιδευτικούς.

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ τονίζει την έννοια της ελευθερίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας προβάλλοντας την αναγκαιότητα να επιλέξει ελεύθερα ο μαθητής τα στοιχεία του κειμένου που τον ελκύουν, δικαιολογώντας την επιλογή του, μια διαδικασία που πράγματι εφαρμόζει και στην διδακτική πράξη.
- Πέραν αυτού, ο Εκπαιδευτικός Β΄ δηλώνει ότι θα ήθελε σίγουρα να μεταφέρει στους μαθητές του την αγάπη του για την Λογοτεχνία, και τους λόγους οι οποίοι κάνουν τον ίδιο να την αγαπά, να τους κάνει να κατανοήσουν τη σημασία των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων και το πόσο μπορούν να εμπλουτίσουν ή να εξελίξουν τις προσωπικές αναπαραστάσεις του κάθε αναγνώστη. Αυτό, όμως, δεν είναι κάτι που συμβαίνει αυτοσκοπός ή ως μόνη

στόχευση ή παραβλέποντας την ελευθερία επιλογής που πρέπει να δίνεται στον μαθητή. Παραδέχεται, λοιπόν, ότι δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τον παράγοντα της προσωπικής αρεσκείας του, η οποία σχετίζεται αρχικά με το γεγονός ότι ένας μαθητής ενδέχεται να ελκύεται από τη Λογοτεχνία για κάποιον διαφορετικό λόγο, από κάποια άλλη πτυχή της· δεύτερον ότι υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να μην βρίσκει κάτι που να τον ελκύει στην λογοτεχνική ανάγνωση. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση δεν μπορούμε να πιέσουμε τον μαθητή να του αρέσει ή να αναγνωρίσει τα οφέλη που αυτή προσφέρει. Παραθέτουμε χαρακτηριστικά τα λόγια του: «Είναι μερικά ρήματα που δεν έχουν προστακτική. Π.χ. το ρήμα αγαπάω δεν έχει προστακτική: τι θα πεις; αγάπα την με το ζόρι; Δεν γίνεται. Διάβασε με το ζόρι; Αγάπησε τη λογοτεχνία; Δεν γίνεται. Είναι ένας προσωπικός λόγος που με ενδιαφέρει να δώσω μια εικόνα του στους μαθητές. Και από εκεί και πέρα, όποιος εμπλακεί θα έχει να θυμάται κάτι από αυτό». Προσπαθεί, λοιπόν, να δίνει στους μαθητές πολλαπλά ερεθίσματα ώστε ο καθένας ελεύθερα να επιλέξει αυτό που τον ελκύει, με βασικό στόχο να μείνει σε όλους τους μαθητές ένας «γλυκός απόηχος» από αυτό το μάθημα. Παρατηρήθηκε ότι τα λόγια του εφαρμόστηκαν έμπρακτα κατά τη διδακτική πράξη.

- Παρόμοια γνώμη για την ελευθερία επιλογής του μαθητή εκφράζει και ο Εκπαιδευτικός Γ΄, καθώς δεν είναι δυνατόν να εξαναγκάσουμε τους μαθητές να αγαπήσουν την λογοτεχνική ανάγνωση, παρά μόνο να τους δώσουμε ερεθίσματα. Για τον λόγο αυτό δηλώνει, μάλιστα, ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας θα έπρεπε να είναι μάθημα επιλογής.

4.1.4. Τρόποι ευαισθητοποίησης των μαθητών στην Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου

Οι τρεις εκπαιδευτικοί αφού έχουν δηλώσει ότι η Ομορφιά και άρα η αισθητική διάσταση είναι αναπόσπαστη πτυχή του λογοτεχνικού κειμένου και συναρτάται με τις διάφορες εκφάνσεις του, προτείνουν πολύ ενδιαφέροντες τρόπους με τους οποίους οι μαθητές είναι δυνατόν να έρθουν σε επαφή μαζί της. Παρατηρείται ότι τα λεγόμενά τους επιβεβαιώνουν τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν κατά την διδακτική πράξη.

4.1.4.1. Επαφή με μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών κειμένων

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ πιστεύει βασικό μέσο για να ανακαλύψουν οι μαθητές την μαγεία του λογοτεχνικού κειμένου είναι να έρθουν σε επαφή με πληθώρα κειμένων, ώστε να παρατηρήσουν του διαφορετικούς τρόπους με τους

οποίους πραγματεύεται αυτή η Τέχνη τα επιμέρους θέματά της. Ιδανικό μέσο για τον σκοπό αυτό θα ήταν η ύπαρξη μεγάλης ενημερωμένης βιβλιοθήκης στο σχολείο, ώστε κατά το μάθημα της Λογοτεχνίας να παραπέμπει τους μαθητές σε ένα βιβλίο, να το αναζητούν στη βιβλιοθήκη και να το διαβάζουν. Λόγω της έλλειψης αυτού του μέσου, προσπαθεί να δημιουργήσει μια παρόμοια συνθήκη μέσω του πιο πρακτικού τρόπου που έχει ανακαλύψει ο ίδιος, με το να ανεβάζει διηγήματα ή άλλα κείμενα με μορφή pdf στο e-class και να παραπέμπει εκεί τους μαθητές. «Αυτός είναι ο μόνος πρακτικός τρόπος δεδομένου ότι δεν έχουμε καλές βιβλιοθήκες, το να αγοράζουν τα βιβλία μόνοι κοστίζει κτλ. Αυτόν τον τρόπο έχω βρει εγώ τουλάχιστον», δηλώνει. Παρολ' αυτά, ενώ ο ίδιος προσπαθεί να προμηθεύει τους μαθητές του με επιπλέον λογοτεχνικό υλικό για ανάγνωση, παρατηρεί ότι δεν είναι όλοι πρόθυμοι να το διαβάσουν: «πολλές φορές έχω προσπαθήσει να τους δίνω παράλληλα κείμενα, ανάλογα με το μάθημα. Πολλοί τα διαβάζουν. Μερικοί δεν τα διαβάζουν. Δεν έχουμε μεγάλη φιλαναγνωσία στην Ελλάδα».

4.1.4.2. Η ανανέωση του λογοτεχνικού κανόνα

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανανέωση του λογοτεχνικού κανόνα είναι δυνατόν να συμβάλει στην εμπλοκή των μαθητών με το μάθημα της Λογοτεχνίας, συμπεριλαμβάνοντας κείμενα τα οποία ανταποκρίνονται στο «σήμερα» των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν να τους εθίσουν στην Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου προσφέροντάς τους έτσι «αισθητική αγωγή και ψυχοσυναισθηματική και διανοητική καλλιέργεια», αντίληψη που έχει αρχίσει με αργά βήματα να εξαπλώνεται ως εκπαιδευτικός στόχος του μαθήματος και στην ελληνική κοινωνία (Γαραντούδης, 2005, σ. 21).

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ θέτει πολύ έντονα το ζήτημα αυτό της ανανέωσης του λογοτεχνικού κανόνα, ως άμεσα σχετιζόμενο με τις προσωπικές προτιμήσεις του μαθητή για το κείμενο και, επομένως, τη γενικότερη εμπλοκή του με το μάθημα. Όπως ακριβώς συμβαίνει και με τον ίδιο, εάν ένα κείμενο δεν του αρέσει, του είναι αρκετά δύσκολο να το διαλέξει ως διδακτικό υλικό για τις διδασκαλίες του· έτσι και οι μαθητές, εάν δεν τους ενδιαφέρει το περιεχόμενο του κειμένου, συχνά αρνούνται να συμμετάσχουν στη διδακτική διαδικασία. Για τον λόγο αυτό προτείνει την ανανέωση του λογοτεχνικού κανόνα με κείμενα που σίγουρα δεν εξαιρούν τους σημαντικούς εθνικούς συγγραφείς,

αλλά ακόμη περισσότερο τους αναδεικνύουν παρουσιάζοντας κείμενά τους άγνωστα στο ευρύ κοινό. Εκτός αυτού, προτείνει να συμπεριλαμβάνονται κείμενα σύγχρονα, που προσεγγίζουν τα καθημερινά ενδιαφέροντα των μαθητών, θέτοντας τέλος στην εσωστρέφεια του μαθήματος και καθιστώντας το επίκαιρο και επιθυμητό στους μαθητές, ιδέα που υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (Πυλαρινός, 2005): «να υπάρχει μια πολιτισμική μεταβίβαση κάποιων πραγμάτων κατά τον παλιό κανόνα, αλλά όχι ο κανόνας όπως τον έχουμε μάθει. Μπορούμε να βρούμε άλλα ποιήματα, άλλα κείμενα, που να ανανεώνουν τον κανόνα. Δεν είναι ανάγκη να κάνεις στον Σεφέρη αυτά τα ποιήματα, μπορείς να κάνεις άλλα ποιήματα του Σεφέρη, δεν είναι ανάγκη να κάνεις αυτά τα ποιήματα του Ελύτη, μπορείς να κάνεις άλλα ποιήματα του Ελύτη. Μπορείς να βάλεις και άλλους συγγραφείς μέσα. Μπορείς να βάλεις και πεζό δίπλα στην ποίηση».

- Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και τα λεγόμενα του Εκπαιδευτικού Β', ο οποίος χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία κείμενα δικής του αρεσκείας και θεωρεί αυτή του την επιλογή βασικό παράγοντα ώθησης των μαθητών στη φιλιαναγνωσία: «Πλέον έχω απελευθερωθεί από το σχολικό εγχειρίδιο και τον σχολικό κανόνα, και προσπαθώ να διαλέξω κείμενα δικής μου αναγνωστικής ευχαρίστησης. Άρα, λοιπόν, το ένα είναι η επιλογή των κειμένων, που θεωρώ ότι θα είναι ενδιαφέροντα και για τους μαθητές».

4.1.4.3. Ανακαλυπτική μάθηση

Η ανακαλυπτική μάθηση (πρβ. 1.2.2.3.) ενδείκνυται ως μέθοδος κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς συντηρεί την κατάσταση διαρκούς απορίας που χαρακτηρίζει τη σχέση κειμένου αναγνώστη (Γαραντούδης, 2005) και υποστηρίζει την ελεύθερη παιγνιώδη διαδικασία που χαρακτηρίζει την βίωση μιας αισθητικής εμπειρίας σύμφωνα με τον Schiller (βλ. 1.1.6).

- Ο Εκπαιδευτικός Α' υποστηρίζει ότι η ανάδειξη της Ομορφιάς του λογοτεχνικού λόγου αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, την οποία, όμως, επιδιώκει κάθε φορά στις διδασκαλίες του και ότι «υπάρχουν δυο τρόποι» για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου, μιλώντας για τη σύζευξη μορφής και περιεχομένου. Ο ένας είναι πιο παραδοσιακός και περιλαμβάνει την ανάδειξή της από τον εκπαιδευτικό. Ο δεύτερος και πιο βασικός είναι «να το βρουν» οι ίδιοι οι μαθητές. Το πρώτο

πράγμα που επιχειρεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής είναι να τους κάνει στην αρχή ερωτήσεις «για να αναρωτηθούν και οι ίδιοι πώς μπορούν να το ανακαλύψουν και μόνοι τους ή να εμπιστευτούν το μυαλό τους» και κυρίως για «να μάθουν να εμπιστεύονται το κριτήριό τους, το μυαλό τους, το αισθητικό τους κριτήριο». Επισημαίνει, βέβαια, «και οι δυο τρόποι πολλές φορές χρειάζονται». Θεωρεί ότι εθίζοντας τους μαθητές σε μια ανακαλυπτική διερεύνηση του κειμένου τους ωθεί στην απόκτηση ενός χρήσιμου προσωπικού εργαλείου για τη διερεύνησή του («Εγώ το πιστεύω αυτό, ότι οι μαθητές στο μάθημα της Λογοτεχνίας και της Τέχνης είναι παρθένα παιδιά. Άρα σε ένα παρθένο έδαφος αν ρίξεις ένα μικρό σποράκι θα γονιμοποιηθεί ωραία»).

4.1.4.4. Ερμηνευτικός διάλογος

Οι δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο ερμηνευτικός διάλογος είναι το πιο κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί να αναδειχθεί η Ομορφιά του λογοτεχνικού κειμένου (πρβ. 1.3.2.), άποψη που επιβεβαιώνεται έμπρακτα και στις διδασκαλίες τους.

- Ο Εκπαιδευτικός Β΄ υποστηρίζει ότι είναι «διαρκές ζητούμενο» σε όλα τα μαθήματά του να αναδείξει στα μάτια των παιδιών την Ομορφιά του λογοτεχνικού κειμένου, επιδιώκοντας να τους μεταδώσει αυτό που «γοητεύει» και τον ίδιο, αυτό το «πώς» του λογοτεχνικού λόγου, που καταφέρνει να δομήσει ένα λογοτεχνικό κείμενο, με άλλα λόγια τη σύζευξη μορφής και περιεχομένου. Ωστόσο, αναφέρει ότι δεν έχει «συστηματοποιήσει» κάποια τεχνική με την οποία «κάπως περνάει αυτό και στους μαθητές». Λέει χαρακτηριστικά: «Δεν έχω καταφέρει να σταθεροποιήσω εργαλεία. Κατά καιρούς χρησιμοποιώ διάφορα που, όμως, δεν είναι δικά μου. Είναι με βάση τη θεωρία της Λογοτεχνίας, όμως, δεν είμαι ευχαριστημένος από αυτά». Θεωρεί ότι ένας αποσπασματικός «θεωρητικός λόγος» στην τάξη για τα εργαλεία και τα υλικά που χρησιμοποιεί η Λογοτεχνία «δεν τον βοηθά να προχωρήσει τη δουλειά του». «Το αφήνω δηλαδή κάπως να αιωρείται από πίσω: ότι αυτό είναι Ωραίο διότι με κάποιον τρόπο συγκεκριμένο τρόπο ειπώθηκε για να είναι Ωραίο. Αλλά αυτό μένει μετέωρο, παρά διδάσκεται συστηματικά, από μένα τουλάχιστον». Κριτήριο για την επιβεβαίωση ή διάψευση αυτών των προσδοκιών για την ανάδειξη της Ομορφιάς του

λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί η ανατροφοδότηση που λαμβάνει από παλιούς μαθητές του, οι οποίοι πια έχουν αποφοιτήσει, αλλά «τους έχει μείνει μια αίσθηση ότι κάτι κάναμε στη Λογοτεχνία που μπορεί να μην το εκφράζουν ακριβώς αυτό το κάτι, αλλά τους έχει μείνει ένας ήχος γλυκός».

Επιπλέον, αναφέρει ένα νέο ερμηνευτικό εργαλείο με το οποίο επιχειρεί να ωθήσει τους μαθητές του στη φιλιαναγωνσία, το οποίο θεωρεί ακόμη πιο σημαντικό: προσπαθεί να καλλιεργήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος τον ερμηνευτικό διάλογο, που εκτός όλων των άλλων στοχεύει στο «να εκφράζεται προσωπικά ο μαθητής επάνω σε αυτό που διαβάζει, όσο γίνεται έξω από τη σχολική πραγματικότητα, έξω από τον σχολικό λόγο», με την έννοια ότι η ερμηνευτική διαδικασία εδράζεται στην αυθόρμητη ανταλλαγή απόψεων περί των θεμάτων του κειμένου, οι οποίες προωθούν τη διαδικασία.

- Ο Εκπαιδευτικός Γ' δηλώνει ότι στο μάθημά του δεν θέλει να επιβάλλει τη δική του προσωπική άποψη είτε για την ερμηνεία του κειμένου, είτε για τα στοιχεία που τον ελκύουν στη λογοτεχνική ανάγνωση. Αντίθετα, γνωστοποιεί τις δικές του απόψεις στο τέλος, χωρίς να πιέζει τους μαθητές να τις ασπασθούν. Και αυτό επειδή «η Λογοτεχνία είναι μια σειρά προσωπικών αναγνώσεων. Η δική μου προσωπική ανάγνωση είναι παράλληλη με αυτήν των μαθητών. Το θέμα είναι αν μπορούμε μέσα από μία συλλογική κατάσταση να συγχωνεύσουμε αυτές τις παράλληλες προσωπικές αναγνώσεις, τις αναγνωστικές διαδρομές και να φτιάξουμε ως αναγνωστική πλέον κοινότητα, μέσα σε μια τάξη, εγώ με τους μαθητές μου, μια κοινή συνισταμένη των παράλληλων αυτών αναγνώσεων».

Θεωρεί και αυτός ότι η έλξη των παιδιών προς την λογοτεχνική ανάγνωση έχει τις ρίζες της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα θέτει τρεις βασικούς άξονες που ενισχύουν αυτή τη στόχευση. Αρχικά, ζητά από τους μαθητές «να συνδέσουν το λογοτεχνικό κείμενο με το δικό τους προσωπικό βίωμα, με τις δικές τους εμπειρίες». Στην συνέχεια, επιδιώκει «να προσπαθήσουν να μην επηρεαστούν από τις αναγνώσεις των άλλων τι μπορεί να λέει το κείμενο. Όχι να εξάγουν τί έχει σκοπό ο συγγραφέας να πει μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά το τί οι ίδιοι καταλαβαίνουν μέσα από αυτό». Και σε τρίτο επίπεδο, «να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να συνδυάσουν τις διάφορες αναγνώσεις που έχουν κάνει για το

κείμενο, ώστε να καταλήξουν ας πούμε σε μια άλλη πιο συνθετική άποψη γι' αυτό που διάβασαν», «Μπορεί αργότερα, όταν ξεκινήσει η κουβέντα για το κείμενο να τους πω και εγώ τη δική μου οπτική για το κείμενο, ως αναγνώστης, αλλά δεν θα τους πω πρώτα ότι η οπτική είναι αυτή-η δική μου-οπότε πρέπει να την ακολουθήσετε. Θα σεβαστώ την οπτική του κάθε μαθητή». Δηλώνει, επίσης, ότι προτιμά να αφήνει τους μαθητές ελεύθερους να ανακαλύψουν τα δικά τους νοήματα «με βάση τη δική τους υποκειμενικότητα».

- Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί, ότι παρά το γεγονός ότι ο Εκπαιδευτικός Α΄ δεν αναφέρει στην συνέντευξή του την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, είναι φανερό από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών του ότι τον χρησιμοποιεί.

4.1.5. Οι επιδράσεις του λογοτεχνικού λόγου στους μαθητές

Η λογοτεχνική ανάγνωση είναι φορέας μηνυμάτων αλλά και συναισθημάτων, τα οποία μεταδίδονται μέσω της αισθητικής εμπειρίας, όπως έχει ήδη επισημανθεί (πρβ. 1.1.4., 1.1.5., 1.1.7., 1.1.8, 1.1.10). Όπως αναφέρει και η Rosenblatt, όταν ένας αναγνώστης διαβάζει ένα λογοτεχνικό κείμενο προβαίνει σε μια «αισθητική ανάγνωση», η οποία ακριβώς βασίζεται σε αυτήν την «αισθητική συγκίνηση» της στιγμής, σε αυτό το οποίο «βιώνει» ο αναγνώστης την στιγμή που έρχεται σε επικοινωνία με το κείμενο, με τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις ιδέες που φέρουν οι συνδυασμοί των λέξεων (Rosenblatt, 1994). Επομένως, επιδιώκοντας την ανάδειξη της αισθητικής πτυχής του λογοτεχνικού λόγου, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητά τις επιδράσεις του λογοτεχνικού λόγου στα συναισθήματα των μαθητών. Αυτή η βιωματική οπτική βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν και οι ίδιοι συνείδηση του τρόπου με τον οποίον μπορεί να τους επηρεάσει ένα αισθητικό αντικείμενο και να αναπτύξουν αισθητικά κριτήρια (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015). Οι τρεις Εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη διαδικασία αυτή για την ανάδειξη της αισθητικής πτυχής του λογοτεχνικού κειμένου και θεωρούν ότι επιτυγχάνεται με δυο τρόπους.

4.1.5.1. Έκφραση και αιτιολόγηση συναισθημάτων

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ επισημαίνει ότι δεν εξετάζει την επίδραση του λογοτεχνικού κειμένου στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών με κάποιον τρόπο συστηματικό. Προτιμά να αφήνει τα παιδιά να εκφραστούν μόνα τους, τα αφήνει «να μιλήσουν». Και αυτό γιατί ιδίως τα τελευταία χρόνια κατά τα

οποία η πρακτική αυτή είναι συνειδητή και συστηματική, στόχος του είναι «οι μαθητές οι ίδιοι να αποκτήσουν λόγο δικό τους, να αισθανθούν...». Τονίζει, βέβαια, ότι πρόκειται για μια αρκετά «ύπουλη διαδικασία» με την έννοια ότι δεν θέλει η έκφραση συναισθημάτων να γίνεται ανεξέλεγκτα και να φαντάζει στους μαθητές ως ένα είδος «group therapy», όπου «εκφράζουν τι αισθάνονται, περνάνε ωραία και λένε ότι μου άρεσει ή συγκινούμαι από αυτό». Αντίθετα, δηλώνει την αναγκαιότητα του να εκφράζουν οι μαθητές την άποψή τους -γιατί τους άρεσε ή γιατί τους συγκίνησε- «αλλά απαραίτητα να το δικαιολογούν. Για ποιον λόγο τους άρεσε. Πρέπει να το τεκμηριώνουν κατά κάποιον τρόπο αυτό». Στο τελευταίο αυτό σημείο επέμεινε ιδιαίτερω, όπως ακριβώς συνέβαινε και κατά τις διδασκαλίες του.

4.1.5.2. Έκφραση προσωπικού λόγου

- Την ελεύθερη έκφραση του προσωπικού λόγου των μαθητών επικροτεί με αυτήν τη στόχευση ο Εκπαιδευτικός Α΄.
- Το ίδιο πρεσβεύει και ο Εκπαιδευτικός Β΄, ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν εξετάζει συστηματικά την επίδραση του λογοτεχνικού κειμένου στους μαθητές. Αναφέρει, ωστόσο, ότι αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται, καθώς τα τελευταία χρόνια τους βάζει να γράφουν προσωπικά κείμενα μετά από τη δουλειά που κάνουν στην τάξη σχολιάζοντας τα λογοτεχνικά κείμενα. Υπογραμμίζει ότι, γενικότερα, οι μαθητές γράφουν «με δυσκολία» προσωπικά κείμενα «γιατί ο προσωπικός λόγος δεν καλλιεργείται στο σχολείο». Μέσω όσων γράφουν σε αυτές τις εργασίες μετά από τη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν στην τάξη, δηλώνει πως νιώθει «ότι η δουλειά που κάνουμε στο σχολείο με τη Λογοτεχνία ως ένα βαθμό λειτουργεί-λίγο βέβαια-αλλά λειτουργεί απελευθερωτικά για την προσωπική έκφραση των μαθητών».
- Ανάλογη είναι και η άποψη του Εκπαιδευτικού Γ΄, ο οποίος εστιάζει και αυτός στην ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών προκειμένου να ελέγξει την επίδραση του κειμένου στα συναισθήματά τους. Μάλιστα, ως εργαλείο για την καθοδήγησή τους αναφέρει τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων όπως: «Ποια είναι η εντύπωση που έχετε όταν διαβάζετε αυτό λογοτεχνικό κείμενο», «Ποια εικόνα σας συγκίνησε περισσότερο και γιατί», οι οποίες τους επιτρέπουν «να εξηγούν τη σκέψη που έχουν και να προσπαθούν να αποτυπώσουν και τα συναισθήματά τους καλύτερα». Εστιάζει, λοιπόν, σε τέτοιου είδους ανοιχτές ερωτήσεις που δημιουργούν μια

προβληματική για το λογοτεχνικό κείμενο, χωρίς όμως να εκφράζει ο ίδιος τη δική του οπτική για το κείμενο.

4.2. Τρόποι διαχείρισης του λογοτεχνικού κειμένου από τους εκπαιδευτικούς
Παρακάτω παρουσιάζονται τα γενικότερα θέματα, που επανέρχονται στο υλικό το οποίο συλλέχθηκε με το εργαλείο της παρατήρησης, και τα οποία κατηγοριοποιούνται με συγκεκριμένους κωδικούς. Το υλικό αυτό απαντά στο ερευνητικό ερώτημα κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται το λογοτεχνικό κείμενο με τρόπο που να αναδεικνύει την αισθητική του διάσταση. Θα παρουσιαστεί, επομένως, ο τρόπος με τον οποίο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται το λογοτεχνικό κείμενο μέσα στην τάξη και συνεπώς, η εικόνα που δίνουν στους μαθητές για το πώς πρέπει να προσεγγίζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο ως αναγνώστες.

4.2.1. Ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων

Πολύ βασικός στόχος για ένα μάθημα το οποίο πραγματεύεται μια μορφή Τέχνης είναι να την εντάξει στον ευρύτερο χώρο της Τέχνης και να ασκήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων. Με άλλα λόγια να τους φέρει σε επαφή με ζητήματα όπως ποια αντικείμενα λογίζονται ως Τέχνη, ποιες είναι οι διάφορες ποιότητες της Τέχνης, ποιο έργο τέχνης θεωρείται ποιοτικό, ποια είναι αυτά τα στοιχεία που μας ελκύουν σε ένα έργο τέχνης και ποια αυτά που μας απωθούν (Beardsley, 1989). Με αυτόν τον τρόπο παρατηρούμε ότι αναδεικνύεται σε πολλές περιπτώσεις η αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου κατά τις διδασκαλίες των τριών εκπαιδευτικών.

4.2.1.1. Συζήτηση για ζητήματα Τέχνης

- Αρχικά, σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται η αισθητική διάσταση του κειμένου να αναδεικνύεται μέσα από τη συζήτηση για ζητήματα Τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευτικός Α΄ στα περισσότερα μαθήματά του συνδέει τη Λογοτεχνία με γενικότερα ζητήματα Τέχνης, εντάσσοντάς την ανάμεσα στις Τέχνες, δημιουργώντας μια σχετική συζήτηση πριν προχωρήσει στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου. Θέματα συζήτησης αποτελούν ζητήματα όπως τί εννοούμε όταν ονομάζουμε ένα αντικείμενο έργο τέχνης, τί είναι «Όμορφο» στην Τέχνη, τί καθορίζει ένα έργο τέχνης ως ποιοτικό, πώς πραγματοποιείται η μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη Τέχνη. Εξασκημένοι σε τέτοιες συζητήσεις οι μαθητές φαίνεται να αναπτύσσουν πολύ αξιόλογες απόψεις για ζητήματα Τέχνης.

Παράδειγμα: κατά την διδασκαλία αποσπάσματος του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσέα Ελύτη (1η παρακολούθηση), επιχειρείται μια συζήτηση –η οποία είχε ξεκινήσει σε προηγούμενο μάθημα– σχετικά με την ποιότητα της Τέχνης και την Ομορφιά της ποίησης. Ο εκπαιδευτικός αρχικά ρωτά τους μαθητές με αφορμή δύο ποιήματα που είχαν ήδη διδαχθεί «Ποιο είναι πιο όμορφο στην Τέχνη; Όταν τα λέει ευθέως ή όταν τα υπονοεί;». Ένας μαθητής απαντά: «Εμένα μου αρέσει όταν υπονοείται, όχι τόσο επειδή πρέπει να ψαχτώ εγώ, αλλά επειδή μας ωθεί να δώσουμε περισσότερες ερμηνείες». Η πλειονότητα των μαθητών που ασχολούνται με τις φυσικές επιστήμες είχε αναφέρει ότι καλύτερη μορφή Τέχνης είναι αυτή που μιλά ευθέως, γιατί αλλιώς «κουράζει». Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε αυτούς λέγοντας: «Παραδεχτήκατε ότι στις φυσικές επιστήμες υπάρχει και εκεί δυσκολία. Ωστόσο, δεν δέχεστε να την εφαρμόσετε στην περίπτωση της Τέχνης επειδή βαριέστε να σκεφτείτε». Ένας από τους μαθητές δυσανασχετεί με τη διαδικασία, καθώς δηλώνει ότι έχει καταλάβει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να τους παρουσιάσει δείγματα «καλής» και «μέτριας» Τέχνης. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει απευθυνόμενος στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών λέγοντας: «Αφού παραδεχτήκατε ότι στη ζωή μας ισχύει ο κανόνας “ό,τι είναι πιο δύσκολο είναι πιο γοητευτικό” γιατί να μην ισχύει το ίδιο και στην Τέχνη; Είναι ανάλογα τη στιγμή. Μπορώ να ξεκουραστώ με μια απλή μορφή Τέχνης. Μπορεί κάποια άλλη στιγμή να θελήσω κάτι πιο δύσκολο και πιο απαιτητικό. Οι μορφές της Τέχνης έχουν επίπεδα». Ένας μαθητής διαφωνεί λέγοντας: «Μα όλες τις φορές έχουν το ίδιο θέμα. Πόσο άσχημη είναι η ζωή γύρω μας. Γι’ αυτό είναι βαρετό». Ο εκπαιδευτικός, τότε, τον ευχαριστεί για το έναυσμα που του δίνει να προχωρήσουν σε «κάτι διαφορετικό», με διαφορετικό περιεχόμενο «...ένα ποίημα απαιτητικό, που πρέπει να είμαι ξεκούραστος για να το επεξεργαστώ...». Τα λόγια του εκπαιδευτικού δίνουν αφορμή στους μαθητές να κατανοήσουν πώς υπάρχουν άλλες πιο «απαιτητικές» ποιότητες Τέχνης και άλλες λιγότερο απαιτητικές.

Άλλο παράδειγμα: η διδασκαλία του ποιήματος *Μυθιστόρημα Γ’*, του Γιώργου Σεφέρη (2^η παρακολούθηση) ξεκινά με μια συζήτηση σχετικά με τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη Τέχνη, όπου μαθητές και εκπαιδευτικός εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους οι οποίες σχολιάζονται, προωθώντας, έτσι, τη συζήτηση. Το μάθημα ξεκινάει με την προβολή ενός

βίντεο που παρουσιάζει τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη Τέχνη, κυρίως μέσω της γλυπτικής. Μετά την προβολή, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές τι παρατηρούν και τους επισημαίνει ότι έχει άμεση σχέση με την ποίηση. Οι μαθητές αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους και ο εκπαιδευτικός καταλήγει: «Σήμερα έχουμε απελευθερωθεί από κάποια στεγανά-καλούπια και αυτό συμβαίνει σε όλες τις μορφές Τέχνης». Έπειτα, ακολουθεί η έντονη παρέμβαση ενός μαθητή: «Θέλω να κράξω τη σύγχρονη Τέχνη» και ο εκπαιδευτικός, θέλοντας να θέσει την άποψή του σε συζήτηση συνεχίζει ρωτώντας: «Σύμφωνα με ποια κριτήρια το λες αυτό;» και ο μαθητής απαντά: «Δεν είμαι κατά της απελευθέρωσης, αλλά με αυτά τα έργα χάνεται η μαγεία της αισθητικής. Πρέπει να υπάρχουν και κάποια όρια. Ο καλλιτέχνης σήμερα κάνει έργα που τα καταλαβαίνει μόνο ο ίδιος». Παρατηρούμε ότι μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές έχουν αποκτήσει αντίληψη του όρου Τέχνη και αισθητική, αναπτύσσοντας και την προσωπική τους γνώμη για το θέμα αυτό. Για να προωθήσει τη συζήτηση ο εκπαιδευτικός προβάλλει την *Κρήνη* του Duchamp και συζητείται το κατά πόσον πρόκειται για έργο τέχνης και γενικότερα το ζήτημα του *Τί είναι Τέχνη*. Για να τροφοδοτήσει ακόμη περισσότερο τη συζήτηση, τους προβάλλει βίντεο με τίτλο *History of modern Art*. Μεταξύ άλλων, ένας μαθητής σχολιάζει «Δεν υπάρχει παρθενογένεση στην Τέχνη. Η μοντέρνα Τέχνη προσπαθεί να κοροϊδέψει» και κάποιος άλλος συμπληρώνει: «Έχουν δοκιμαστεί σχεδόν όλα. Έτσι, η Τέχνη θα πρέπει να είναι προκλητική για να την προσέξουμε, λόγω της ταχύτητας με την οποία συμβαίνουν όλα γύρω μας». Ο εκπαιδευτικός κλείνει συνοψίζοντας: «Επομένως, μας θέτει το στοιχείο της πρόκλησης». Μεταβαίνουμε, έτσι, σε διαφάνειες που παραθέτουν τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και της μοντέρνας ποίησης και πεζογραφίας, τα οποία σχολιάζονται. Έπειτα περνάμε στη διδασκαλία του ποιήματος. Μετά την πρώτη ανάγνωση, έχοντας υπόψη και όσα έχουν ήδη συζητηθεί για την Τέχνη και στα προηγούμενα μαθήματα, δηλώνεται από τον εκπαιδευτικό ότι πρόκειται για ένα απαιτητικό ποίημα: «Είναι πολύ δύσκολο αυτό το ποίημα, δεν είναι;». Επίσης, θέλοντας να εντάξει στη διαδικασία ερμηνείας του ποιήματος όσα συζητήθηκαν την προηγούμενη ώρα απευθύνεται στον μαθητή που είχε εκφράσει την άποψή του σχετικά με την μοντέρνα Τέχνη: «Θέλω να συνδέσεις αυτό που είπες πριν για την παρθενογένεση της Τέχνης με το ποίημα». Με αυτόν τον τρόπο, η

γενικότερη συζήτηση που προηγήθηκε σχετικά με την Τέχνη διοχετεύεται στην ερμηνευτική ανάλυση του ποιήματος. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας συμπεριλαμβάνεται στον ευρύτερο χώρο των Τεχνών

Σε επόμενη διδασκαλία (4^η παρακολούθηση), η ερμηνεία του ποιήματος *Δύο νέοι 23 έως 24 ετών*, του Κωνσταντίνου Καβάφη, πλέκεται με την ζήτηματα περί αισθητικής και Τέχνης που συζητούν συχνά οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό. Μπροστά στη φράση «αισθητική αγάπη» ο εκπαιδευτικός τους παρακινεί να δώσουν τις ερμηνείες τους («Τι σημαίνει αισθητική αγάπη; Δεν καταλαβαίνω»). Οι μαθητές δίνουν διάφορες εκδοχές και τις πλέκουν με την έως τώρα ερμηνεία του κειμένου, μέσω των προωθητικών ερωτήσεων του εκπαιδευτικού («Από ποιο σημείο το αντιλαμβάνεσαι αυτό;» «Ποια είπατε ότι είναι η ουσία της ερμηνείας του ποιήματος;»). Ένας μαθητής παίρνει τον λόγο και αναφέρει ότι λαμβάνοντας υπόψη την δεύτερη ερμηνεία που έχουν δώσει στο κείμενο η οποία αναφέρεται «σε μια αγάπη πιο βαθιά, πιο ουσιαστική και πιο συναισθηματική μεταξύ των δυο νέων, η φράση αναφέρεται στην αισθητική, δηλαδή αισθήματα». Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει τη συζήτηση λέγοντας: «Δεν διαφωνώ με αυτό, αλλά υπάρχει και κάτι άλλο» και δίνει τον λόγο σε μια μαθήτρια η οποία λέει: «Εγώ πιστεύω ότι μιλά για την αρμονία. Γιατί η αισθητική είναι όταν κάτι μας καθησυχάζει και υπάρχει μια ηρεμία, μια ίσως και τελειότητα». Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί μαζί της και προωθεί ακόμη περισσότερο τη συζήτηση: «Πάρα πολύ ωραία. Η αισθητική έχει ακριβώς σχέση με αυτό το πράγμα. Εξετάζοντας κάποιος τί είναι η αισθητική σε ένα έργο Τέχνης σε τι αναφέρεται;», ένας μαθητής απαντά: «Στην ομορφιά» και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει: «Ωραία. Και τί ακριβώς κάνει η αισθητική σε σχέση με την ομορφιά;». Ο μαθητής απαντά: «Λέει τι είναι ωραίο» και ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει την απάντησή του λέγοντας: «Ακριβώς! Εξετάζει τα κριτήρια. Κάτι τέτοιο συμβαίνει και εδώ», συνδέοντας έτσι την αισθητική με την ερμηνεία του ποιήματος.

Σε άλλη, τέλος, διδασκαλία (5^η παρακολούθηση) εξετάζονται δυο πεζά με στόχο να συζητηθεί η ποιότητα του έργου τέχνης. Αρχικά διαβάζεται το πρώτο πεζό, «Ο Απόστολος» και μετά την πρώτη ανάγνωση ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές: «Πώς σας φάνηκε;». Μπροστά στον χαρακτηρισμό του κειμένου από ένα μαθητή ως «Ανούσιο» ο εκπαιδευτικός τον προτρέπει να

εξηγήσει τους λόγους που τον οδήγησαν να το χαρακτηρίσει με αυτόν τον τρόπο, αναζητώντας τα αισθητικά κριτήρια του μαθητή: «Γιατί; Θα συμφωνήσω μαζί σου αν μου το αιτιολογήσεις». Ο μαθητής απαντά λέγοντας ότι του φαίνεται σαν μια εξιστόρηση που προέρχεται από τηλεοπτικά realities, από τις «οικογενειακές ιστορίες» και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει ρωτώντας: «Αυτό σε τί διαφέρει απ' τις οικογενειακές ιστορίες;». Ο μαθητής καταλήγει ότι στο συγκεκριμένο κείμενο προκύπτει ένας προβληματισμός σε αντίθεση με τα realities. Έπειτα, ρωτά τον μαθητή πώς θα το αξιολογούσε αυτό το έργο τέχνης, «τι βαθμό θα του έβαζε» και ο μαθητής το χαρακτηρίζει ως «ελαφρύ». Παίρνοντας αφορμή ο εκπαιδευτικός ρωτά όλη την τάξη η οποία συμφωνεί με αυτόν τον χαρακτηρισμό τί λείπει σε αυτό το διήγημα ώστε να το χαρακτηρίζουν ως ελαφρύ. Αφού μια μαθήτρια εκθέτει την άποψή της ο εκπαιδευτικός την αναδιατυπώνει: «Επομένως, σα να λες ότι του λείπουν τα επίπεδα». Μια άλλη μαθήτρια εκθέτει και τη δική της άποψη: «Πιστεύω ότι δεν είναι ακριβώς ελαφρύ. Εκφράζει σημαντικά θέματα αλλά με έναν πιο καθημερινό τρόπο. Δεν κάνει τον αναγνώστη να σκεφτεί». Ο εκπαιδευτικός συμπεραίνει από αυτή τη δήλωση ότι πράγματι του λείπει το βάθος και εξακολουθεί να ρωτά τον λόγο («Γιατί όμως;»). Έπειτα, μια μαθήτρια αναφέρει ότι «Θέτει κάποιους προβληματισμούς, στο τέλος δίνει ένα επιμύθιο ώστε να σκεφτούμε. Ο τρόπος, όμως, είναι ελαφρύς». Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί μαζί της και προεκτείνει τη συζήτηση: «Πάρα πολύ σωστή παρατήρηση. Ένα τέτοιου είδους αφήγημα πού θα μπορούσες να το διαβάσεις;» και οι μαθητές απαντούν: «Στην παραλία», «Είναι κάτι που μπορούν να το διαβάσουν όλοι», «Εγώ δεν θα το αγόραζα».

Στη διδασκαλία του δεύτερου διηγήματος προχωράμε στην ανάγνωση του δεύτερου διηγήματος, του *Εισιτηρίου*, μετά την ανάγνωση ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Τώρα θέλω να μου πείτε αν αυτό είναι Τέχνη;» Οι μαθητές θεωρούν ότι «Αυτό ήταν πιο ωραίο» και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει με μια ερώτηση σχετική με τη δημιουργία αισθητικών κριτηρίων: «Αυτό γιατί σας άρεσε;». Μια μαθήτρια αναφέρει ότι «Ήταν πιο εσωτερικό σε σχέση με το άλλο» «Γιατί μαθαίνουμε τι σκέφτεται, ενώ στο άλλο ήταν τελείως ακολουθία γεγονότων». Ο εκπαιδευτικός προεκτείνει τη σκέψη της και ζητά και άλλους λόγους για τους οποίους τα παιδιά θεωρούν αυτό το έργο πιο ποιοτικό καλλιτεχνικά: «Εδώ, δηλαδή, εμβαθύνει στον χαρακτήρα του

δραματικού προσώπου. Έχει κάτι σαν εσωτερικό αφηγητή, τις σκέψεις του. Κάτι άλλο; Μόνο αυτό δηλαδή το καθιστά καλύτερο από το άλλο;». Μετά από συζήτηση μια μαθήτρια καταλήγει ότι το δεύτερο διήγημα περιγράφει και αυτό μια σκηνή της καθημερινότητας, αλλά «Είναι πιο ρομαντικό». Οι υπόλοιποι μαθητές συμφωνούν και καταλήγουν ότι αυτό που το διαφοροποιεί από το προηγούμενο είναι ο τρόπος που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να το περιγράψει: «Ενώ περιγράφει ένα καθημερινό περιστατικό το περιγράφει τόσο ωραία που σε κάνει να το ξεχνάς ότι είναι κάτι που συμβαίνει κάθε μέρα και αφήνεται στον λόγο να σε παρασύρει». Συμφωνεί ο εκπαιδευτικός, συνοψίζει και προεκτείνει τη σκέψη της μαθήτριας: «Άρα έχει και ωραία περιγραφή. Οι περιγραφές εδώ έχουν ένα ενδιαφέρον. Και συμφωνώ σε αυτό». Ξαναδιαβάζει το απόσπασμα του κειμένου που περιλαμβάνει μια ιδιαίτερη περιγραφή και αρχίζει με τους μαθητές να σχολιάζει τα ιδιαίτερα στοιχεία της μορφής που τους δημιουργούν αυτήν την εντύπωση. Ο εκπαιδευτικός στο τέλος της συζήτησης συνοψίζει όσα έχουν συζητηθεί και καταλήγει: «Κάποιος έρχεται σε έναν δημόσιο χώρο, παρατηρεί κάτι και φεύγει. Είναι ένα μικρό καρτέ από μια ταινία. Είναι ένα μικρό στιγμιότυπο που όμως έχει μια ολοκληρωμένη ενότητα αυτό. Καταλαβαίνετε; Αυτό το κάνει ένα μικρό δείγμα τέχνης. Που έχει και τις περιγραφές και την εσωτερικότητα που είπατε». Έτσι, συνδυάζοντας τα στοιχεία της μορφής με το περιεχόμενο ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές του να συγκρίνουν την ποιότητα δυο αναγνωσμάτων, αντιλαμβανόμενοι τους λόγους που προσδίδουν αισθητική υπεροχή στο ένα έναντι του άλλου. Επομένως, τους εξασκεί ώστε να διαμορφώσουν αισθητικά κριτήρια, μέσα από την παρατήρηση των τεχνικών στις οποίες έγκειται η δημιουργία της αισθητικής διάστασης ενός κειμένου.

4.2.1.2. Αιτιολόγηση της προσωπικής προτίμησης του μαθητή
Έρευνες έχουν δείξει ότι συνήθως οι μαθητές –αλλά και όλοι οι αποδέκτες των έργων τέχνης- όταν έρχονται σε επαφή με ένα έργο τέχνης εκφράζουν την αρέσκεια ή απαρέσκειά τους, αντιμετωπίζοντας, όμως, δυσκολία να εκφράσουν τον λόγο για τον οποίο τους προκαλείται αυτό το συναίσθημα ή γενικότερα να συνδέσουν το συναίσθημα που τους προκαλείται με το συγκεκριμένο στοιχείο του έργου που τους προκαλεί τη βίωση αυτής της αισθητικής εμπειρίας. Η συνειδητοποίηση, όμως, των στοιχείων αυτών είναι που συνιστά την ουσιαστική κατανόηση της αισθητικής διάστασης του καλλιτεχνικού αντικείμενου (Duke, 1982). Και οι τρεις εκπαιδευτικοί

με μεγαλύτερη ή μικρότερη συχνότητα, παρακινούν τους μαθητές τους στην διατύπωση και αιτιολόγηση της προσωπικής τους προτίμησης, οδηγώντας τους με αυτόν τον τρόπο στην αντίληψη των στοιχείων του κειμένου που δημιουργούν την αισθητική του διάσταση.

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ επιμένει ιδιαίτερα σε όλες του τις διδασκαλίες στην σύνδεση των συναισθημάτων ή σκέψεων που εκφράζουν οι μαθητές με τα στοιχεία του κειμένου που συνέβαλλαν στην ανάδυσή τους. Αναφέρεται ως χαρακτηριστικό παράδειγμα απόσπασμα από την 5^η διδασκαλία. Γίνεται ανάγνωση του διηγήματος το *Εισιτήριο*. Μετά την ανάγνωση ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Τώρα θέλω να μου πείτε αν αυτό είναι Τέχνη;» Οι μαθητές θεωρούν ότι «Αυτό ήταν πιο ωραίο» και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει με μια ερώτηση σχετική με τη δημιουργία αισθητικών κριτηρίων: «Αυτό γιατί σας άρεσε;» Μια μαθήτρια απαντά ότι «Ήταν πιο εσωτερικό σε σχέση με το άλλο». Ο εκπαιδευτικός, όμως, δεν αρκείται στην εξήγηση αυτή, αλλά θέλει να μάθει και την αιτία που οδηγεί τη μαθήτρια σε αυτή την σκέψη: «Γιατί το χαρακτηρίζεις πιο εσωτερικό;» και η μαθήτρια απαντά: «Γιατί μαθαίνουμε τι σκέφτεται, ενώ στο άλλο ήταν τελείως ακολουθία γεγονότων». Επομένως, ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται απλώς στη δήλωση της αρέσκειας της μαθήτριας, αλλά επιδιώκει να την οδηγήσει να εκφράσει το συγκεκριμένο στοιχείο που της κίνησε το ενδιαφέρον, και επομένως, να το συνειδητοποιήσει.
- Ο Εκπαιδευτικός Β΄ επιδιώκει κυρίως να αναπτύξουν οι μαθητές αισθητικά κριτήρια ώστε να ξέρουν το «γιατί» τους αρέσει ή δεν τους αρέσει κάτι. Γενικότερα τέτοιου είδους συζητήσεις στο μάθημά του γίνονται και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης κάποιου αποσπάσματος, αλλά και στο τέλος της ερμηνευτικής διαδικασίας κάθε κειμένου.

Για παράδειγμα, στο τέλος της διδασκαλίας αποσπάσματος του μυθιστορήματος *Δον Κιχώτης*, του Cervantes (2^η παρακολούθηση), τους δίνονται διάφορα λογοτεχνικά έργα που έχουν γραφεί από νέους λογοτέχνες οι οποίοι έχουν εμπνευσθεί από το έργο του Θερβάντες. Οι μαθητές ερωτώνται «Ποιο σας άρεσε περισσότερο από αυτά που διαβάσαμε και γιατί;» και όλη η διαδικασία περιστρέφεται γύρω από την επιχειρηματολογία των μαθητών σχετικά με αυτό το ζήτημα.

Στο τέλος της διδασκαλίας του πεζού, *Χέρτενσταντ*, του Θανάση Δ. Σταμούλη (3^η παρακολούθηση), στην ερώτηση για το αν αρέσει το κείμενο στους μαθητές, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει διάφορες απαντήσεις και προσπαθεί να τους ωθήσει να σκεφτούν τα κριτήρια που θέτουν και να τα αναφέρουν: «Ε: Σου αρέσει αυτό το κείμενο; Μ1: Για να μου αρέσει ένα κείμενο θέλω να ταυτιστώ. Αλλιώς δε μου λέει κάτι. Ε: Μόνο αυτό έχουμε να παρατηρήσουμε για να μας αρέσει ένα κείμενο;», «Μ2: Είναι κακογραμμένο. Ε: Για ποιον λόγο ακριβώς το λες αυτό;», «Μ3: Μου αρέσει. Ε: Δεν μπορείς να προσπαθήσεις λίγο παραπάνω να μας περιγράψεις τί σου αρέσει;». Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι μαθητές επιχειρηματολογούν για να δικαιολογήσουν την αρέσκειά τους, καλλιεργώντας ασυνείδητα την προσωπική τους άποψη για το τι τους αρέσει και τι όχι. Για παράδειγμα, κριτήριο αρέσκειας θα μπορούσε να είναι το όμορφο συναίσθημα που προκάλεσε η επαφή με το κείμενο, μια όμορφη εικόνα που δημιούργησε στο μυαλό του αναγνώστη, ένα ερώτημα που του έφερε στην επιφάνεια, η απάντηση που έδωσε σε ένα ήδη υπάρχον οντολογικό ερώτημα, η βίωση μιας εμπειρίας την οποία δεν έχει ήδη βιώσει ο αναγνώστης, ή το καθαρήριο αίσθημα της βίωσης μιας εμπειρίας την οποία έχει ήδη ζήσει, όπως αναφέρουν οι περισσότεροι αισθητικοί (Beardsley, 1989)

Ομοίως, κατά την διδασκαλία του πεζού *Άγρυνος*, του Tobaias Wolf (5^η παρακολούθηση), μετά την πρώτη ανάγνωση του πρώτου αποσπάσματος του κειμένου, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές για τις εντυπώσεις τους. Απέναντι στην πρώτη ανταπόκριση ενός μαθητή είναι ότι του φαίνεται «Ωραίο», ρωτά: «Για ποιον λόγο» του φαίνεται ωραίο. Ο μαθητής συνεχίζει λέγοντας: «Έχει ωραίες περιγραφές» και ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να επιμένει «Όταν λες ωραίες περιγραφές τι εννοείς ακριβώς;» με τον μαθητή να απαντά ότι ωραία είναι η περιγραφή που «σε βάζει στη θέση του ήρωα, σε κάνει να νιώσεις αυτά που νιώθει». Ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει την απάντησή του με τους σωστούς όρους: «Μήπως εννοείς αφήγηση;». Ο μαθητής δηλώνει ότι εκτός αυτού δεν είναι κάτι ιδιαίτερο το διήγημα και ο εκπαιδευτικός τον ρωτά «Τι κείμενα δηλαδή σου αρέσουν;». «Μου αρέσουν αυτά στα οποία η αφήγηση σε βάζει μέσα στη σκέψη του ήρωα, αλλά εδώ δεν μου άρεσε η ιστορία», απαντά ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει με λογοτεχνικούς όρους την άποψή του «Επομένως, σου άρεσε η περιγραφή και η αφήγηση των γεγονότων, αλλά αυτό δεν σου φτάνει γιατί βρίσκεις το

περιεχόμενο τετριμμένο». Με τον ίδιο τρόπο, συνοψίζει τα λόγια άλλης μαθήτριας: «Η συμμαθήτριά σας είπε ότι το κείμενο αναφέρεται σε μια καθημερινή κατάσταση. Ενδέχεται πίσω από αυτό να κρύβεται το γεγονός ότι τα θέματα της Λογοτεχνίας δεν είναι άπειρα και ο κάθε καλλιτέχνης τα πραγματεύεται με τον δικό του τρόπο. Της αρέσει, λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο τα πραγματεύεται και ότι το περιεχόμενό της φαίνεται ότι έχει κάτι ωμό. Τι εννοείς ακριβώς με αυτό το “ωμό”;». Το ίδιο συμβαίνει και με την άποψη ενός άλλου μαθητή: «Από τα λόγια σου καταλαβαίνω ότι λες πως δεν σου αρέσει αυτό το διήγημα επειδή είναι για μεγαλύτερους. Επειδή εσείς δεν έχετε ακόμη τις ίδιες εμπειρίες. Άρα λες ότι το βίωμα του συγγραφέα δεν είναι και δικό σας και δεν ταυτίζεστε. Αυτό, όμως, μπορεί να αποτρέψει κάποιον αναγνώστη να το διαβάσει;». Η μαθήτρια απαντά αρνητικά. Και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει: «Αυτό είναι και το μαγικό υπέδαφος που έχει η Λογοτεχνία και μας καθιστά ικανούς να μπορούμε να έρθουμε σε επαφή με πράγματα τα οποία δεν τα έχουμε βιώσει στην πραγματική μας ζωή». Παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές του να ανακαλύψουν τα προσωπικά αισθητικά τους κριτήρια, αποκαλύπτοντάς τους ταυτόχρονα βασικά στοιχεία που αποτελούν την αισθητική διάσταση της Λογοτεχνίας, όπως το γεγονός ότι εμπλουτίζει τον πνευματικό και ψυχικό μας κόσμο μεταφέροντάς μας βιώματα που ενδεχομένως να μην έχουμε ζήσει, μέσα από τους μυθοπλαστικούς κόσμους που πλέκει (Γαραντούδης, 2005).

- Με τον ίδιο τρόπο φαίνεται να λειτουργεί και ο Εκπαιδευτικός Γ'. Πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων σχετικά με τις «*Εικόνες στην ποίηση*» (3^η παρακολούθηση), όπου κατά την ερμηνευτική διαδικασία του πρώτου ποιήματος, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές «*Διαλέξτε έναν στίχο που σας αρέσει πιο πολύ και πείτε μου για ποιον λόγο*», ωθώντας όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως να λάβουν μέρος στη διαδικασία.

4.2.1.3. Προβολή απόψεων λογοτεχνών για την Τέχνη

- Μια ακόμη μέθοδος που αναδεικνύει την αισθητική διάσταση της Λογοτεχνίας, εντάσσοντάς την στο ευρύτερο καλλιτεχνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει, είναι η προβολή απόψεων διαφόρων λογοτεχνών για την Τέχνη. Ο Εκπαιδευτικός Γ' συνηθίζει να προβάλλει στα μαθήματά του απόψεις καλλιτεχνών για την Τέχνη τους, οι οποίες συζητούνται από όλη της τάξη.

Χαρακτηριστικά κατά τη διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων σχετικά με την «Ποίηση και τα υλικά της» (1^η παρακολούθηση), προβάλλει διαφορετικούς ορισμούς ποιητών για την ποίηση (Δημουλά, Ελύτης, Παυλόπουλος), οι οποίοι σχολιάζονται από τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τις απόψεις των ίδιων των καλλιτεχνών για την Τέχνη τους.

Επιπλέον, στο τέλος της διδασκαλίας ποιημάτων από την ποιητική συλλογή *Τα τοπία του τίποτε*, του Αντώνη Φωστιέρη (2^η παρακολούθηση), σχολιάζοντας τη συνέντευξη του ποιητή που παρακολούθησαν οι μαθητές, ο οποίος ανέφερε ότι η ποίηση προσφέρει πολύ συμπυκνωμένα νοήματα, ο εκπαιδευτικός κλείνει τη διδασκαλία με μια άποψη για την ποίηση: «Διάβαζα προχθές μια συνέντευξη του Νάσου Βαγενά που έλεγε ότι προτιμά την ποίηση γιατί προσφέρει συνεπτυγμένα νοήματα και ότι επιτρέπει να δοθούν προσωπικές υποκειμενικές ερμηνείες, λίγο περισσότερο απ' ό,τι συμβαίνει με την πεζογραφία, η οποία σε καθοδηγεί πιο πολύ με βάση τα γεγονότα που περιγράφει. Το ποίημα μπορεί να μην σου δώσει και τίποτε συγκεκριμένο. Στη συνέντευξή του ο ποιητής είπε ότι η ποίηση δεν πρέπει να διδάσκεται. Συμφωνείτε με αυτό;». Με αφορμή τα λόγια των δυο ποιητών καθοδηγεί τους μαθητές να αναλογιστούν αν προτιμούν την ποίηση ή την πεζογραφία και, ταυτόχρονα, να συζητήσουν κατά πόσον η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι αναγκαία. Το γεγονός ότι στα μαθήματά του ακούγονται τόσο πολλές διαφορετικές απόψεις ανθρώπων του χώρου και τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυτές, καθιστά εξ ορισμού το μάθημα φορέα αισθητικών αξιών.

4.2.1.4. Η άποψη των μαθητών ως επιστέγασμα

- Η παρακάτω άποψη μιας μαθήτριας αποτελεί επιστέγασμα του ότι ο τρόπος με το οποίο διδάσκεται η Λογοτεχνία από τον Εκπαιδευτικό Γ' επιδρά στους μαθητές, με τρόπο ώστε οι τελευταίοι να εισπράττουν ότι αποκτούν τα εργαλεία να διαχειρίζονται το λογοτεχνικό κείμενο και να το κατανοούν. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός στο τέλος της διδασκαλίας ποιημάτων από την ποιητική συλλογή *Τα τοπία του τίποτε*, του Αντώνη Φωστιέρη (2^η παρακολούθηση), αναφέρει την άποψη του Βαγενά ο οποίος υποστηρίζει ότι η Λογοτεχνίας δεν θα πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο, ζητώντας την άποψη των μαθητών περί του θέματος. Μια μαθήτρια παίρνει τον λόγο και δηλώνει την έντονη αντίθεσή της, καθώς «οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με

αυτή και να καθοδηγούνται για το πώς πρέπει να την αντιμετωπίζουν». Ο εκπαιδευτικός απαντά: «Είναι ωραία προσέγγιση αυτή. Κι εγώ θα μπορούσα να πάρω ένα ποίημα του Καβάφη και να το κάνουμε αναλυτικά, και να σας πω και το δίδαγμα στο τέλος. Πράγμα που θα το κατέστρεφε» και η μαθήτρια συνεχίζει: «Ναι, αλλά εμείς εδώ δεν κάνουμε αυτό το πράγμα. Μαθαίνουμε να την καταλαβαίνουμε».

4.2.2. Σύνδεση με άλλα είδη Τέχνης

Ας θυμηθούμε την θεωρία του Croce σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν διαφορετικά είδη Τέχνης· η Τέχνη είναι μία και διαφοροποιείται μέσω των συμβόλων που επιλέγει για να λάβει μορφή (Beardsley, 1989). Έτσι, ένας ακόμη τρόπος για την ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου είναι η σύνδεσή της με τις υπόλοιπες Τέχνες, την οποία επιδιώκουν στις διδασκαλίες τους οι εκπαιδευτικοί με διάφορες μεθόδους. Αυτό συμβάλλει ιδιαίτερα στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα αισθητικό αντικείμενο και ταυτόχρονα να μάθουν τρόπους για να προσεγγίσουν τα στοιχεία που συναπαρτίζουν την αισθητική αξία του.

4.2.2.1. Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ το επιτυγχάνει αυτό θέτοντας τα στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας που θέλει να διδάξει στο πλαίσιο της εξέλιξης των ευρύτερων καλλιτεχνικών θεωριών. Για παράδειγμα κατά τη διδασκαλία του ποιήματος *Μυθιστόρημα Γ΄*, του Γιώργου Σεφέρη (2^η παρακολούθηση), θέλοντας να μιλήσει στους μαθητές του για τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης ξεκινά αναφερόμενος στην μετάβαση από την παραδοσιακή στην σύγχρονη Τέχνη. Στην αρχή του μαθήματος, λοιπόν, προβάλλεται ένα σύντομο βίντεο που παρουσιάζει τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη Τέχνη, κυρίως μέσω της γλυπτικής. Μετά την προβολή, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές τι παρατηρούν και τους επισημαίνει ότι αυτό το βίντεο έχει άμεση σχέση με την ποίηση. Οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους και ο εκπαιδευτικός καταλήγει: «Σήμερα έχουμε απελευθερωθεί από κάποια στεγανά-καλούπια και αυτό συμβαίνει σε όλες τις μορφές Τέχνης». Καθώς συζητούν για τη σύγχρονη Τέχνη και το κατά πόσον παραγκωνίζει την έννοια της Αισθητικής, λόγω της απελευθέρωσής της, ο εκπαιδευτικός προβάλλει την *Κρήνη* του Duchamp και συζητείται το κατά πόσον πρόκειται για έργο τέχνης και

γενικότερα το ζήτημα του *Τι είναι Τέχνη*. Για να τροφοδοτήσει ακόμη περισσότερο τη συζήτηση, τους προβάλλει βίντεο με τίτλο *History of modern Art*. Η συζήτηση καταλήγει στην προβολή των χαρακτηριστικών της παραδοσιακής και σύγχρονης ποίησης. Έτσι, διδάσκονται από τη μια τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και σύγχρονης ποίησης σε συνδυασμό, όμως, με τις υπόλοιπες μορφές Τέχνης, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν το φαινόμενο της μετάβασης από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες μορφές Τέχνης στην καλλιτεχνική του καθολικότητα, χωρίς να αποσπά τη Λογοτεχνία από το καλλιτεχνικό περιβάλλον στο οποίο ανάγεται η πηγή της γέννησής της.

- Παρόμοια, ο Εκπαιδευτικός Γ΄ αφού έχει διδάξει τα αναγκαία στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας προσπαθεί να συνδέσει τη Λογοτεχνία με τα υπόλοιπα είδη Τέχνης, βοηθώντας τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι όλες οι Τέχνες συγκοινωνούν και ότι το Λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί καλλιτεχνικό αντικείμενο. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία για την *Παραδοσιακή και σύγχρονη ποίηση* (4η παρακολούθηση), αφού έχει συζητήσει με τους μαθητές για την παραδοσιακή και μοντέρνα ποίηση, τα είδη και τα χαρακτηριστικά τους, προεκτείνει τη συζήτηση στη ζωγραφική. Δείχνει στους μαθητές δυο πίνακες: τον Ερωτόκριτο και την Αρετούσα του Χατζημιχαήλ και τον Ερωτόκριτο και την Αρετούσα του Εγγονόπουλου. Έπειτα τους ρωτά: «Το ένα από τα δυο είναι ρομαντικό και το άλλο υπερρεαλιστικό. Ποια στοιχεία τους δικαιολογούν αυτούς τους χαρακτηρισμούς;». Αφού οι μαθητές απαντήσουν, τους επιβεβαιώνει και προεκτείνει το παράδειγμα και στην ποίηση: «Αυτή ακριβώς είναι και η διαφορά μοντέρνας και σύγχρονης ποίησης. Η μια δημιουργεί μορφές συγκεκριμένες, ενώ στην άλλη είναι πιο διάχυτες». Επομένως, αφού έχουν συζητηθεί τα στοιχεία της θεωρίας σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας, γίνεται εφαρμογή τους σε μια διαφορετική μορφή Τέχνης, συνδέοντας τη Λογοτεχνία και τις υπόλοιπες Τέχνες και δείχνοντας ότι θεωρητικά στοιχεία που έχουν εφαρμογή στα λογοτεχνικά κείμενα χαρακτηρίζουν και άλλα είδη Τέχνης.

4.2.2.2. Εξέταση ζητημάτων μορφής και περιεχομένου

- Μια ακόμη μέθοδος που χρησιμοποιεί ο Εκπαιδευτικός Α΄ για να εντάξει τη Λογοτεχνία στο ευρύτερο καλλιτεχνικό πλαίσιο, είναι η σύνδεσή της με τις

υπόλοιπες Τέχνες κατά την ερμηνευτική διαδικασία, ενώ εξετάζεται η σύνδεση μορφής-περιεχομένου, η οποία αναδεικνύει την αισθητική διάσταση του κειμένου. Ως παράδειγμα αναφέρεται η του αποσπάσματος VII του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσσέα Ελύτη (4^η παρακολούθηση). Ο Εκπαιδευτικός Α΄ θέλοντας να υπενθυμίσει στους μαθητές του ακριβώς ποιος είναι ο ρόλος της μορφής σε ένα ποίημα και πώς σχετίζεται με το περιεχόμενο, χρησιμοποιεί αντιπαραβολικά μια άλλη μορφή Τέχνης. Με αφορμή τα λόγια ενός μαθητή ο οποίος αναφέρει ότι το ποίημα που επεξεργάζονται έχει προκλητική μορφή, καθώς «Δεν είναι γραμμένο σαν ποίημα», υπενθυμίζει στην τάξη τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο μορφή. Για να το πραγματοποιήσει προβάλλει και πάλι το βίντεο για τη μετάβαση από την παραδοσιακή μορφή στη σύγχρονη, που τους είχε προβάλει και σε προηγούμενη διδασκαλία (2^η παρακολούθηση). Καταλήγει λέγοντας: «Όπως φαίνεται η μορφή είναι το σχήμα». Για να δείξει ακόμη πιο έμπρακτα τι σημαίνει προκλητική μορφή τους θυμίζει την *Κρήνη* του Duchamp, που είχαν αναφέρει κατά την προηγούμενη διδασκαλία (2^η παρακολούθηση) λέγοντας: «Κάτι αναλόγως προκλητικό για την ποίηση είναι αυτό το ποίημα». Η διδασκαλία συνεχίζεται με την τάξη να συζητά το κατά πόσον η προκλητικότητα της μορφής του ποιήματος επηρεάζει το περιεχόμενό του ή κατά πόσον το περιεχόμενο είναι αναλόγως προκλητικό με την μορφή που έχει δώσει στο ποίημα ο ποιητής. Επιτυγχάνεται και πάλι με αυτόν τον τρόπο η ένταξη της Λογοτεχνίας στον χώρο των υπόλοιπων Τεχνών· οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι όλες οι Τέχνες λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο.

Με ανάλογο τρόπο χρησιμοποιεί τη σύνδεση της Λογοτεχνίας με τις υπόλοιπες Τέχνες και κατά τη διδασκαλία των κειμένων *Ο Απόστολος* και *Το εισιτήριο*, του Περικλή Σφυρίδη (5^η παρακολούθηση). Κλείνοντας την ερμηνευτική διαδικασία οι μαθητές μέσα από συζήτηση καταλήγουν ότι το δεύτερο κείμενο που επεξεργάστηκαν λόγω της μορφής με την οποία δομείται το περιεχόμενο είναι υψηλότερης καλλιτεχνικής αξίας από το πρώτο κείμενο που εξετάστηκε. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνοντας τις ερμηνείες των μαθητών, συνδέει τη Λογοτεχνία με την Τέχνη του κινηματογράφου: «Είναι αλήθεια αυτό που λες. Έχει μια ολοκληρωμένη ενότητα το διήγημα. Κάποιος έρχεται σε έναν δημόσιο χώρο, παρατηρεί κάτι και φεύγει. Είναι ένα μικρό καρέ από μια ταινία. Είναι ένα μικρό στιγμιότυπο που, όμως, έχει μια

ολοκληρωμένη ενότητα αυτό. Καταλαβαίνετε; Αυτό το κάνει ένα μικρό δείγμα Τέχνης. Που έχει και τις περιγραφές και την εσωτερικότητα που είπατε». Κατά κάποιον τρόπο, μετατρέπει το λογοτεχνικό κείμενο σε κινηματογραφικό καρέ και δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να οπτικοποιούν όσα διαβάζουν, συνδέοντάς τα με τον κινηματογράφο, καλλιτεχνικό κλάδο άμεσα σχετιζόμενο με τον λογοτεχνικό χώρο.

- Με το ίδιο σκεπτικό ο Εκπαιδευτικός Β΄, κατά τη διδασκαλία του πεζού, *Χέρτενσταντ*, του Θανάση Δ. Σταμούλη (3^η παρακολούθηση), εμπλέκει στον ερμηνευτικό διάλογο έναν μαθητή που θέλει να ασχοληθεί με τον κινηματογράφο, ώστε να εκφράσει την άποψή του σχετικά με τον τρόπο που επιλέγει ο συγγραφέας να αποδώσει το περιεχόμενο, λέγοντάς του: «Για να μας πει και ο κινηματογραφιστής μας. Γ. πες μας». Ο μαθητής απαντά: «Επιλέγει πολύ συγκεκριμένες εικόνες να περιγράψει. Δεν τα δίνει όλα» και ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει: «Έχει ενδιαφέρον γιατί επιλέγει στιγμές από την ιστορία και έτσι δημιουργεί μια ατμόσφαιρα. Και αυτό έχει σημασία για έναν κινηματογραφιστή. Σε αυτό συμφωνείτε;». Μεταφέρει με αυτόν τον τρόπο και πάλι τη Λογοτεχνία στον χώρο του κινηματογράφου, βοηθώντας τους μαθητές να οπτικοποιήσουν το κείμενο και να αντιληφθούν ότι το «κλίμα» που δημιουργεί η χρήση των εικόνων στην Λογοτεχνία συμπλέει με αυτό που συμβαίνει στις κινηματογραφικές ταινίες. Προσδίδει με αυτόν τον τρόπο στο μάθημα της Λογοτεχνίας αισθητική διάσταση.

4.2.2.3. Η δημιουργία ενός έργου τέχνης

- Κατά τη διάρκεια του ερμηνευτικού διαλόγου στην διδασκαλία του θεατρικού μονολόγου *Σταματία*, το γένος *Αργυροπούλου*, του Κώστα Σωτηρίου (4^η παρακολούθηση) του Εκπαιδευτικού Β΄, ξεκινά μια συζήτηση σχετικά με τη δημιουργία του καλλιτεχνικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, συζητείται η δομή του καλλιτεχνικού έργου και το γεγονός ότι ο καλλιτέχνης μορφοποιεί το του έργο με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με αυτό που θέλει να εκφράσει· η μορφή που δίνεται σε ένα έργο δεν είναι τυχαία, γι' αυτό άλλωστε μπαίνουμε στη διαδικασία να την εξετάσουμε παράλληλα με το περιεχόμενο. Για να γίνει ο εκπαιδευτικός πιο κατανοητός αντιπαραβάλλει την Τέχνη της Λογοτεχνίας με αυτήν του Κινηματογράφου: «Για παράδειγμα μια ταινία που ξεκινάει και ζουμάρει σε έναν τύπο με πιστόλι δεν συμβαίνει τυχαία. Το ίδιο συμβαίνει και με ένα μυθιστόρημα. Κάθε κομμάτι του είναι εκεί για κάποιον λόγο». Στη

συνέχεια δίνει τον λόγο σε μια μαθήτρια που ασχολείται με τη μουσική: «Εσύ στη μουσική το νιώθεις αυτό;». Η μαθήτρια απαντά: «Επειδή εγώ είμαι οργανοπαίκτης κάθε φορά που βγαίνω στη σκηνή είναι κάτι διαφορετικό, αυθόρμητο. Όταν είσαι συνθέτης υπάρχει κάτι το αυθόρμητο γιατί σου έρχεται κάποια μελωδία, αλλά πρακτικά για να δομήσεις ένα μουσικό κείμενο δεν γίνεται τυχαία. Τώρα μπορώ να καταλάβω τι λέτε. Ως οργανοπαίκτης, όμως, όχι» και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει: Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει: «Όταν παίζεις όμως μπαίνεις στη δομή του έργου. Δηλαδή δεν σου φαίνεται τυχαίο ότι σε εκείνο το σημείο έχει βάλει εκείνον τον μουσικό φθόγγο;». Παρατηρούμε ότι στην προσπάθειά του να γίνει πιο κατανοητός σε όλους τους μαθητές, εμπλέκει στο μάθημά του και τον χώρο της Μουσικής, και μάλιστα με τρόπο βιωματικό, αφού θα ήταν πολύ πιο εύκολο στην μαθήτρια που ασχολείται με τη μουσική να κατανοήσει το συζητούμενο θέμα, όπως και αποδείχτηκε. Παράλληλα, όμως, με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύει για άλλη μια φορά στους μαθητές ότι οι Τέχνες λειτουργούν με παρόμοιους τρόπους.

4.2.3. Πολλαπλότητα του νοήματος

Άλλη μια σειρά ευρημάτων που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων αντικατοπτρίζουν την ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου είναι η αποδοχή της πολλαπλότητας ερμηνειών του λογοτεχνικού κειμένου από τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι και οι τρεις εκπαιδευτικοί, ανεξαιρέτως, θέτουν την πολλαπλότητα των ερμηνειών που είναι δυνατόν να προκύψουν από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου ως βάση της διδασκαλίας τους, διδακτική πρακτική που, όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο συμβάλλει στην ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου (πρβ. 1.2.2.2.). Οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνουν να εντάξουν στο μάθημά τους την οπτική αυτή συνοψίζονται στους παρακάτω κωδικούς. Οι παρακάτω κατηγορίες σχετίζονται έμμεσα με τη ανάδειξη αυτής της τόσο σημαντικής πτυχής των λογοτεχνικών κειμένων καθώς δημιουργούν το πιο κατάλληλο κλίμα για την ανάπτυξη των διαδικασιών και ιδεών που προωθούν την ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου, λόγω των χειραφετικών διαδικασιών πάνω στις οποίες δομείται.

4.2.3.1. Αποποίηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί με την στάση τους στο μάθημα ενισχύουν στη συνείδηση των μαθητών ότι μπορεί να τους καθοδηγούν μεν, αλλά δεν είναι οι αυθεντίες-φορείς

του σωστού νοήματος του κειμένου, το οποίο δεν αποτελεί ζητούμενο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης του κειμένου οφείλουν οι ίδιοι οι μαθητές να επαγρυπνούν και να ελέγχουν τις απόψεις τις δικές τους και των συμμαθητών τους, βάσει των υλικών του κειμένου, των κειμενικών δεικτών. Όπως είναι φανερό και από τα παρακάτω χαρακτηριστικά στιγμιότυπα, η στάση αυτή των εκπαιδευτικών, δεν θέτει φραγμούς στη σκέψη των μαθητών. Αντιθέτως, χωρίς να φοβούνται ότι πρόκειται να απαντήσουν λανθασμένα σε ερωτήσεις περί του «σωστού νοήματος» του κειμένου, εκφράζουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η αισθητική εμπειρία την οποία βίωσαν μέσω της ανάγνωσης και νιώθουν ελεύθεροι να μοιραστούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους τις διάφορες ερμηνείες για το κείμενο που έχουν σκεφτεί. Η διαδικασία αυτή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι αναγκαία για να βιώσουν οι μαθητές την πραγματική αισθητική φύση του λογοτεχνικού κειμένου (πρβ. 1.2.2.2.). Υπό διαφορετικές συνθήκες, η επιβολή μιας και μόνης απάντησης θα καταστρατηγούσε τις ελεύθερες πνευματικές διεργασίες που είναι αναγκαίο να κινητοποιεί η επαφή με ένα έργο τέχνης, όπως μαρτυρούν πολλοί αισθητικοί φιλόσοφοι (Schiller, Gautier, Schopenhauer, Croce, Dewey) (Beardsley, 1989).

- Κατά την διδασκαλία του αποσπάσματος VII του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσσέα Ελύτη (1^η παρακολούθηση), ο Εκπαιδευτικός Α΄ καταγράφει στον πίνακα όλες τις ερμηνείες των μαθητών, πράγμα που τις καθιστά αποδεκτές, τις θέτει, όμως, ταυτόχρονα, ενώπιον όλων προς έλεγχο της εγκυρότητάς τους. Τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός πρόκειται να τις συνοψίσει, τους στρέφει στο κείμενο για να αποφευχθούν οι αυθαίρετες ερμηνείες λέγοντας: «Συνοψίζω τις ερμηνείες που έχει πει ο καθένας. Υπάρχει μια μικρή αυθαιρεσία...». Μπροστά στην αδυναμία των μαθητών να απαντήσουν, εκείνος τους δίνει την απάντηση χωρίς να υποστηρίζει ότι πρόκειται για τη μια και ορθή απάντηση, τα λόγια του υποβάλλουν την δική του αβεβαιότητα: «Η ερωτική σχέση που φαίνεται από το κρεβάτι, έχει *μάλλον* τελειώσει, υπάρχει υπό τη μορφή ανάμνησης, *μάλλον* παραδείσιας, *μάλλον* τώρα είναι μόνος του». Κινητοποιεί, έτσι, τη σκέψη τους και από εκεί και πέρα οι μαθητές συνεχίζουν μόνοι τους. Το ίδιο συμβαίνει και κατά τη διδασκαλία του ποιήματος *Μυθιστόρημα Γ΄*, του Γιώργου Σεφέρη (2^η παρακολούθηση), όπου η άποψη ενός μαθητή τίθεται προς έλεγχο μέσω του κειμένου και της άποψης των συμμαθητών (Μ:

«Μήπως σε αυτό το σημείο μιλάει για τον κομπλεξισμό του Έλληνα;», Ε: «Πιστεύεις ότι ο κομπλεξισμός του Έλληνα φαίνεται στο κείμενο;», Μ: «Όχι ξεκάθαρα. Έχει το βάρος της παράδοσης που τον περιορίζει μάλλον», Ε: «Επομένως δεν φαίνεται κάτι τέτοιο. Μήπως εννοείς κάποιου είδους κατωτερότητα;», Μ: «Ναι. Αυτό περισσότερο. Γιατί δεν έχει άλλη επιλογή. Και πρέπει να σκύψει το κεφάλι», Ε: «Οι άλλοι έχετε την ίδια άποψη;»).

- Ο Εκπαιδευτικός Β΄ με τη στάση του στο μάθημα αποποιείται την αυθεντία του εκπαιδευτικού, δηλώνοντας προσωπική άγνοια και έλλειψη βεβαιότητας και επιδιώκοντας να ακούσει τις διαφορετικές απόψεις των μαθητών του σχετικά με τα ζητήματα που τίθενται. Κατά τη διδασκαλία του μυθιστορήματος *Δον Κιχώτης*, του Cervantes (2η παρακολούθηση) αναφέρει: «Συμφωνείτε με τον συμμαθητή σας; Δεν ξέρω, δεν έχω άποψη, εσάς ρωτάω».

Το ίδιο συμβαίνει και κατά τη διδασκαλία του πεζού *Άγρυπνος*, του Tobaias Wolf (5η παρακολούθηση), όπου μπροστά στην αβεβαιότητα μιας μαθήτριας για την ερμηνευτική εκδοχή που θέλει να δώσει, ο εκπαιδευτικός προβάλλει την αβεβαιότητα όλων μας για την ερμηνεία (Κ: Είπαμε λοιπόν, ότι είναι μια διαδικασία ενηλικίωσης αυτό το κείμενο. Τώρα συνδύασε την ερμηνεία που δίνεις με το τέλος. Μ: Δεν είμαι σίγουρη. Κ: Κανένας μας»). Έτσι, η μαθήτρια συνεχίζει να δίνει ερμηνευτικές εκδοχές με αναπτρωμένο ηθικό. Στην ίδια διδασκαλία καταρρίπτει την έννοια της αυθεντίας που μπορεί να δώσει μια ορθή ερμηνεία στο μάθημα της Λογοτεχνίας και αποδέχεται πλήρως την δυνατότητα να δοθεί στο κείμενο πληθώρα ερμηνειών.

Ενώ η τάξη συζητά το γεγονός ότι η μορφή που δίνει κάθε καλλιτέχνης στον έργο του δεν είναι τυχαία, αλλά σχετίζεται άμεσα με το τί θέλει να εκφράσει, μια μαθήτρια δυσανασχετεί, καθώς αντιλαμβάνεται όσα πραγματεύεται το κείμενο με διαφορετικό τρόπο: «Στη Λογοτεχνία πάντα προσπαθούμε να δίνουμε στα πάντα νόημα, να ανακαλύπτουμε τί κρύβεται από πίσω. Δεν γίνεται απλά να εμπνεύστηκε και να το έγραψε έτσι απλά;». Ο εκπαιδευτικός της απαντά: «Άρα το θέμα σου δεν είναι στην οργάνωση του κειμένου, αλλά στην ερμηνεία που μπορείς να του δώσεις. Άλλωστε, εσύ μπορείς να του δώσεις μια άλλη ερμηνεία. Οι ερμηνείες δεν σταματούν και δεν υπάρχει σωστό και λάθος». Προφανώς, όταν ένας εκπαιδευτικός εκφράζει μια τέτοια άποψη μπροστά στους μαθητές του, οι ίδιοι γνωρίζουν ότι έχουν τη

δυνατότητα να είναι ελεύθεροι και δημιουργικοί σχετικά με την εξαγωγή ερμηνειών κατά τη διάρκεια αυτού του μαθήματος.

Η ίδια στάση ενισχύεται και από την άποψη του εκπαιδευτικού ότι οι πολλαπλές ερμηνείες που εκφράζουν οι μαθητές εμπλουτίζουν και τον δικό του πνευματικό ορίζοντα και τον βοηθούν να κατανοήσει καλύτερα τα κείμενα. Χαρακτηριστικά, στο τέλος της ίδιας διδασκαλίας έχουν αναφερθεί τόσο πολλές και ενδιαφέρουσες ερμηνείες που ο εκπαιδευτικός ομολογεί: «Μετά από αυτή τη συζήτηση μαζί σας κατάλαβα ότι το κείμενο έχει πολύ περισσότερες στρώσεις απ' ό,τι φανταζόμουν».

- Ο Εκπαιδευτικός Γ' κατά τη διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων για την *Ποίηση και τα υλικά της* (1η παρακολούθηση), κατά την οποία η τάξη συζητά για την ποίηση και τα υλικά της, επιδιώκει πρώτα να εκφράσουν οι μαθητές τις δικές τους απόψεις και έπειτα, να εκφράσει ο ίδιος τη δική του, χωρίς αυτή να αναιρεί τις προηγούμενες. Δίνει στους μαθητές τρεις ορισμούς για την ποίηση, προερχόμενους από τους ποιητές Κική Δημουλά, Γιώργο Σεφέρη και Γιώργο Παυλόπουλο. Σχετικά με τον ορισμό του τρίτου ποιητή τους ρωτά: «Ποια είναι η άποψή σας γι' αυτό που διαβάσαμε; Και μετά θα σας πω κι εγώ τη δική μου». Οι μαθητές δίνουν ελεύθερα τις απόψεις τους και μετά εκφράζει την άποψή του και ο εκπαιδευτικός. Πέραν αυτού, μέσω του ίδιου του ορισμού κατοχυρώνει την πολλαπλότητα του νοήματος ως βασικό υλικό της ποίησης και καταρρίπτει τον μύθο της μιας εξήγησης που μπορεί να δώσει ο εκπαιδευτικός: «*Η ποίηση είναι μια πόρτα ανοιχτή, για την οποία αιώνες τώρα φτιάχνονται ατελείωτες αρμαθιές αντικλείδια*». Το συμπέρασμα στο οποίο έφτασε όλη η τάξη ήταν ότι ο ορισμός αναφέρεται στις πολλαπλές ερμηνείες που μπορούμε να δώσουμε σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός δίνει σε διαφάνειες τα χαρακτηριστικά της ποίησης και αφού έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία καταλήγει στο συμπέρασμα: «Ο καθένας μπορεί να πιστεύει διαφορετικά πράγματα για την ερμηνεία ενός λογοτεχνικού έργου. Το θέμα είναι να δικαιολογούμε την διαφορετικότητά μας», επικυρώνοντας τη ελεύθερη έκφραση ερμηνειών κατά την ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου και τον έλεγχο που πρέπει να ασκούν οι μαθητές τόσο στις προσωπικές τους απόψεις, όσο και στις απόψεις των συμμαθητών τους.

Ανάλογη ήταν η στάση του και κατά τη διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων για τις *Εικόνες στην ποίηση* (3η παρακολούθηση), όπου σχολιάζεται η εικονοποιία σε διάφορα ποιητικά ρεύματα και γίνεται εφαρμογή της θεωρίας σε ποιήματα. Οι μαθητές αναλύουν ένα ποίημα του Σολωμού, προκειμένου να βρουν στοιχεία της εικονοποιίας του Ρομαντισμού και αναζητούν διάφορες εικόνες που δημιουργούν οι στίχοι του. Στην προσπάθειά του να απελευθερώσει τους μαθητές ώστε να βρουν όσο το δυνατόν περισσότερες εικόνες ο εκπαιδευτικός αναφέρει: «Όταν τα ποιήματα είναι δομημένα κυρίως με εικόνες κάθε φορά ενδέχεται να βλέπεις και καινούριες εικόνες. Η ποίηση έχει αυτό το στοιχείο. Η ερμηνεία της δεν είναι μονοδιάστατη. Κάθε μέρα μπορεί να σου φέρνει διαφορετικές σκέψεις».

4.2.3.2. Ενθουσιασμός απέναντι στις νέες ερμηνείες

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις η αισθητική διάσταση αναδεικνύεται μέσα από τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού για τις νέες ερμηνείες. Στοχεύοντας στην έκφραση όλο και περισσότερων ερμηνειών για το κείμενο που εξετάζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι τρεις εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλο ενθουσιασμό και δίνουν έντονα θετική ανατροφοδότηση στις διαφορετικές και πρωτότυπες ερμηνείες των μαθητών, θέτοντας με αυτόν τον τρόπο σε κίνηση το πνεύμα τους. Ας μην ξεχνάμε πως πολλές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι η λεκτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές είναι από τις καλύτερες παιδαγωγικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ενεργητική μάθηση: οι μαθητές απομακρύνονται από τον φόβο του λάθους, θέτουν σε λειτουργία την κριτική τους σκέψη και οδηγούνται οικειοθελώς σε κατάσταση μαθητείας (Φρυδάκη Ε., 2009). Με άλλα λόγια, η τακτική αυτή παρακινεί τους μαθητές στην πνευματική τους χειραφέτηση και την ελεύθερη έκφραση των σκέψεών τους, πράγμα στο οποίο στοχεύει και η επαφή με το έργο τέχνη. Επομένως, η πρακτική αυτή ενισχύει έμμεσα την ανάδειξη μιας πολύ βασικής αισθητικής πτυχής του λογοτεχνικού κειμένου, της πολλαπλότητας ερμηνειών που είναι δυνατών να δοθούν στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης (Τζούμα, 2005).

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ είναι πάρα πολύ ενθαρρυντικός με τους μαθητές του. Κατά τη διδασκαλία του ποιήματος *Μυθιστόρημα Γ΄*, του Γιώργου Σεφέρη (2^η παρακολούθηση), τους δίνει ως παράλληλο κείμενο το αρχαίο απόσπασμα

που προηγείται του ποιήματος¹³ και τους ρωτά «Τι λέει αυτό σ'εμάς σήμερα; Γιατί να αρχίσει μ'αυτόν τον τρόπο;». Οι μαθητές τοποθετούνται ελεύθερα σχετικά με τη σύνδεση του χωρίου με το υπόλοιπο ποίημα. Μια μαθήτρια δίνει τυχαία την πιο επικρατούσα ερμηνεία¹⁴. Ο εκπαιδευτικός το αναφέρει και τη συγχαίρει, όμως αυτό δεν γίνεται φραγμός στην διατύπωση και άλλων ερμηνειών. Αντίθετα, η διατύπωση επιπλέον ερμηνειών θεωρείται αναγκαία από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παρακινεί τους μαθητές να αναφέρουν ο καθένας τη σκέψη του (Μ: «Ίσως το βάρος των προγόνων στην Τέχνη;», Ε:«Ωω..αυτή είναι μια ερμηνεία που επικρατεί! Ευχαριστώ! Πρόσθεσες ένα πολύ βασικό στοιχείο. Θέλω και άλλα όμως. Κάτι άλλο; Μόνο για τους προγόνους;»). Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει τις απόψεις τους, κάνοντάς τες πιο ξεκάθαρες και για τους υπόλοιπους μαθητές, θέτοντας έτσι τα θεμέλια ώστε να προχωρήσει βάσει αυτών η συζήτηση και να εκφραστούν και άλλες απόψεις που να σχολιάζουν όσα έχουν ήδη ειπωθεί (Μ: «Το βάρος και για τους γονείς», Ε: «Μήπως εννοείς το βάρος της παράδοσης σε οικογενειακό επίπεδο;», Μ: «Εγώ έχω κάνει δυο σκέψεις. Συμφωνώ με το μαρμάρινο κεφάλι ως βάρος της παράδοσης των προγόνων. Εγώ όμως το σκέφτομαι και για τις σκέψεις που το άτομο δεν μπορεί να εξωτερικεύσει και το πνίγουν. Και αν πάω και στον 3^ο στίχο, ως Έλληνες έχουμε και το βάρος των προγόνων που δεν ξέρουμε πώς να το συνεχίσουμε.», Ε: «Η πρώτη σου σκέψη είναι μια πανανθρώπινη ανάγνωση που θα μπορούσε να την κάνει κάποιος που δεν γνωρίζει το αρχαίο ελληνικό υπόβαθρο. Πολύ καλή»).

Κατά τη διδασκαλία του ποιήματος *Μυθιστόρημα Γ'*, του Γιώργου Σεφέρη (3^η παρακολούθηση), ο Εκπαιδευτικός Α' δίνει εξ αρχής μετά την πρώτη ανάγνωση στους μαθητές το χωρίο που βρίσκεται πριν από το ποίημα¹⁵ και τούς προτρέπει να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Σχολιάζει τις διάφορες ερμηνείες που δίνονται και θέλοντας να προωθήσει τη διδακτική διαδικασία και να προσανατολίσει το ενδιαφέρον των μαθητών σε ένα ενδιαφέρον σημείο, όπου δεν έχουν δώσει την πρέπουσα σημασία, χωρίς να μιλά για σωστές και λάθος ερμηνείες, θέτει μια καθοδηγητική ερώτηση που πηγάζει

¹³ «Μέμνησο των λουτρῶν οἷς ἐνοσφίσθης»

¹⁴ Μ: «Ίσως το βάρος των προγόνων στην Τέχνη;»

¹⁵ «Μέμνησο των λουτρῶν οἷς ἐνοσφίσθης»

από όσα έχουν ήδη πει οι μαθητές («Τι συμβολίζει αυτό το άγαλμα;»¹⁶) και τους αφήνει να συνεχίσουν τις πολύ ενδιαφέρουσες ερμηνευτικές τους υποθέσεις, δίνοντάς τους θετική ανατροφοδότηση με εξαιρετικό τρόπο, δηλώνοντας ότι η διαδικασία αυτή εμπλουτίζει και τη δική του σκέψη: «Μου αρέσει πάρα πολύ αυτό που σκέφτηκες. Δεν το είχα σκεφτεί καθόλου», «Μια εξαιρετική διαφορετική ποιητική ανάγνωση του συμμαθητή σας. Υπέροχη η ανάγνωσή του. Καταρρίπτει την ερμηνεία που έχουμε δώσει εμείς ως τώρα;». Η θετική στάση του εκπαιδευτικού μπροστά στις διαφορετικές ερμηνείες των μαθητών προκύπτει και από την ενθαρρυντική του αντίδραση του μπροστά στην αμηχανία ενός μαθητή να αναφέρει την διαφορετική του άποψη: Μ: «Σκέφτομαι κάτι άλλο αλλά είναι λίγο διαφορετικό», Ε: «Πες το μας».

- Ο Εκπαιδευτικός Β΄ ενθαρρύνει και αυτός τους μαθητές εκφράζοντας το θετικό του συναίσθημα μπροστά στο «μπέρδεμα» που είναι δυνατόν να προκαλέσουν οι διάφορες ερμηνείες που μπορεί να αναδυθούν από ένα λογοτεχνικό κείμενο, καθώς ενδέχεται να οδηγήσουν σε μια πολύ δημιουργική συζήτηση, όπως συμβαίνει σε όλα τα μαθήματά του. Χαρακτηριστικά, κατά τη διδασκαλία του αποσπάσματος του μυθιστορήματος *Δον Κιχώτης*, του Cervantes (1^η παρακολούθηση), οι μαθητές εκφράζουν διάφορες απόψεις σχετικά με την θέση του Σάντσο Πάντσα στο μυθιστόρημα («Θα ήταν βαρετό αν ήταν μόνος ο Δον Κιχώτης», «Είναι ο δευτεραγωνιστής», «Είναι η φωνή της λογικής»). Μπροστά στη διχογνωμία των παιδιών για την θέση του Σ.Π. ο εκπαιδευτικός απαντά: «Χαίρομαι πολύ που μπερδευτήκαμε τόσο». Η διδασκαλία συνεχίζεται με μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση όπου οι μαθητές τεκμηριώνουν ο καθένας τη θέση του με βάση το κείμενο. Στο τέλος της διδασκαλίας του πεζού *Άγρυπνος*, του Tobaias Wolf (5^η παρακολούθηση), έχουν αναφερθεί τόσο πολλές και ενδιαφέρουσες ερμηνείες που ο εκπαιδευτικός ομολογεί: «Μετά από αυτή τη συζήτηση μαζί σας κατάλαβα ότι το κείμενο έχει πολύ περισσότερες στρώσεις απ' ό,τι φανταζόμουν». Το γεγονός ότι οι μαθητές νιώθουν ότι με τη συζήτηση στην οποία συμμετέχουν προωθούν τη σκέψη του καθηγητή τους, αποτελεί ενθαρρυντικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία.

¹⁶ «Ξύπνησα με το μαρμάρινο τούτο κεφάλι στα χέρια» (στ. 1)

- Ο Εκπαιδευτικός Γ΄ δέχεται, επίσης, με ενθουσιασμό τις διάφορες ερμηνείες των μαθητών. Παράδειγμα αποτελεί το ακόλουθο απόσπασμα από τη διδασκαλία της ποιητικής συλλογής *Τα τοπία του τίποτε*, του Αντώνη Φωστιέρη (2η παρακολούθηση). Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές: «Εδώ χρησιμοποιούνται ρήματα;», ένας μαθητής απαντά ότι «Χρησιμοποιούνται κυρίως ουσιαστικά» και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει ρωτώντας «Και τί επιδιώκει με την χρήση ουσιαστικών;». Ο ίδιος μαθητής απαντά ότι «Μας περιγράφουν την κατάσταση, την αίσθηση του Τίποτε», ο εκπαιδευτικός τον συγχαίρει για τη σκέψη του και δηλώνει ότι ο ίδιος δεν είχε σκεφτεί κάτι παρόμοιο, απορρίπτοντας ταυτόχρονα την εικόνα του καθηγητή-αυθεντίας ο οποίος είναι ο μόνος που γνωρίζει την ορθή ερμηνεία του κειμένου. Έπειτα, ένας άλλος μαθητής δίνει μια διαφορετική ερμηνεία: «Τα ρήματα περιορίζουν ως προς το πρόσωπο. Τα ουσιαστικά όμως όχι. Επομένως, είναι σα να κάνει το νόημα πιο γενικό και αόριστο». Ο εκπαιδευτικός συγχαίρει τους μαθητές, οι απόψεις τους θεωρούνται δεκτές και σημειώνονται.

4.2.3.3. Οι πολλαπλές ερμηνείες ως αρμοί και στοιχεία που προωθούν την ερμηνευτική πολλαπλότητα - Ερμηνευτικός διάλογος

Υπάρχουν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η αντίληψη για την αισθητική διάσταση αποκαλύπτεται μέσα από την ίδια τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Οι εκπαιδευτικοί δομούν τις διδασκαλίες με βάση τον ερμηνευτικό διάλογο, ο οποίος, όπως έχει υποστηριχτεί και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας (πρβ. 1.3.2.), δημιουργεί το πιο κατάλληλο κλίμα για την ανάπτυξη των διαδικασιών και ιδεών που προωθούν την ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου, λόγω των χειραφετικών διαδικασιών πάνω στις οποίες δομείται και επειδή βοηθά τους μαθητές να μπουν σε μια παιγνιώδη διαδικασία σε σχέση με το κείμενο. Οι πολλαπλές ερμηνείες αποτελούν τη βάση αυτής της ερμηνευτικής διαδικασίας, καθώς τη διαπερνούν και την προωθούν.

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ διενεργεί το μάθημά του μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου, αναδεικνύοντας σε πολλά σημεία την αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου με τη βοήθειά του. Στα περισσότερα μαθήματά του, για να ξεκινήσει η ερμηνευτική διαδικασία ζητά από τα παιδιά να του αναφέρουν μετά την ανάγνωση την πλοκή, την ιστορία που αφηγείται το ποίημα ή το πεζό. Αφού ξεκινά η ερμηνευτική διαδικασία προσπαθεί να ωθεί

τους μαθητές με ερωτήσεις να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με το εξεταζόμενο έργο. Στη συνέχεια, τις συνοψίζει, τις αναδιατυπώνει χρησιμοποιώντας τους ορθούς θεωρητικούς όρους, όπου αυτό είναι αναγκαίο, και τις θέτει ως θέμα προς συζήτηση σε όλη την τάξη, ώστε οι υπόλοιποι μαθητές να εκφράσουν αν συμφωνούν ή αν διαφωνούν. Όταν τα παιδιά δεν μπορούν να προχωρήσουν μόνα τους στην ερμηνευτική διαδικασία θέτει μια πιο κατευθυντική ερώτηση ή τους δίνει ένα παράλληλο κείμενο, το οποίο θα κατευθύνει τη σκέψη τους ή θα τους δώσει ιδέες. Επίσης, εάν οι μαθητές έχουν κάνει μια αυθαίρετη ερμηνεία τους στρέφει μέσα στο κείμενο ώστε να ελέγξουν την εγκυρότητά της. Βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας είναι η αποδοχή των πολλαπλών ανταποκρίσεων των μαθητών. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρουμε τη διδασκαλία του VII αποσπάσματος του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσσέα Ελύτη (1η παρακολούθηση), όπου ο εκπαιδευτικός αναφέρει στα παιδιά πριν την ανάγνωση: «Το θέμα είναι αν το ποίημα λέει μια μικρή ιστορία. Ότι καταλαβαίνει ο καθένας». Και μετά την ανάγνωση συνεχίζει: «Κάθε ποίημα λέει ένα στόρι. Μπορεί να είναι λίγο κρυπτικό, αλλά μας δίνει κάποια κομμάτια. Σαν παζλ. Μπορεί κάποιος να μου πει τι λέει;». Έπειτα, επειδή οι μαθητές δεν είναι τόσο πρόθυμοι να απαντήσουν, ακολουθούν κάποιες πιο καθοδηγητικές ερωτήσεις σχετικά με το τι κατάλαβαν από την πρώτη ανάγνωση, κυρίως γύρω από το περιεχόμενο. Όταν όμως φτάνουν σε ένα κομβικό σημείο, ο εκπαιδευτικός το θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος με διλημματικό τρόπο και ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε να εκθέσουν όλοι οι μαθητές τις απόψεις τους ελεύθερα, μέσω του διαλόγου («Για πείτε και για τους δυο στίχους της δεύτερης στροφής», «Το πιο αντιφατικό σημείο για μένα, πάντως είναι το τέλος: “Να σε κλαίω μες στον Παράδεισο”. Γιατί είναι παράδοξο;»). Οι απόψεις που εκφράζει ο κάθε μαθητής τίθενται προς σχολιασμό από όλη την τάξη και σχολιάζονται και από τον εκπαιδευτικό, αφού έχουν εκφραστεί όλοι οι μαθητές. Με ανάλογο τρόπο, οι απόψεις του εκπαιδευτικού σχολιάζονται από τους μαθητές. Αφού έχουν ακουστεί όλες οι ερμηνείες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός τις συνοψίζει. Πολύ βοηθητική είναι και η χρήση του πίνακα σε αυτό το σημείο, όπου έχουν καταγραφεί όλες ερμηνείες έχουν αναφέρει οι μαθητές, δημιουργώντας ένα ωραίο σχήμα. Όλες θεωρούνται αποδεκτές, καμία δεν αναφέρεται ως λανθασμένη. Ωστόσο, χρησιμοποιούνται οι κειμενικοί δείκτες,

ώστε να φανερωθούν οι τυχόν αυθαίρετες ερμηνείες που προκύπτουν από απλούς συνειρμούς των παιδιών, αλλά δεν έχουν άμεσο συσχετισμό με το κείμενο. Για παράδειγμα, στο συγκεκριμένο ποίημα, ο εκπαιδευτικός αναφέρει: «Συνοψίζω τις ερμηνείες που έχει πει ο καθένας σας. Υπάρχει μια μικρή αυθαιρεσία που πρέπει να προσέξουμε», και με αυτόν τον τρόπο στρέφει τους μαθητές στο κείμενο. Οι μαθητές δεν μπορούν να απαντήσουν στον εκπαιδευτικό οπότε εκείνος τους δίνει την απάντηση, δηλώνοντας έλλειψη βεβαιότητας: «Η ερωτική σχέση που φαίνεται από το κρεβάτι, έχει μάλλον τελειώσει, υπάρχει υπό τη μορφή ανάμνησης, μάλλον παραδείσια, μάλλον τώρα είναι μόνος του». Από εκεί και πέρα οι μαθητές συνεχίζουν μόνοι τους.

- Με το ίδιο προσπαθεί και ο Εκπαιδευτικός Β΄ να θέσει τους μαθητές σε μια παιγνιώδη σχέση με το κείμενο και επομένως να αναδείξει την αισθητική του διασταση. Όπως είναι φανερό και από τις διδασκαλίες του οι πολλαπλές ερμηνείες που εξάγουν από ένα κείμενο οι μαθητές στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου, γίνονται αφορμή για την προώθησή του και τον περαιτέρω σχολιασμό του κειμένου με πολύ ενδιαφέροντα τρόπο. Αρχικά, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Λογοτεχνίας τα θρανία διατάσσονται σε σχήμα «Π» και έτσι υπάρχει η αίσθηση μιας ομάδας που συζητά για το κείμενο. Σε όλα τα μαθήματα η διαδικασία ακολουθεί μια κοινή ροή, στην οποία έχουν συνηθίσει οι μαθητές και τους είναι εύκολο να την ακολουθούν και μόνοι τους. Αρχικά, δίνονται κάποια στοιχεία σχετικά με τον συγγραφέα και το κείμενο. Διαβάζεται το κείμενο, διατυπώνονται οι πρώτες ανταποκρίσεις των μαθητών είτε σχετικά με το αν τους άρεσε το κείμενο είτε σχετικά με το περιεχόμενό του και ανάλογα με τους άξονες που τίθενται συνεχίζεται η ερμηνευτική συζήτηση, με τις ανάλογες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, όπου αυτό είναι αναγκαίο, ο οποίος φροντίζει να υπενθυμίζει συνεχώς σε τι σημείο βρίσκεται η συζήτηση. Όταν έχουν αναφερθεί αρκετές ερμηνείες για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, ο εκπαιδευτικός τις συνοψίζει, αναφέρει ενδεχομένως και το δικό του σχόλιο και προχωρά τη συζήτηση ένα βήμα παραπέρα, συνήθως θέτοντας ένα νέο ερώτημα. Παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω περιστατικό από τη διδασκαλία του θεατρικού μονολόγου *Σταματία, το γένος Αργυροπούλου*, του Κώστα Σωτηρίου (4^η παρακολούθηση). Ενώ η τάξη συζητά σχετικά με την ποιότητα

του διηγήματος ο εκπαιδευτικός καταλήγει συνοψίζοντας τις απόψεις των μαθητών: «Άρα το διήγημα έχει κάποιο ενδιαφέρον ως διαδικασία που ακολουθεί ο ήρωας για να φτάσει σε μια αλήθεια και μια εσωτερική αλλαγή. Αυτή η διαδικασία έχει κάτι που ως λογοτεχνία το κάνει πιο ενδιαφέρον;». Οι μαθητές αναφέρουν τις απόψεις τους και ο εκπαιδευτικός παροτρύνει να διατυπώσουν άποψη όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές («Άλλος;», «Κάποιος άλλος που θέλει να μιλήσει;»). Ένας μαθητής αναφέρει: «Το γεγονός ότι επιστρέφει αναίρει αυτό που λένε (οι υπόλοιποι μαθητές) ότι δεν έχει σημασία ο τόπος. Γιατί για να επιστρέφει σημαίνει ότι το θέλει και ότι έχει σημασία ο τόπος» και ο εκπαιδευτικός απαντά: «Για ακούστε αυτό που λέει ο συμμαθητής σας. Είναι πολύ ενδιαφέρον. Αν πάρουμε σαν βάση αυτό που λέει, η αφήγηση γίνεται ειρωνική ξαφνικά. Από τη μια δέχεται ότι δεν έχει σημασία ο τόπος, αλλά η τελική του επιλογή δείχνει ότι έχει σημασία και αυτό ανατρέπει όλο το διήγημα». Στο σημείο αυτό, αρχίζουν να διατυπώνονται και άλλες απόψεις.

- Την ίδια μέθοδο ακολουθεί και ο Εκπαιδευτικός Γ'. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ποιητικής συλλογής *Τα τοπία του τίποτε*, του Αντώνη Φωστιέρη (2η παρακολούθηση), η τάξη είναι χωρισμένη σε ομάδες. Επεξεργάζονται όλοι μαζί διάφορα ποιήματα της συλλογής «Τα Τοπία του τίποτε» του Φωστιέρη, ώστε να σχολιασθούν από τους μαθητές και να συλλεχθούν στοιχεία από την κάθε ομάδα για να γραφεί μια κριτική, η οποία θα παρουσιαστεί στον ποιητή. Κάθε ομάδα έχει αναλάβει να γράψει μια κριτική για συγκεκριμένα ποιήματα. Αρχικά, υπάρχει ανταπόκριση στον τίτλο («Ποιο κατά τη γνώμη σου είναι το νόημα του τίτλου Απόβαρο;») ή στις πρώτες σκέψεις γενικότερα που τους προκαλεί το ποίημα που διαβάστηκε. Έπειτα, συζητούνται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τέλος σχετικά με την μορφή του ποιήματος. Κατά τον ερμηνευτικό διάλογο κάθε μαθητής παίρνει τον λόγο και εισάγει στην συζήτηση την άποψή του. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει και προωθεί τη συζήτηση καθοδηγώντας το βλέμμα των μαθητών-αναγνωστών στο ανάλογο σημείο του ποιήματος. Ταυτόχρονα, μια ενδιαφέρουσα άποψη που θα διατυπωθεί μπορεί να ανατροφοδοτήσει τη ροή της ερμηνευτικής συζήτησης με νέα δεδομένα, ή να δώσει λύση σε κάποια ερμηνευτική διχογνωμία. Η διαδικασία αυτή τροφοδοτεί τους μαθητές με απόψεις που θα συμπεριλάβουν στην κριτική, την οποία τους έχει ανατεθεί

να γράψουν για τα ποιήματα, καθώς ένας από κάθε ομάδα κρατά σημειώσεις. Μέσα από τη διαδικασία ελεύθερης έκφρασης ερμηνειών προκύπτουν πολύ όμορφες παρατηρήσεις από τους μαθητές, χωρίς καν να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός. Μια μαθήτρια παρατηρεί ότι κάποιοι τίτλοι ποιημάτων που επεξεργάζονται λειτουργούν επιβεβαιωτικά προς τον τίτλο της συλλογής, ενώ κάποιοι άλλοι αντιθετικά. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί την παρατήρησή της πολύ σημαντική και παραινεί τους μαθητές να τη σημειώσουν, ώστε να ρωτήσουν τον ποιητή αν έγινε εσκεμμένα. Οι μαθητές συνομιλούν μεταξύ τους. Ένας μαθητής αναφέρει: «Το ότι έχει τόσες πολλές αντιθέσεις μου φαίνεται υπερβολή» και ένας άλλος μαθητής του απαντά: «Εντάξει αυτό το κάνει γενικότερα. Επειδή θέτει οντολογικά ερωτήματα». Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει για να υπενθυμίσει στους μαθητές της αντίστοιχης ομάδας να καταγράψουν την παρατήρηση, ώστε να ρωτήσουν τον ποιητή. Επίσης, σε στιγμές που οι μαθητές δεν μπορούν να συνεχίσουν τον διάλογο για να εξαχθούν ερμηνείες, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με μια διευκολυντική ερώτηση, προσανατολίζοντάς τους στο κείμενο: «Εγώ τις δυο τελευταίες στροφές δεν καταλαβαίνω. Είναι τελικά κατακλείδα;». Ένας μαθητής απαντά και ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει τα λόγια του θέτοντάς τα προς συζήτηση σε όλη την τάξη: «Μας λέει ότι μπορεί να λειτουργούν και σαν σχόλιο στα παραπάνω. Σκεφτείτε το και πείτε μου. Δεν ξέρω.». Η διαδικασία συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο.

4.2.3.4. Αποδοχή της υποκειμενικής γνώμης των μαθητών

Η αισθητική διάσταση του κειμένου αναδύεται, επίσης, από την αποδοχή της υποκειμενικής γνώμης των μαθητών, η οποία έμμεσα οδηγεί στην παραγωγή όλο και περισσότερων ερμηνειών για το κείμενο. Το γεγονός αυτό παρατηρήθηκε σε διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Β'. Η αποδοχή μιας άποψης η οποία είναι εντελώς διαφορετική και από την άποψη του εκπαιδευτικού, αλλά και από την ερμηνεία στην οποία έχει καταλήξει η πλειονότητα των μαθητών, δίνει στο μάθημα της Λογοτεχνίας ακόμη πιο ελεύθερη χροιά, ενισχύοντας τις ερμηνευτικές απόπειρες των μαθητών και πρεσβεύοντας ουσιαστικά την πεποίθηση ότι δ (Barrett , Webster, Anttila, & Haseman, 2016)εν είναι αναγκαίο στο τέλος του μαθήματος ολόκληρη η τάξη να έχει καταλήξει σε μια κοινή ερμηνεία. Ενισχύεται, επομένως, η πολυφωνία στην οποία είναι αναγκαίο να οδηγεί η επαφή με ένα έργο τέχνης (Beardsley, 1989).

- Κατά τη διδασκαλία του πεζού Χέρτενσταντ, του Θανάση Δ. Σταμούλη (3^η παρακολούθηση), ο Εκπαιδευτικός Β΄ συζητά με έναν μαθητή, ο οποίος εκφράζει μια άποψη επί του περιεχομένου¹⁷ διαφορετική από αυτήν στην οποία έχει συμφωνήσει η τάξη. Ο εκπαιδευτικός δεν σχολιάζει τη σκέψη του μαθητή ως σωστή ή λανθασμένη, αλλά του θέτει ως αντίλογο ένα ποίημα του Καβάφη (τα *Παράθυρα*) που είχαν διδαχθεί πριν καιρό. Αφού υπενθυμίζεται από έναν συμμαθητή τους το περιεχόμενο, επανέρχεται στον μαθητή και τον ρωτά: «Σου αλλάζει αυτό κάπως την άποψή σου;». Ωστόσο, ο μαθητής εμμένει στην προηγούμενη άποψή του. Ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να του αλλάξει γνώμη, άλλοι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους για το θέμα, αλλά ο εκπαιδευτικός δεν κρίνει καμία από τις ερμηνείες ως σωστές ή λανθασμένες.

4.2.3.5. Η έλξη των μαθητών από την πολλαπλότητα νοημάτων

Από την επιθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν στην ερμηνευτική διαδικασία και να διατυπώσουν ο καθένας τη δική του άποψη για το κείμενο, εξάγεται το συμπέρασμα ότι αυτή η ανακαλυπτική και παιγνιώδης διαδικασία στην οποία τους υποβάλλει η δυνατότητα ύπαρξης διαφορετικού νοήματος για κάθε αναγνώστη εξάπτει το ενδιαφέρον τους, καθιστώντας ταυτόχρονα τη διαδικασία φορέα αισθητικών αξιών.

- Επιβεβαιωτικό τεκμήριο αποτελεί το ακόλουθο περιστατικό από τη διδασκαλία του πεζού *Χέρτενσταντ*, του Θανάση Δ. Σταμούλη (3^η παρακολούθηση) του Εκπαιδευτικού Β΄. Προς το τέλος της διδακτικής ώρας, όταν έχει ολοκληρωθεί η ερμηνευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές ποια σκηνή τους άρεσε περισσότερο. Δημιουργείται η διχογνωμία σχετικά με το κατά πόσον το διήγημα αυτό είναι εξολοκλήρου δηλωτικό. Μια ομάδα μαθητών θεωρεί ότι το συγκεκριμένο κείμενο σου δίνει όλες τις απαντήσεις έτοιμες. Μια μαθήτρια παρουσιάζει μια αντιτιθέμενη θέση, καθώς θεωρεί ότι μέσα στο κείμενο υπάρχει η άποψη του κεντρικού ήρωα για το πώς αντιλαμβάνεται κάποια περιστατικά, τα οποία, όμως, είναι συμβολικά. Έτσι, επιτρέπεται στον κάθε αναγνώστη, ταυτόχρονα, να κάνει τις δικές του

¹⁷ Ε.: «Συμφωνείς με τους συμμαθητές σου ότι αυτά που περιγράφονται στο κείμενο είναι αίτια ικανά να διώξουν ένα παιδί στην ηλικία σου;», Μ.: «Δεν θεωρώ ότι θα μου έκανε κάποια διαφορά», Ε.: «Θα ένιωθες δηλαδή παντού δεσμευμένος, πιεσμένος;», Μ.: «Όχι, θα ένιωθα παντού ελεύθερος. Θεωρώ ότι το αν νιώθεις ελεύθερος έχει να κάνει με το πως εσύ διαχειρίζεσαι τις καταστάσεις». Οι υπόλοιποι μαθητές θεωρούσαν ότι οι συνθήκες που περιγράφονταν θα έδιωχναν ένα παιδί συνομήλικό τους.

υποθέσεις για τα περιστατικά αυτά. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί την άποψη της μαθήτριας ενδιαφέρουσα και την παρουσιάζει στους υπόλοιπους μαθητές χωρίς να αναιρεί τις δικές τους («Αυτό που λέει η Κ. είναι πολύ ενδιαφέρον με την έννοια ότι υπάρχει ένα γεγονός μέσα στο διήγημα και δείχνει πώς το προσλαμβάνει ο αποδέκτης του κειμένου, ο αφηγητής ή κάποιο άλλο πρόσωπο, αλλά είναι τόσο φανερό ότι είναι δική του πρόσληψη που ο αναγνώστης έχει το περιθώριο να βγάλει το δικό του συμπέρασμα. Αυτό ενδεχομένως το κάνει και ένα ανοιχτό διήγημα»). Η μαθήτρια, μάλιστα, συνεχίζει λέγοντας ότι: «Στο επίπεδο του αφηγητή οι απόψεις που εκφράζει είναι και πάλι δικές του υποθέσεις. Εμένα θα μου φαινόταν ακόμη πιο ενδιαφέρον ως συγγραφέας να κάνω ένα ανοιχτό κείμενο δίνοντας, όμως, και την άποψη του ήρωα. Πιο πολύ από το αν δεν έδινε καθόλου την δική του οπτική. Γιατί ως αναγνώστης έχω μπει σε ένα παιχνίδι να δω και τη δική του οπτική και των άλλων ηρώων και τη δική μου». Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι η μαθήτρια ελκύεται από την επαφή της με διαφορετικές απόψεις και θεωρεί ότι μπαίνει σε μια παιγνιώδη διαδικασία ανακαλύπτοντας διαφορετικά νοήματα, όπως ακριβώς θεωρεί ο Schiller ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται τα έργα τέχνης (πρβ. 1.1.6.) (Beardsley, 1989).

4.2.3.6. Συνείδηση των μαθητών για την πολλαπλότητα του νοήματος

- Η άποψη μιας μαθήτριας κατά τη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Α΄ (απόσπασμα VII του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσσέα Ελύτη -2^η παρακολούθηση) κάνει φανερό ότι με τον τρόπο που οι μαθητές έχουν συνηθίσει να διεξάγεται το μάθημα της Λογοτεχνίας θεωρούν αυτονόητο ότι η μόνη σίγουρη ερμηνεία του κειμένου θα ήταν η άποψη του δημιουργού του. Έμμεσα, λοιπόν, γίνεται φανερό ότι αντιλαμβάνονται πτυχές της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου: Ε: «Σε όλο το έργο απευθύνεται κάποιος. Είναι λίγο δύσκολο να το βρούμε. Σκέφτεστε κάτι;», Μ: «Η απάντηση είναι *σίγουρη*; Θέλω να πω *το έχει πει ο ίδιος*;», Ε: «Δεν μας ενδιαφέρει τι έχει πει ο ίδιος. Όταν διαβάζουμε το ποίημα το ξεχνάμε αυτό». Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του ενισχύει με την απάντησή του την ύπαρξη του λογοτεχνικού κειμένου ως αισθητικού αντικειμένου, το οποίο υπάρχει για να θέτει ερωτήσεις στον αναγνώστη.

4.2.4. Σύζευξη μορφής και περιεχομένου

Άλλη μια διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, η οποία συμβάλλει στην ανάδειξη της αισθητικής του διάστασης είναι η σύζευξη μορφής και περιεχομένου. Στις διδασκαλίες τους και οι τρεις εκπαιδευτικοί την επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό κατά την ερμηνευτική διαδικασία, αποδεικνύοντας ότι η κατανόηση της μορφής σχετίζεται με την ολοκληρωμένη κατανόηση του περιεχομένου και συνεπώς την αντίληψη της Ομορφιάς του έργου τέχνης και την ευχαρίστηση που προκαλεί η αναγνωστική διαδικασία. Είναι αναγκαίο, επίσης, να επισημάνουμε την αμφίδρομη σχέση μεταξύ μορφής και περιεχομένου ενός έργου τέχνης, καθώς η μορφή συμβάλλει στην απόδοση του περιεχομένου και το περιεχόμενο που θέλει να εκφράσει ο καλλιτέχνης καθορίζει την διάπλαση της μορφής. Επομένως, όταν αναδεικνύεται η σύζευξη μορφής και περιεχομένου, αναδύεται η αισθητική διάσταση του κειμένου (πρβ. κεφ. 1.2.2.2.).

4.2.4.1. Η διαλεκτική σχέση μορφής και περιεχομένου

Κατά την ερμηνευτική διαδικασία του κειμένου, η συζήτηση για το περιεχόμενό του είναι δυνατόν να αναδείξει –σχεδόν αυτόματα– μορφικά στοιχεία που το δομούν. Κατ’ αυτόν τον τρόπο η ερμηνεία του περιεχομένου θα είναι πιο ολοκληρωμένη αισθητικά και θα εξασκήσει τους μαθητές να γίνουν επαρκείς αναγνώστες που αναγνωρίζουν τα καλλιτεχνικά τεχνάσματα του κειμένου και μπορούν να αναγνωρίσουν την καλλιτεχνική διάσταση που δίνουν στο κείμενο. Μαθαίνοντας να παρατηρούν οι μαθητές τις τεχνικές με τις οποίες δομείται το περιεχόμενο του καλλιτεχνικού αντικειμένου, γίνονται επαρκείς και χειραφετημένοι αναγνώστες που παράγουν πολλαπλές ερμηνείες από κριτική σκοπιά. Επιτελείται, έτσι, ένας από τους βασικότερους σκοπούς της τέχνης, όπως σχολιάζει ο Dewey (Goldblatt, 2006). Όλοι οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν κατά τη διδασκαλία τους αυτή τη πτυχή του λογοτεχνικού κειμένου, προάγοντας την αισθητική φύση του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

- Παράδειγμα: Κατά τη διδασκαλία του αποσπάσματος VII του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσσέα Ελύτη (4^η παρακολούθηση) του, ενώ αναλύεται σταδιακά το περιεχόμενο του ποιήματος ο Εκπαιδευτικός Α΄ συνοψίζει όσα έχουν αναφερθεί και προβάλλει ένα πολύ βασικό ζήτημα: «Είναι ποίημα προκλητικό θεματικά. Η Τέχνη δεν είναι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και η μορφή. Η μορφή του ποιήματος είναι αντιστοίχως προκλητική; Γιατί αν είναι

μόνο προκλητικό το θέμα και η μορφή είναι συντηρητική, ενδεχομένως να υπάρχει μια ανισομέρεια. Θυμάστε την *Κρήνη* του Duchamp που σας είχα δείξει σε προηγούμενο μάθημα;». Οι μαθητές αρχίζουν να εκφράζουν τις απόψεις τους και μπροστά στη μικρή διχογνωμία που δημιουργείται για το αν η μορφή είναι εντέλει προκλητική, ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί πιο στενά, εξηγώντας τι εννοούμε με τον όρο μορφή: «Για να το ξεκαθαρίσουμε, η μορφή είναι το σχήμα το οποίο δίνεις σε ένα έργο τέχνης, το σχήμα του ποιήματος. Δηλαδή να δώσω δυο παρομοιώσεις που μου έρχονται στο μυαλό. Έχεις ένα ξύλο. Ακατέργαστο. Θα φτιάξεις ένα τραπέζι. Το σχήμα που δίνεται στο τραπέζι είναι αποτέλεσμα της πνευματικότητας του ξυλουργού. Καταλαβαίνετε τι λέω; Αυτό λέω μορφή. Η μορφή του ποιήματος εδώ είναι προκλητική;». Μαθητής παίρνει τον λόγο και επιβεβαιώνει ότι είναι προκλητικό και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μορφή, καθώς «δεν είναι γραμμένο σαν ποίημα». Μετά από προτροπή του εκπαιδευτικού να εξηγήσει τί εννοεί, ο μαθητής αναφέρει ότι δεν υπάρχει ομοιοκαταληξία και γενικότερα τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού ποιήματος, αλλά είναι γραμμένο σαν αφήγηση. Ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει τα λόγια του λέγοντας: «Αναφέρεις, ουσιαστικά, ότι έχει πεζολογικά χαρακτηριστικά. Αυτό είναι το πρώτο χαρακτηριστικό». Ένας άλλος μαθητής αναφέρει ότι και η στίξη είναι προκλητική, αφού υπάρχουν «παύλες, κόμματα, άνω και κάτω τελείες». Ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει και προεκτείνει: «Πάρα πολύ ωραία! Ας μην ξεχνάμε ότι η στίξη έχει σημειωτικό χαρακτήρα, δηλαδή δηλώνει κάτι πολύ πιο βαθύ». Διαβάζοντας το πρώτο κομμάτι που ποιήματος που έχει παύλα ρωτά τους μαθητές: «Για παράδειγμα η παύλα εδώ τί σημαίνει; Δεν είναι μια παύλα τυχαία. Κάτι σημαίνει». Ένας μαθητής αναφέρει ότι δηλώνει τα συναισθήματα που έχει εκείνη τη στιγμή, όταν μπαίνει μέσα ο φίλος του. Ο εκπαιδευτικός, όμως, του ζητά να προσδιορίσει πιο συγκεκριμένα τί συναισθήματα προβάλλουν ότι νιώθει. Ο μαθητής δηλώνει ότι νιώθει κάτι σαν ανακούφιση και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει: «Πολύ καλά. Για σκέψου λίγο τη σκηνή. Περιγράφει το πολύ έντονο συναίσθημα της στιγμής» και ο μαθητής απαντά «Κάνει μια παύση την κατάλληλη στιγμή με αυτή την παύλα. Αν ήταν ταινία θα ήταν η στιγμή που όλα σταματούν και απλά ο φίλος του μπαίνει μέσα. Αποδίδει αυτό το πράγμα με τη μορφή κειμένου». Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, φτάνει στο συμπέρασμα: «Το σημείο στίξης, λοιπόν,

εδώ περιγράφει μια πολύ έντονη στιγμή. Αλλά και μια πολύ έντονη εικόνα, όπως το περιγράφεις. Είναι σα να δίνει μια έντονη ακινησία στην εικόνα αυτή». Έπειτα, ένας άλλος μαθητής συνεχίζει λέγοντας ότι οι στροφές, επίσης, είναι δομημένες πολύ ιδιόμορφα. Ο εκπαιδευτικός τον επιβεβαιώνει λέγοντας: «Άρα λες ότι οι στροφικές ενότητες δεν είναι καθόλου συγκεκριμένες, αλλά ακολουθούν μια άλλη λογική. Μιας και το θίγεις θα ήθελα να μου πεις ποια είναι η διαφορά μεταξύ αυτών των τριών στροφικών ενότητων. Πιστεύετε ότι υπάρχει συγκεκριμένος λόγος που σε αυτό το σημείο η στροφή έχει δυο στίχους, ενώ η επόμενη τέσσερις; Υπάρχει κάποια λογική σε αυτή τη μορφική δομή;». Οι μαθητές αρχίζουν να δίνουν ερμηνευτικές εκδοχές: «Ίσως θέλει να προσέξουμε κάτι παραπάνω, ίσως την είσοδό του. Και μετά στη δεύτερη την αντίδρασή του». Ο εκπαιδευτικός απαντά: «Πολύ ωραίο δεν το είχα σκεφτεί. Σαν να έχει και μια ενότητα: αρχή-μέση-τέλος» και ένας άλλος μαθητής συνεχίζει: «Στο πρώτο δίστιχο μιλάει για τον εαυτό του. Στο δεύτερο για τον φίλο του και στο τρίτο με τους περισσότερους στίχους μιλάει για τη μεταξύ τους σχέση». Είναι φανερό ότι τα μορφικά χαρακτηριστικά του ποιήματος γίνονται παραγωγό νοήματος στον νου των μαθητών, αποκαλύπτοντας έτσι την ιδιάζουσα αισθητική αξία που είναι δυνατόν να προσδώσουν σε ένα λογοτεχνικό έργο και οδηγώντας στην παραγωγή πολλαπλών ερμηνειών.

- Ο Εκπαιδευτικός Β' στηρίζει σε μεγάλο βαθμό τις διδασκαλίες του σε αυτή την αμφίδρομη σχέση μορφής-περιεχομένου, την αισθητική διάσταση που προσδίδει στο κείμενο και την παιγνιώδη διαδικασία παραγωγής νοημάτων στην οποία μπορεί να οδηγήσει. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία του πεζού Χέρτενσταντ, του Θανάση Δ. Σταμούλη (3η παρακολούθησή), οι μαθητές συζητώντας για το περιεχόμενο αναφέρουν ότι «ο αφηγητής δεν λέει καθόλου πώς περνούσε. Περιγράφει μόνο τοπία. Τίποτε για την προσωπική του ζωή». «Σε τί αποσκοπεί η επιλογή να μην περιγράψει τίποτε για τη ζωή του;» ρωτά ο εκπαιδευτικός και μέσω της συζήτησης καταλήγουν στο ότι είναι επιλογή του να το μορφοποιήσει με αυτόν τον τρόπο και ότι εξυπηρετεί έναν σκοπό στη δημιουργία του έργου τέχνης, ο οποίος διαπερνά και το περιεχόμενο.

Το ίδιο συμβαίνει και στη διδασκαλία του θεατρικού μονολόγου *Σταματία, το γένος Αργυροπούλου*, του Κώστα Σωτηρίου (4^η παρακολούθηση), όπου, αφού οι μαθητές έχουν δηλώσει ότι η κεντρική ηρωίδα είναι μια

προσωπικότητα πιο αυστηρή και συγκρατημένη, ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Γιατί βάζει δίπλα της την Ελένη που είναι πιο ελεύθερη;». Μετά τη συζήτηση που γίνεται ο εκπαιδευτικός βασιζόμενος στα όσα έχουν πει οι μαθητές καταλήγει αναφέροντάς τους την καλλιτεχνική τεχνική που χρησιμοποιείται σε αυτό το σημείο: «Ωραία τα λέτε! Βλέπουμε ότι πολλές φορές για να αναδειχθεί ο χαρακτήρας ενός ατόμου στο έργο, ένα άλλο αντιθετικό πρόσωπο τίθεται κοντά του από τον συγγραφέα». Σχεδόν σε όλη τη διδασκαλία η αναφορά στις ερμηνευτικές εκδοχές του περιεχομένου κλείνει με τον εκπαιδευτικό να ανακεφαλαιώνει τα όσα ειπώθηκαν, αναφέροντας τη λογοτεχνική τεχνική που δομεί το περιεχόμενο με αυτόν τον τρόπο.

Άλλα δύο παραδείγματα που μπορούμε να αναφέρουμε από την ίδια διδασκαλία, όπου αναδεικνύονται ξεκάθαρα τα υλικά της Τέχνης και επομένως και η αισθητική διάσταση του κειμένου είναι το παρακάτω περιστατικό από την ίδια διδασκαλία. Αφού η τάξη έχει συζητήσει για την δομή της οικογένειας της ηρωίδας, ο εκπαιδευτικός καταλήγει: «Προσέξτε πώς στήνει το κείμενο τις αντιθέσεις. Η αδελφή της δεν τα ασπάζεται όλα αυτά, ερωτεύτηκε κάποιον του αντίπαλου δέους, φεύγει και πηγαίνει να τον βρει». Το ίδιο παρατηρούμε και όταν επιχειρείται χαρακτηρισμός μιας από τις ηρωίδες. Ο εκπαιδευτικός στρέφει τους μαθητές να παρατηρήσουν τη γλωσσική, αυτή τη φορά, μορφή του κειμένου: «Το πορτρέτο της Ευαγγελίας; Με βάση τη γλώσσα και την ομιλία της έχουμε στοιχεία για να συμπληρώσουμε το πορτρέτο της;». Καταλήγουν ότι ο συγγραφέας επιλέγοντας τη διατήρηση της καθαρεύουσας στην αφήγηση δίνει περαιτέρω στοιχεία για το πορτρέτο της ηρωίδας, αποκαλύπτοντας ότι ο τρόπος γραφής του κειμένου δομεί τον χαρακτήρα των ηρώων, το περιεχόμενο. Για ακόμη μια φορά η καλλιτεχνική αξία του κειμένου προβάλλεται.

Κάτι παρόμοιο παρατηρούμε και κατά τη διδασκαλία αποσπάσματος από το μυθιστόρημα *Δον Κιχώτης*, του Cervantes (1η παρακολούθηση), προσπαθώντας οι μαθητές να χτίσουν το πορτρέτο του Σάντσο Πάντσα, δηλαδή κάτι που σχετίζεται με το περιεχόμενο του αποσπάσματος, αρχίζουν να περιλαμβάνουν στη συζήτησή τους και στοιχεία δομής του κειμένου, καθώς ο Εκπαιδευτικού Β΄ τους ρωτά: «Τι εξυπηρετεί η παρουσία του Σάντσο Πάντσα;». Οι μαθητές πιάνονται από αυτήν την ερώτηση που αφορά ένα μορφικό χαρακτηριστικό του μυθιστορήματος και δίνουν διάφορες ερμηνείες

περιεχομένου όπως: «Μας βοηθάει για το πως εκλαμβάνουμε εμείς τον κεντρικό ήρωα», «Ίσως ο Δ.Κ. έχει απογοητευτεί από την πραγματική ζωή και βρίσκει πιο ενδιαφέροντα τον κόσμο των βιβλίων. Ίσως να είναι ο τρόπος του να ξεφύγει. Ίσως ο Σ.Π. να τον καταλαβαίνει και να ήθελε και ο ίδιος να το ζήσει αυτό μαζί του», «Ο Σ.Π. είναι η φωνή της λογικής μπροστά στην τρέλα του Δ.Κ.». Ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει και προεκτείνει τα λεγόμενα της μαθήτριας: «Βλέπουμε ότι η συμμαθήριά σας έβαλε εδώ μέσα και τον αναγνώστη, ο οποίος παρακολουθεί δυο πρόσωπα. Ένα που είναι η φωνή της λογικής και το άλλο που είναι η φωνή ενός ανθρώπου που θέλει να ζήσει μια άλλη πραγματικότητα».

Αναλόγως, κατά τη διδασκαλία του πεζού *Άγρυπνος*, του Tobaias Wolf (5^η παρακολούθηση) ωθεί τους μαθητές να σκεφτούν αν το παράθεμα που έχει επιλέξει ο συγγραφέας να θέσει στην αρχή του κειμένου τοποθετήθηκε εκεί για κάποιον συγκεκριμένο λόγο, με τον οποίον επιδιώκει να συμβάλει στην εξέλιξη της ιστορίας, δηλαδή στο περιεχόμενο. Μέσω της συζήτησης καταλήγουν ότι η θέση του αποσπάσματος της Οδύσσειας στην αρχή του κειμένου οδηγεί σε έναν παραλληλισμό μεταξύ του ήρωα της ιστορίας μας και του Οδυσσέα. Έτσι, ανοίγει μια συζήτηση σχετικά με την διαφορά της ζωής από την Τέχνη και ο εκπαιδευτικός συμπραίνει: «Η ζωή με την Τέχνη έχουν μια βασική διαφορά. Στην Τέχνη κάθε κομμάτι είναι εκεί για κάποιον συγκεκριμένο λόγο. Η Τέχνη λειτουργεί σαν σύστημα. Δηλαδή, υπάρχει λόγος που έβαλε σε αυτό το σημείο αυτό το κομμάτι της Οδύσσειας και όχι κάποιο άλλο. Γι' αυτό αυτά τα στοιχεία καλό θα είναι να τα ανιχνεύουμε και να τα λαμβάνουμε υπόψη. Αυτό λέει η θεωρία. Σε κάθε περίπτωση δεν είναι απαραίτητο να το συμμεριστούμε». Μια τέτοιου είδους συζήτηση εξασκεί και καθοδηγεί τους μαθητευόμενους αναγνώστες να κατανοήσουν τις αρχές της συγγραφικής Τέχνης και να αναγνωρίζουν τα τεχνικά συστατικά εκείνα που καθιστούν το κείμενο αισθητικό αντικείμενο. Επίσης, μετά την ανάγνωση, μέσω των πρώτων ανταποκρίσεων των μαθητών, η τάξη έχει αρχίσει να συζητά για το περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τις απόψεις των μαθητών εμπλέκοντας την ορολογία της αφηγηματικής τεχνικής για την οποία ουσιαστικά συζητούν οι μαθητές: «Ο ήρωας αναλύει ξεκάθαρα τη σκέψη του για να δικαιολογήσει τη στάση του απέναντι στην Άννα. Αυτό στη Λογοτεχνία λέγεται –δεν ξέρω αν θυμάστε που το είχαμε αναφέρει πάλι- ροή

συνείδησης. Σας θυμίζει κάτι αυτός ο όρος;». Μέσα από τη συζήτηση γίνεται προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στην Λογοτεχνία τίποτε δεν γίνεται ή γράφεται στο συγκεκριμένο σημείο τυχαία. Στη συνέχεια και ενώ μιλούν για τον χαρακτήρα του πρωταγωνιστή με βάση στοιχεία του περιεχομένου, ένας μαθητής καταλήγει να συνδυάσει το περιεχόμενο με ένα τεχνικό στοιχείο: «Ακριβώς. Ο Ρίτσαρντ δεν είναι τύπος. Είναι χαρακτήρας. Δηλαδή, εξελίσσεται κατά τη διάρκεια του διηγήματος. Όπως ακριβώς αποκτά ωριμότητα μέσα από το ταξίδι του ο Οδυσσέας, έτσι συμβαίνει και με αυτόν». Παρατηρούμε ότι μέσω της εμπλοκής τους με διάφορα κείμενα οι μαθητές εξελίσσουν τη σκέψη τους και καταφέρνουν να αναγνωρίζουν τα υλικά της Τέχνης που συνιστούν το περιεχόμενό της. Το ίδιο συνέβη και στο τέλος της διαδικασίας όπου ερμηνεύεται ο τρόπος με τον οποίο τελειώνει το διήγημα. Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές: «Πιστεύετε ότι το έκανε επίτηδες που δεν μας έδωσε το τέλος;» και ένας μαθητής παίρνει τον λόγο και απαντά: «Ναι. Είναι μια τεχνική που χρησιμοποίησε ώστε να δώσουμε τη δική μας απάντηση». Ο εκπαιδευτικός συναινεί, δίνοντάς του και τον ανάλογο λογοτεχνικό όρο: «Είναι αυτό που λέμε “ανοιχτό τέλος”». Συνεπώς, συνδέοντας συνεχώς τη μορφή με το περιεχόμενο κατά την ερμηνευτική διαδικασία, αναδεικνύονται οι τεχνικές μέσω των οποίων ξεχωρίζει το λογοτεχνικό κείμενο από ένα απλό κείμενο, και επομένως και η αισθητική του διάσταση.

- Ανάλογη διαχείριση παρατηρούμε και στις διδασκαλίες του Εκπαιδευτικού Γ΄. Κατά την έναρξη της διδασκαλίας των θεωρητικών στοιχείων για την Ποίηση και τα υλικά της (1η παρακολούθηση) ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τρεις ορισμούς για την ποίηση. Ο ένας είναι της Κικής Δημουλά και ο λόγος του είναι ιδιαίτερα ποιητικός. Έτσι, ρωτά τους μαθητές: «Ποιος μπορεί να μου πει τί εννοεί η κυρία εδώ; Σε πρώτη φάση πώς το αντιλαμβάνεστε με δικά σας λόγια. Έχετε, επίσης, στο νου σας ότι είναι ποιητικός ορισμός και θέλω να μου πείτε γιατί». Αφού οι μαθητές έχουν δώσει τις ερμηνευτικές τους εκδοχές σχετικά με το περιεχόμενο, ο εκπαιδευτικός κινείται ώστε να τις συνδέσει και με τη μορφή για να διαφανεί η αισθητική του υπόσταση: «Γιατί είπαμε πριν ότι είναι ποιητικός αυτός ο ορισμός; Όταν λέμε ποιητικός σημαίνει ότι έχουμε μια διαφορετική λειτουργία της γλώσσας. Πού το βλέπουμε αυτό;» και ακολουθεί συζήτηση η οποία σχετίζεται με τη μεταφορική χρήση της

γλώσσας που χρησιμοποιεί η ποιήτρια, ώστε να αποδώσει το περιεχόμενο του ορισμού. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο αρχίζουν να αντιλαμβάνονται σε ποια σημεία και μέσω ποιων τεχνικών ένα λογοτεχνικό κείμενο διαφέρει από ένα απλό κείμενο, να αντιλαμβάνονται με άλλα λόγια την αισθητική του διάσταση.

Όμοια, στη διδασκαλία ποιημάτων από την ποιητική συλλογή *Τα τοπία του τίποτε*, του Αντώνη Φωστιέρη (2^η παρακολούθηση), η σύζευξη μορφής-περιεχομένου γίνεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο, καθώς πέραν της ερμηνείας που καλούνται να δώσουν οι μαθητές, στόχος είναι να σχολιάσουν παράλληλα στοιχεία τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής που τους κάνουν εντύπωση ή τους προβληματίζουν, ώστε να τα αναφέρουν στον ποιητή στο τέλος της χρονιάς. Ο σχολιασμός των μορφικών χαρακτηριστικών παράλληλα με το περιεχόμενο συμβάλλει στην ερμηνεία του περιεχομένου. Ενώ ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να σχολιάσουν τη μορφή ενός από τα ποιήματα κάποια στιγμή τους ρωτά: «Εδώ χρησιμοποιούνται ρήματα;». Ένας μαθητής του απαντάει ότι χρησιμοποιούνται κυρίως ουσιαστικά. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει ρωτώντας: «Και τι επιδιώκει με την χρήση ουσιαστικών;», «Μας περιγράφουν την κατάσταση, την αίσθηση του Τίποτε» απαντά ένας μαθητής και ο εκπαιδευτικός επικροτεί την άποψή του: «Συμφωνώ και να το σημειώσετε κιόλας. Είναι, δηλαδή, λες και με έμμεσο τρόπο να περιγράφουν την κατάστασή του. Λειτουργούν σαν επίθετα εμμέσως. Μπράβο! Δεν το είχα σκεφτεί αυτό». Το ίδιο συμβαίνει και με το επόμενο ποίημα, όπου μια μαθήτρια παρατηρώντας το λεξιλόγιο το οποίο περιλάμβανε όρους Φυσικής, συσχέτισε το περιεχόμενό του με τη Φυσική. Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει όσα έχουν πει οι μαθητές: «Μας μιλά, λοιπόν, για μια διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας. Κι εγώ συμφωνώ μαζί σας. Αυτό κατάλαβα. Πράγμα που το περνά μέσα από κανόνες φυσικής-εξού και το λεξιλόγιο». Συμπληρώνει και ο ίδιος μια δική του παρατήρηση: «Εγώ παρατηρώ και μια έντονη στίξη που μου θυμίζει τον Καβάφη. Σημειώστε το να ρωτήσουμε και τον ίδιο». Σε επόμενο ποίημα ένας μαθητής παρατηρεί ότι σε όλο το ποίημα πρώτα αναφέρει κάτι σημαντικό και μετά τοποθετεί μια ασήμαντη λέξη. «Με ενοχλεί γιατί μου φαίνεται επιφανειακό» σχολιάζει ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός τον ρωτά πού ακριβώς το εντοπίζει αυτό μέσα στο ποίημα και παροτρύνει τους μαθητές της ανάλογης ομάδας να σημειώσουν

αυτήν την λεπτομέρεια, ώστε να ρωτήσουν τον ποιητή αν εσκεμμένα επέλεξε να εκθέσει το περιεχόμενο με αυτόν τον τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι μορφικές επιλογές ενός ποιήματος συμβάλλουν στην αισθητική μορφοποίηση του περιεχομένου και στην απόδοση ερμηνειών. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το παρακάτω παράδειγμα.

Το ίδιο συμβαίνει και κατά τη διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων για τις *Εικόνες στην ποίηση* (3^η παρακολούθηση), όπου σχολιάζοντας ένα ποίημα ο εκπαιδευτικός αναφέρει: «Αυτό που κάνει σε αυτόν τον στίχο λέγεται διασκελισμός. Γιατί πιστεύετε ότι το κάνει αυτό;». Ένας μαθητής απαντά: «Νομίζω θέλει να χαθούμε και με όσα λέει». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί τη σκέψη του και την αναδιατυπώνει πιο αναλυτικά: «Πολύ ωραία εκδοχή. Είναι ένας θρήνος, επομένως, ίσως να θέλει να χάσουμε λίγο τη λογική μας. Όπως συμβαίνει και στον θρήνο».

4.2.4.2. Έλεγχος εγκυρότητας των ερμηνευτικών υποθέσεων

Όταν ένας μαθητής εξασκείται κριτικά στην παρατήρηση της σύζευξης μορφής και περιεχομένου και στα στοιχεία που απορρέουν από αυτήν, καταλήγει να είναι ένας επαρκής αναγνώστης, ο οποίος από τη μια σκέφτεται ελεύθερα όσα γεννά μέσα στο μυαλό του η αισθητική εμπειρία στην οποία τον υποβάλλει αυτόματα το έργο τέχνης, αλλά δεν ξεχνά να τα ελέγχει μέσω των κειμενικών δεικτών του κειμένου. Γίνεται, έτσι, ένας χειραφετημένος κριτικός αναγνώστης που αφήνεται να παρασυρθεί από την μαγεία του λογοτεχνικού κειμένου ταυτόχρονα, όμως, ξέρει να αναγνωρίζει ποια στοιχεία της μορφής του κειμένου συνηγόρησαν ώστε να σκεφτεί τις ερμηνείες αυτές. Επίσης, είναι δυνατόν να κρίνει αν οι ερμηνείες που σκέφτηκε προκύπτουν άμεσα από τα στοιχεία κειμένου ή πρόκειται για «πλαστές» ανταποκρίσεις τις οποίες δημιούργησε συνειρμικά η φαντασία του, όπως έχει αναφέρει ο Richards (Φρυδάκη Ε., 2003).

- Σχετικό παράδειγμα αντλείται από τη διδασκαλία του πεζού *Χέρτενσταντ*, του Θανάση Δ. Σταμούλη (3^η παρακολούθηση), όπου ο Εκπαιδευτικός Β΄ μετά την ανάγνωση ενός αποσπάσματος του κειμένου ρωτά τους μαθητές: «Παράξενη εξέλιξη ε;». Παίρνει τον λόγο ένας μαθητής και δηλώνει τη δυσαρέσκειά του λέγοντας ότι «Ενώ προσπαθεί να κάνει έντονες αλληγορίες, σε κάποια σημεία βγάζει τη σκέψη την οποία θα έπρεπε να τη σκεφτεί ο αναγνώστης και την παρουσιάζει ωμά. Οπότε είναι λίγο συγκεχυμένο. Έχει

κάποια σημεία τα οποία είναι πολύ σύνθετα και κάποια άλλα που σου τα δίνει στο πιάτο, χωρίς λόγο». Ο εκπαιδευτικός του ζητά να στηρίξει την άποψή του με συγκεκριμένες κειμενικές αναφορές («Αυτά τα στηρίζεις κάπου;») και έτσι γίνεται φανερό ότι η σύζευξη μορφής-περιεχομένου λειτουργεί και ως κειμενικός δείκτης ελέγχου της εγκυρότητας των ερμηνειών. Ο μαθητής αναφέρει το σημείο του κειμένου στο οποίο στηρίζει την άποψή του και ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει την άποψη για να την ακούσει όλη η τάξη: «Οι πάπιες, οι λέξεις κάτι συμβολίζουν. Και ενώ σου φτιάχνει ένα αλληγορικό κλίμα και προσπαθείς να μεις μέσα, μετά σου δίνει κάποια στο πιάτο. Όπως;». Απαντά ο μαθητής με αναφορά στο κείμενο. «Πάνω σε αυτό τι έχετε να πείτε; Συμφωνείτε; Διαφωνείτε; Πώς σας φαίνεται εσάς κτλ.» και η ερμηνευτική διαδικασία συνεχίζεται. Γίνεται φανερό ότι αναπτύσσοντας τέτοιου είδους σκέψη οι μαθητές μαθαίνουν να συνδέουν κριτικά τις ερμηνείες που σκέφτονται για με τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να δομήσει, να «πλέξει» το περιεχόμενό του και να κατανοούν με ποιους τρόπους το κείμενο τους υποβάλλει τις ερμηνείες.

- Παρομοίως, ο Εκπαιδευτικός Γ' στη διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων για την *Ποίηση και τα υλικά της* (1^η παρακολούθηση) παρουσιάζει στους μαθητές σε διαφάνειες τα «Υλικά της ποίησης», όπως τα διάφορα σχήματα λόγου, τους ρυθμούς, τα μέτρα, τα οποία τα εξηγεί με παραδείγματα. Η διαδικασία καταλήγει στο ότι τα μορφικά υλικά που χρησιμοποιεί η ποίηση είναι αυτά που μας προκαλούν να δώσουμε ο καθένας και μια διαφορετική ερμηνεία: «Ο καθένας μπορεί να πιστεύει διαφορετικά πράγματα για την ερμηνεία ενός λογοτεχνικού έργου. Το θέμα είναι να δικαιολογούμε την διαφορετικότητά μας. Τα υλικά της ποίησης μας βοηθούν σε αυτό». Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός δείχνει με αυτή του τη διδασκαλία στους μαθητευόμενους αναγνώστες της Α' Λυκείου –σε θεωρητικό αρχικά πλαίσιο-τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει η μορφή ενός έργου τέχνης στην αισθητική εμπειρία που βιώνει ο αποδέκτης, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διαχειρίζεται τη μορφή για να σκέφτεται κριτικά τις διάφορες ερμηνείες που προκύπτουν.

4.2.4.3. Δημιουργία ερμηνευτικών υποθέσεων/Πρωώθηση ερμηνευτικού διαλόγου

- Εκτός από τα παραπάνω, ο Εκπαιδευτικός Β' χρησιμοποιεί τη σύζευξη μορφής και περιεχομένου –πέρα από την ανάδειξη των υλικών της

λογοτεχνικής Τέχνης- για να προάγει και να τροφοδοτήσει την παιγνιώδη παραγωγή υποθέσεων και ερμηνειών μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου. Κατά τη διδασκαλία αποσπάσματος από το μυθιστόρημα *Δον Κιχώτης* (2^η παρακολούθηση), πριν ο εκπαιδευτικός αρχίσει την ανάγνωση, κάνει κάποιες ερωτήσεις που σχετίζονται με τη μορφή του ιπποτικού μυθιστορήματος, ώστε να ωθήσει τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις (Σπανός Ι. Γ., 2010): «Τι θεωρείτε αναγκαίο για να υπάρξει ένα σωστό ιπποτικό μυθιστόρημα;». Οι μαθητές απαντούν: «Να συγκρουστεί με κάποιον». Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει: «Πολύ ωραία. Να δείξει τον Δ.Κ. σε μια σύγκρουση. Έστω κι αν είναι φανταστική, με κάποιον συγκρούεται. Πράγματι, είναι βασική προϋπόθεση του ιπποτικού μυθιστορήματος. Τι άλλο νομίζετε ότι είναι αναγκαίο για να υπάρξει ιπποτικό μυθιστόρημα;» και οι μαθητές απαντούν: «Μια πριγκίπισσα». Έπειτα, διατυπώνονται υποθέσεις επί του περιεχομένου, οι οποίες θα διαψευστούν ή θα επαληθευθούν μετά την ανάγνωση του αποσπάσματος. Αφού διαβάζεται το απόσπασμα, η ερμηνευτική επεξεργασία του περιεχομένου από τους μαθητές πλέκεται με αυτά τα μορφικά στοιχεία, φέρνοντας ουσιαστικά στην επιφάνεια τη διαδικασία μέσω της οποίας «χτίζεται» το λογοτεχνικό έργο τέχνης.

Το ίδιο συμβαίνει και κατά τη διδασκαλία του κειμένου *Χέρτενσταντ*, του Θανάση Δ. Σταμούλη, που επεξεργάζεται η τάξη (3^η παρακολούθηση). Το κείμενο αυτό περιλαμβάνει συγχώνευση δύο διαφορετικών χρονικών επιπέδων στην αφήγηση. Το μορφικό αυτό στοιχείο εξάγεται από τους μαθητές κατά την ερμηνευτική διαδικασία του περιεχομένου και συμβάλλει στην προώθησή της. Ουσιαστικά, η ερμηνεία του συγκεκριμένου κειμένου δίνεται μέσα από τη σύζευξη μορφής και περιεχομένου. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές: «Προσέξτε εδώ μια λεπτομέρεια». Ένας μαθητής παρατηρεί: «Η αφήγηση είναι στο παρελθόν» και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει: «Όπως μας είπε και πριν η συμμαθήτριά σας έχουμε δυο ιστορίες, η μια που ανήκει στο παρελθόν, στον χρόνο δηλαδή που ο ήρωας είναι 10 χρονών και μια στον χρόνο του παρόντος που είναι 25 χρονών. Αυτό που μας ανέφερε είναι το αίτιο της πρώτης ιστορίας. Να βρούμε τώρα ένα αντίστοιχο κομμάτι που να αφορά το παρόν του ήρωα. Αν το αίτιο αυτό παραμένει ή αν διατυπώνεται διαφορετικά». Η ερμηνευτική διαδικασία προωθείται κατά τον ίδιο τρόπο παρατηρώντας τις εναλλαγές χρονικών επιπέδων που

συγγωνεύονται μέσα στην ιστορία. Ενώ προχωρά ο ερμηνευτικός διάλογος, ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει την άποψη ενός μαθητή για να την ακούσει όλη η τάξη: «Οι πάπιες, οι λέξεις κάτι συμβολίζουν. Και ενώ σου φτιάχνει ένα αλληγορικό κλίμα και προσπαθείς να μπεις μέσα, μετά σου δίνει κάποια στο πιάτο. Όπως;». Απαντά ο μαθητής με αναφορά στο κείμενο. «Πάνω σε αυτό τι έχετε να πείτε; Συμφωνείτε; Διαφωνείτε; Πώς σας φαίνεται εσάς κτλ.». Μπροστά στην αδυναμία των παιδιών να απαντήσουν ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να εμπλέκει τη μορφή με το περιεχόμενο για να δώσει ώθηση στην ερμηνευτική διαδικασία: «Μας είπες ότι αυτό το κείμενο έχει δυο επίπεδα το σύνθετο και το απλό. Ποιος είναι ο αφηγητής σε αυτά τα δυο επίπεδα;». Με αυτήν την ερώτηση καταλήγουν στο ότι «Οι αλληγορίες είναι του ήρωα-αφηγητή, ενώ τα λόγια στο πιάτο τα δίνει η φωνή της Πολωνέζας». Ενώ ψάχνουν να βρουν φράσεις του κειμένου που να το επιβεβαιώνουν αυτό, ο μαθητής που είχε πρώτος τον λόγο καταλήγει ότι τα δυο επίπεδα μπλέκονται μέσα στην αφήγηση και έτσι είναι πολύ δύσκολο να τα ξεχωρίσεις». Προωθώντας ακόμη περισσότερο τη διαδικασία, με την ίδια λογική ο εκπαιδευτικός κάνει ακόμη δυο τέτοιου είδους ερωτήσεις: «Ας πιάσουμε την πλευρά του αφηγητή. Αυτός επιμένει στις λέξεις και μιλά με αλληγορίες. Η άλλη φωνή που υπάρχει στο κομμάτι αυτό είναι η Πολωνέζα. Γιατί όμως το χρησιμοποιεί αυτό το πρόσωπο;». Επομένως, το ίδιο το υλικό του λογοτεχνικού κειμένου και ο τρόπος με τον οποίο δομείται χρησιμοποιείται για την παραγωγή πολλαπλών ερμηνειών, επιβεβαιώνοντας και αναδεικνύοντας την αισθητική του διάσταση.

4.2.5. Το λογοτεχνικό κείμενο ως συμβολική αναπαράσταση

Το λογοτεχνικό κείμενο παρουσιάζεται ως μυθοπλασία που περιέχει συμβολισμούς και δεν αποτελεί αφήγηση της πραγματικής ζωής, αλλά αναπαράστασή της, αναδεικνύοντάς τη σε σύμβολο. Αυτό είναι άλλο ένα χαρακτηριστικό που αναδεικνύει την αισθητική της διάσταση (Beardsley, 1989). Ο Εκπαιδευτικός Β' έδωσε περισσότερη έμφαση στην πτυχή αυτής της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου. Αυτό φαίνεται έντονα στα ακόλουθα παραδείγματα:

- Κατά τη διδασκαλία αποσπάσματος από το μυθιστόρημα *Δον Κιχώτης*, του Cervantes (2^η παρακολούθηση), όπου συζητείται το κατά πόσον ένα τόσο παλιό κείμενο, όπως ο Δον Κιχώτης, είναι διαχρονικό και αν αξίζει να

διαβάζεται από τις επόμενες γενιές (Κ: «Υπάρχει κάποιος λόγος να το διαβάσετε σήμερα;»). Ουσιαστικά, μέσω της συζήτησης οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός καταλήγουν στο ότι μέσα στο κείμενο δημιουργούνται κάποια σύμβολα. Ένα από αυτά είναι το «κυνήγι της βασιλοπούλας» το οποίο υφίσταται μέχρι και σήμερα, υπό άλλες συνθήκες και με άλλους όρους (Κ: «Σε επίπεδο συμβολικό, το κυνήγι της βασιλοπούλας είναι διαφορετικό από σήμερα;»). Αρχικά, οι μαθητές δηλώνουν την άποψη ότι από τη στιγμή που σήμερα η ερωτική κατάκτηση συμβαίνει με άλλα μέσα δεν υπάρχει καμία ομοιότητα (Μ: «Δεν ξέρω. Αλλιώς εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους αυτοί και αλλιώς σήμερα»). Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει τη συζήτηση με προωθητικές ερωτήσεις (Κ: «Δηλαδή το συναίσθημα εξαρτάται από το πώς έρχεται ο άλλος να σε κατακτήσει; Εσείς συμφωνείτε;»). Μέσα από τη συζήτηση καταλήγουν ότι τελικά, αν και υπάρχουν οι διαφορές του τόπου, του χρόνου, των μέσων, πρόκειται για ένα κείμενο που «αν το δει κάποιος συμβολικά, έχει να κάνει κάποιον διάλογο μαζί του», όπως ανέφερε και ο εκπαιδευτικός στο τέλος της συζήτησης και οι μαθητές συμφώνησαν μαζί του.

Παρόμοια, κατά τη διδασκαλία πεζού *Άγρουπος*, του Tobias Wolf (5^η παρακολούθηση), ενώ ο ερμηνευτικός διάλογος φτάνει στο τέλος του, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές αν τους αρέσει το κείμενο. Ένας μαθητής απαντά ότι δεν του άρεσε, γιατί δεν έχει ζήσει κάποια παρόμοια διαδικασία και έτσι δεν μπορεί να ταυτιστεί με το περιστατικό που εξιστορείται. Μια μαθήτρια του απαντά ότι «Κανείς δεν θα έχει ζήσει ποτέ όλες τις καταστάσεις που περιγράφονται στην Λογοτεχνία. Το θέμα είναι να μπορούμε να αντιληφθούμε όσα περιγράφονται» και ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι «Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις δεν αναπαράγουν τη ζωή. Αναπαριστούν, όμως, γεγονότα της ανθρώπινης ζωής». Παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός εισάγοντας και εξηγώντας στους μαθητές την έννοια των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων, εισάγει στο μάθημά μου την έννοια του συμβόλου που φέρει κάθε έργο τέχνης: όπως αναφέρουν οι περισσότερες αισθητικές θεωρίες το έργο τέχνης είναι φορέας γνώσης μέσω σημείων-συμβόλων και η επαφή μας μαζί του πλουτίζει τον πνευματικό κόσμο μας με εμπειρίες και συναισθήματα που ενδέχεται να μην έχουμε βιώσει ή να μην βιώσουμε ποτέ (Beardsley, 1989).

4.2.6. Η ανάγνωση ως ανακαλυπτική διαδικασία

Άλλη μια περίπτωση κατά την οποία η αντίληψη για την αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου αποκαλύπτεται είναι όταν η λογοτεχνική ανάγνωση ανάγεται σε ανακαλυπτική διαδικασία. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί δεν συνηθίζουν να δίνουν στους μαθητές τους «έτοιμες» απαντήσεις σχετικά με τα κείμενα. Αντιθέτως, με τις ερωτήσεις που τους κάνουν φροντίζουν να τους ωθούν να τις ανακαλύψουν μόνοι τους¹⁸ τους οδηγούν να κάνουν υποθέσεις για την εξέλιξη του κειμένου πριν την ανάγνωση, τις οποίες επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν οι ίδιοι μετά την ανάγνωση. Ακόμη και μπροστά στην αμηχανία τους για κάποιο σημείο του κειμένου δεν τους αποκαλύπτουν την ερμηνεία, αλλά φροντίζουν να τους δώσουν κάποιο στοιχείο ή παράλληλο κείμενο, τροφοδοτώντας τη σκέψη τους, δημιουργώντας στους μαθητές μια αίσθηση ανακαλυπτικής παιγνιώδους διαδικασίας που είναι αναγκαία για να αναδειχθεί η αισθητική διάσταση ενός έργου τέχνης, όπως αναφέρει και ο Schiller (πρβ. 1.1.6.). Αυτό το επιτυγχάνουν με διάφορους τρόπους.

4.2.6.1. Χρήση παράλληλων κειμένων

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ δημιουργεί κλίμα ανακαλυπτικής μάθησης κατά τις διδασκαλίες του μέσω της χρήσης παράλληλων κειμένων. Δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις και, προκειμένου να καθοδηγήσει τον ερμηνευτικό διάλογο, τροφοδοτεί τους μαθητές με συγκεκριμένα ερεθίσματα-μέσω των παράλληλων κειμένων- αναμένοντας τις ερμηνευτικές τους αντιδράσεις. Κατά τη διδασκαλία του αποσπάσματος VII του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσσέα Ελύτη (1^η παρακολούθηση), σε ένα σημείο της οποίας οι μαθητές δυσκολεύονται να δώσουν ερμηνεία στην «ηχώ»¹⁸ που αναφέρεται στο έργο δεν δίνει κάποια έτοιμη απάντηση. Η ερμηνευτική διαδικασία συνεχίζεται κανονικά και όταν φτάνουν στο τέλος, ο εκπαιδευτικός επανέρχεται σε αυτό το περίπλοκο σημείο για να θέσει την ερμηνεία του κειμένου σε νέα βάση: «Πάμε τώρα στον ήχο που έχουμε αφήσει. Γνωρίζει κανείς τον μύθο του Νάρκισσου και της Ηχούς;». Ένας μαθητής τον αφηγείται σε όλη την τάξη και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει δίνοντας ένα νέο εργαλείο και κάνοντας το κείμενο πεδίο προβληματισμού: «Θέλω να ανοίξω λίγο αυτό το ζήτημα και ίσως να σας βάλω σε σκέψη». Θέτει ως παράλληλο κείμενο την ηχογράφηση «Ηχώ και Νάρκισσος» από την Έλλη Λαμπέτη και τον Δημήτρη Χορν, ώστε να

¹⁸ «Έχω ρίξει μες στ' άπατα μίαν ηχώ» (στ. 4)

φωτίζει το σημείο και να συμπληρώσει τη σκέψη των μαθητών. Ρωτά τους μαθητές πώς τους φάνηκε και μετά τις ανταποκρίσεις τους συμπληρώνει «Μήπως τώρα οι τρεις στίχοι φωτίζονται καλύτερα;». Παρά την καθοδήγηση που προσφέρει στους μαθητές η ερμηνευτική διαδικασία δεν κλείνει, δεν υποβάλλεται κάποια σωστή απάντηση, δημιουργώντας έτσι, τις κατάλληλες συνθήκες για να γίνει η διδασκαλία φορέας αισθητικών αξιών.

Παρόμοια διαδικασία ακολουθείται και κατά τη διδασκαλία (2^η παρακολούθηση). Αφού έχουν προηγηθεί τρεις αναγνώσεις του ποιήματος ρωτά: «Σε όλο το κείμενο απευθύνεται κάπου. Είναι λίγο δύσκολο να το βρούμε. Σκέφτεστε κάτι;». Μπροστά στην αδυναμία των μαθητών να απαντήσουν, προβάλλει στον πίνακα παράλληλο κείμενο, το οποίο είναι το χωρίο που προηγείται του κειμένου¹⁹, αλλά δεν το έχει δώσει από την αρχή: «Μήπως μας βοηθήσει αυτό να καταλάβουμε». Δίνει τη μετάφραση («Θυμήσου τα λουτρά που σε σκότωσαν») και την πληροφορία ότι προέρχεται από τις *Χοηφόρες* του Αισχύλου. Οι μαθητές εξακολουθούν να είναι σκεπτικοί. Τους δίνει τότε και ένα ακόμη στοιχείο, από το οποίο μπορεί να εμπνεύστηκε ο ποιητής: «Μας δίνει πάντως ένα στοιχείο για το πού απευθύνεται. Φανταστείτε τον σα να είναι ο Άμλετ. Παίρνει στο χέρι το κεφάλι και απευθύνεται στο άγαλμα». «Αρχίζει με αυτό. Τι λέει αυτό σε 'σας σήμερα; Γιατί να αρχίσει με αυτόν τον τρόπο;». Μετά από αυτά οι μαθητές αρχίζουν με πολύ ζωηρό τρόπο να δίνουν ερμηνείες και να κάνουν υποθέσεις. Ένας μαθητής μάλιστα παρατηρεί: «Θα μπορούσατε να μην μας δώσετε αυτό το κομμάτι στην αρχή γιατί μας δώσατε την απάντηση σχεδόν και μας χαλάσατε τη μαγεία», μαρτυρώντας ξεκάθαρα την προτίμηση των μαθητών για την ανακαλυπτική μάθηση.

4.2.6.2. Απουσία βεβαιότητας

- Εκτός από τη χρήση των παράλληλων κειμένων ο Εκπαιδευτικός Α' ενισχύει την ανακαλυπτική μάθηση στις διδασκαλίες του με την απουσία βεβαιότητας απέναντι στις ανταποκρίσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, στην 3^η παρακολούθηση το χωρίο του Αισχύλου που προηγείται του ποιήματος δίνεται εξ αρχής στους μαθητές και διαβάζεται μαζί με το κείμενο. Έπειτα, οι μαθητές αρχίζουν να αναφέρουν τις δικές τους εκδοχές και ο εκπαιδευτικός να

¹⁹ «Μέμνησο των λουτρών οἷς ἔνοσφίσθης»

τις προωθεί με διευκολυντικές ερωτήσεις. Η πρώτη ανταπόκριση ήταν: «Μπορεί να είναι μια ταφόπλακα, για τη νεκρή αγαπημένη του» και ο εκπαιδευτικός απάντησε αφήνοντας περιθώριο για περαιτέρω ανάλυση: «Πολύ ωραία εκδοχή η νεκρή αγαπημένη. Γιατί συνδέεις το μάρμαρο με την ταφόπλακα;». Άλλος μαθητής αναφέρει ότι μπορεί να είναι άγαλμα. Και πάλι, όμως, η απάντηση και του μαθητή και του εκπαιδευτικού προωθούν την ανακαλυπτική διαδικασία: «Τι συμβολίζει αυτό το άγαλμα;» ρωτά ο εκπαιδευτικός, και ο μαθητής απαντά: «Αν είναι άγαλμα». Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να τροφοδοτεί την απουσία βεβαιότητας: «Ναι, αν είναι άγαλμα. Δεν ξέρω. Μπορεί να είναι μπορεί και όχι. Τι συμβολίζει όμως;». Ένας άλλος μαθητής ξεκινά λέγοντας: «Το κεφάλι είναι σα να του είναι βάρος» και ο εκπαιδευτικός απαντά «Τι είδους βάρος δηλαδή;» και η διαδικασία συνεχίζεται με παρόμοιο τρόπο. Η διδασκαλία ανάγεται με αυτόν τον τρόπο σε παιγνιώδη διαδικασία ανακάλυψης των νοημάτων που κρύβει ένα έργο τέχνης (Beardsley, 1989).

- Στην ίδια διαδικασία μπαίνει και ο Εκπαιδευτικός Β΄ κατά τις διδασκαλίες του. Όταν στην αρχή της διδασκαλίας του μυθιστορήματος *Δον Κιχώτης*, του Cervantes (1^η παρακολούθηση) δίνονται τα στοιχεία για το έργο που θα διδαχθεί, ρωτά τους μαθητές «Ποιος μας λέει, όμως, ότι είναι το πρώτο ευρωπαϊκό μυθιστόρημα; Με ποια κριτήρια;». Δεν δίνει έτοιμη την απάντηση, αλλά τους προτρέπει να κάνουν υποθέσεις: «Θέλει κάποιος να κάνει κάποιες υποθέσεις;», δίνει τον λόγο στους μαθητές, τους ωθεί να σκεφτούν ακόμη περισσότερο («Έχετε κάποια άλλη ιδέα;») και αν δεν φτάσουν οι ίδιοι σε κάποια απάντηση τότε μόνο δίνει τη λύση, ενδεχομένως με μια ακόμη ερώτηση. Το ίδιο συμβαίνει γενικότερα κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών του, δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα ελευθερίας και αναζήτησης ώστε να ξετυλιχθούν όλες οι πτυχές του λογοτεχνικού κειμένου, χωρίς να περιχαράκωνονται, όπως ακριβώς πρέπει να συμβαίνει με όλα τα έργα τέχνης (Beardsley, 1989).

Άλλο ένα παράδειγμα που μπορούμε να αναφέρουμε είναι η διδασκαλία του πεζού *Χέρτενσταντ*, του Θανάση Δ. Σταμούλη (3^η παρακολούθηση), όπου και πάλι ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις για το όνομα της πόλης. Η ανακαλυπτική διαδικασία ενισχύεται, επίσης, από τις δικές του αποκρίσεις οι οποίες δεν παρέχουν

σίγουρη απάντηση και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών να ακούσουν τη συνέχεια και να παίξουν με τις κρυμμένες ερμηνείες του κειμένου: Ε: «Τι σημαίνει Φρεμντεστατ;» «Μ: Η πόλη της ελευθερίας;» «Ε: Πιθανόν». Όλα είναι πιθανά, επομένως, οι μαθητές είναι ελεύθεροι να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να κάνουν υποθέσεις (Barthes, 1988). Ομοίως, μπροστά σε μαθητή που εκφράζει την αντίθεσή του σε όσα έχουν λεχθεί από τους συμμαθητές του δεν απαντά προδίδοντας τις παρακάτω εξελίξεις: δέχεται τον προβληματισμό του και απαντάει «Θα δούμε».

- Παρόμοιες τακτικές ακολουθεί και ο Εκπαιδευτικός Γ'. Κατά τη διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων για τις *Εικόνες στην ποίηση* (3^η παρακολούθηση), στόχος είναι να συλλάβουν οι μαθητές την έννοια και τις διαφορές της εικονοποιίας στα ρεύματα του Ρομαντισμού, του Παρνασσισμού και του Συμβολισμού. Στην αρχή της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός δίνει κάποια γενικά θεωρητικά στοιχεία σχετικά με την παραδοσιακή και σύγχρονη ποίηση. Τη θεωρία, όμως, για τα χαρακτηριστικά των εικόνων και των θεμάτων στα συγκεκριμένα ρεύματα δεν την παραδίδει έτοιμη, αλλά την ανακαλύπτουν οι μαθητές μέσω της επεξεργασίας ποιημάτων. Οι μαθητές κρατούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, οι οποίες επαληθεύονται στο τέλος της διδασκαλίας μέσω των διαφανειών που προβάλλονται και περιλαμβάνουν ολοκληρωμένη τη θεωρία. Παράδειγμα για το πώς κύλησε η διδασκαλία αποτελεί το παρακάτω στιγμιότυπο: Μετά την πρώτη ανάγνωση ποιήματος του Σολωμού²⁰ ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Ποια είναι η πρώτη εικόνα που σας έρχεται στο μυαλό; Ή αλλιώς το κυρίαρχο θέμα;». Οι μαθητές απαντούν «Ο έρωτας και η άνοιξη», «Η φύση» και ο εκπαιδευτικός σχολιάζει «Η φύση είναι πράγματι κυρίαρχο θέμα του Ρομαντισμού. Σημειώστε το». Έτσι, μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης οι μαθητές εξασκούνται και στον ανοιχτό-ανακαλυπτικό τρόπο με τον οποίο ενδείκνυται να αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό κείμενο και την Τέχνη γενικότερα. Με έμμεσο τρόπο, λοιπόν, οι μαθητές μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σκέφτονται για να ανακαλύπτουν τα νοήματα που κρύβει κάθε έργο τέχνης, αλλά και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί.

²⁰ Ελεύθεροι Πολιορκημένοι, σχεδιάσμα Β', απόσπασμα 2^ο.

4.2.7. Ο τρόπος εξέτασης των ιστορικών-κοινωνικών στοιχείων, βιογραφικών στοιχείων και χαρακτηριστικών των λογοτεχνικών ρευμάτων

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών που συμβάλλει έμμεσα στην ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου είναι ο τρόπος με τον οποίο εξετάζονται τα ιστορικά-κοινωνικά στοιχεία και βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, αλλά και τα λογοτεχνικά ρεύματα. Η εξέταση ιστορικών-κοινωνικών στοιχείων και βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα, αλλά και των λογοτεχνικών ρευμάτων ως αυτοσκοπός ανήκει σε ένα επιστημολογικό παράδειγμα το οποίο δεν ανταποκρίνεται πλέον στις κοινωνικές ανάγκες της εποχής μας, και συνεπώς στους στόχους που πρέπει να επικεντρώνεται το μάθημα της Λογοτεχνίας (Πασχαλίδης, 2018). Και αυτό, γιατί πρωταρχική στόχευση αποτελεί η αδιαμεσολάβητη επαφή και επικοινωνία του αναγνώστη με το έργο τέχνης ώστε να επιτευχθεί η βίωση μιας γνήσιας αισθητικής εμπειρίας, όπως ακριβώς έχουν υποστηρίξει αρκετοί αισθητικοί φιλοσόφοι, ανάμεσά τους ο Kant, ο Schopenhauer, ο Dewey (πρβ. κεφ. 1.5., 1.7., 1.9.). Παρόλα αυτά, αποτελούν στοιχεία βασικά για μια διδασκαλία Λογοτεχνίας, ώστε να αναδειχθεί το λογοτεχνικό έργο στην ολότητά του, να αποκτήσει ο αναγνώστης την επάρκεια να αναγνωρίζει τα καλλιτεχνικά εργαλεία κάθε εποχής, να παρατηρεί πώς αυτά μεταβάλλονται ανάλογα με τον καλλιτέχνη, τη βιογραφία, την εποχή του και πώς συμβάλλουν στην υλική αποκρυστάλλωση των σκέψεων του συγγραφέα· αρκεί να δοθούν αυτές οι πληροφορίες την κατάλληλη στιγμή και με τρόπο που δεν περιορίζει το εύρος των αναγνωστικών ανταποκρίσεων (Φρυδάκη, 2003) (πρβ. κεφ. 1.2.1.4.). Και οι τρεις εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκε ότι τηρούν στο μάθημά τους αυτή τη στάση με διάφορες μεθόδους.

4.2.7.1. Απουσία αναφοράς κατά της έναρξη του μαθήματος

- Στις διδασκαλίες του ο Εκπαιδευτικός Α΄ φαίνεται ότι δεν θεωρεί αναγκαίο να δοθούν τέτοιου είδους πληροφορίες για να μπορέσουν οι μαθητές να φτάσουν στην ερμηνεία του κειμένου. Έτσι, αποφεύγει να αναφέρει εξ αρχής το όνομα του δημιουργού, ώστε να μην επηρεαστούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών. Χαρακτηριστικά, κατά τη διδασκαλία του αποσπάσματος VII του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσσέα Ελύτη (1η παρακολούθηση), πριν την ανάγνωση του ποιήματος δηλώνει: «Πάμε να δούμε τώρα κάτι διαφορετικό. Σε πρώτη φάση δεν μας ενδιαφέρει ο ποιητής...».

Ακόμη, στην διδασκαλία του ποιήματος *Μυθιστόρημα Γ΄*, του Γιώργου Σεφέρη (2^η παρακολούθηση), αναφέρει κατά λάθος εξ αρχής το όνομα του

ποιητή και αυτοδιορθώνεται: «Κακώς το είπα εξ αρχής». Δεν θεωρείται αναγκαίος πυλώνας για την ερμηνεία του κειμένου. Βασικό μέλημα είναι να «νιώσουν», αρχικά, οι μαθητές το κείμενο, να βιώσουν την αισθητική εμπειρία χωρίς εξωτερικές παρεμβολές.

4.2.7.2. Διόρθωση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων

- Επιπλέον, για να συμβάλλουν στην ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού τα σχετικά με το κείμενο γραμματολογικά στοιχεία δεν δίνονται ως αυτοσκοπός για την απομνημόνευσή τους, αλλά ως αναγκαία εργαλεία που πρέπει να έχει ο επαρκής αναγνώστης για να είναι χειραφετημένος, να έχει την ικανότητα να «ξεκλειδώσει» το κείμενο και να σκεφτεί τις διάφορες ερμηνείες που μπορεί να του αποδώσει. Με αυτό το σκεπτικό, ο Εκπαιδευτικός Α΄ συνηθίζει να αναφέρει αυτού του είδους τις πληροφορίες κατά τη διάρκεια της ερμηνευτικής διαδικασίας με αφορμή τις ανταποκρίσεις των μαθητών, ώστε να διορθώσει κάποια αυθαίρετη τοποθέτησή τους. Για παράδειγμα στη διδασκαλία ποιήματος *Μυθιστόρημα Γ΄*, του Γιώργου Σεφέρη (3^η παρακολούθηση), κατά τη διάρκεια του ερμηνευτικού διαλόγου, μια μαθήτρια αναφέρει ότι αν αυτό για το οποίο μιλά το ποίημα είναι άγαλμα «είναι κάτι κυριολεκτικά όμορφο. Αλλιώς μπορεί να παρομοιάζεται και με κάτι». Ο εκπαιδευτικός παρατηρώντας την εσφαλμένη χρήση του όρου «παρομοιάζεται» στα λόγια της, αναφέρει ένα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής κατά την οποία έχει γραφεί το ποίημα, για να την ωθήσει στην σωστή κατεύθυνση: «Παρομοίωση δεν θεωρώ ότι είναι η κατάλληλη λέξη. Ας μην ξεχνάμε ότι είμαστε στην περιοχή του συμβολισμού. Οπότε δεν έχουμε παρομοίωση, δεν έχουμε “σαν”, αλλά σύμβολο».

4.2.7.3. Προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου

- Με τον ίδιο τρόπο συνηθίζει να τροφοδοτεί τους μαθητές του με τέτοιες πληροφορίες και ο Εκπαιδευτικός Β΄. Κατά τη διάρκεια του ερμηνευτικού διαλόγου στην 5^η παρακολούθηση, προέκυψαν απορίες, κοινωνικού κυρίως περιεχομένου, που εμπόδιζαν τους μαθητές να κατανοήσουν κάποια βασικά σημεία του μονολόγου. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει για να δώσει ιστορικά στοιχεία, που θα προωθήσουν τη σκέψη τους και την ερμηνευτική διαδικασία. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Εδώ χρειαζόμαστε κάποιες ιστορικές γνώσεις για να κατανοήσουμε τι επάγγελμα έκανε ο καθένας και γιατί ο

πατέρας δεν ενέκρινε τον άντρα με τον οποίο ήταν ερωτευμένη η μια από τις αδερφές». Για τον σκοπό αυτό, σχηματίζει στον πίνακα μια ιστορική γραμμή στην οποία παραθέτει τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα που λάμβαναν χώρα στην Ελλάδα την εποχή που διαδραματίζεται το διήγημα. Με τη βοήθεια της ιστορικής αφήγησης εξάγονται από τους μαθητές στοιχεία βασικά για την κατανόηση του κειμένου, όπως η ηλικία της ηρωίδας, το κοινωνικό γόητρο της οικογένειάς της λόγω του επαγγέλματος του πατέρα της, όμως η ερμηνευτική διαδικασία δεν κλείνει λόγω αυτού, ούτε περιορίζονται οι ανταποκρίσεις των μαθητών. Με βάση τα ιστορικά στοιχεία ο εκπαιδευτικός, μάλιστα, προβαίνει και σε μια παρατήρηση τεχνικής που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να δομήσει το έργο του, συνδέοντας τη μορφή με το περιεχόμενο: «Καταλαβαίνουμε μετά από αυτά ότι υπάρχουν δυο χρόνοι: ο χρόνος της ιστορίας και ο χρόνος της αφήγησης. Από δω και πέρα συνεχίζετε μόνοι σας». Τα γραμματολογικά στοιχεία, επομένως, δεν χρησιμοποιούνται για να περιχαρακώσουν τις ερμηνείες, αλλά για να τροφοδοτήσουν τους μαθητές με αναγκαίες πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τον κόσμο του κειμένου, με τα αναγκαία εργαλεία για να μπουν στο παιχνίδι της ερμηνευτικής διαδικασίας ως χειραφετημένοι και επαρκείς αναγνώστες.

4.2.7.4. Επιβεβαίωση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων

- Ο Εκπαιδευτικός Α΄ εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία με τέτοιου είδους πληροφορίες με αφορμή και πάλι τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών, προκειμένου να τις επιβεβαιώσει και να τις προεκτείνει. Για παράδειγμα, προς το τέλος της 3^{ης} παρακολούθησης ένας μαθητής αναφέρει τη δική του ερμηνεία: «Μου θυμίζει γέννηση μωρού. Δεν είναι αυτός ο πρόγονος, αλλά ο απόγονος που γεννιέται». Ο εκπαιδευτικός ενθουσιάζεται με τη νέα ερμηνεία και λαμβάνει αφορμή από την άποψη αυτή, ώστε να δώσει κάποια στοιχεία για τον Σεφέρη και την λογοτεχνική γενιά στην οποία ανήκει: «Αυτό που λες επιβεβαιώνεται από την ίδια τη ζωή του Σεφέρη. Χτίζει από τότε μια λογοτεχνική παράδοση. Χτίζει τη γενιά του '30. Αν σου φαίνεται ορθή αυτή η εικόνα, ίσως ισχύει, γιατί πράγματι γέννησε αυτή τη γενιά». Δείχνει έπειτα φωτογραφία της γενιάς του '30.

Το ίδιο συμβαίνει και κατά την 4^η παρακολούθηση όπου, ενώ η ερμηνεία του κειμένου δίνεται μέσα από τη σύνδεση μορφής και

περιεχομένου, ένας μαθητής δηλώνει: «Πιστεύω ότι ο Καβάφης χρησιμοποιούσε αυτές τις μορφές γιατί αυτές τον εξέφραζαν, αυτό του έβγαине. Δεν το έκανε επίτηδες ή επιτηδευμένα». Με αφορμή το σχόλιο του μαθητή, ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στη βιογραφία του ποιητή: «Ας μην ξεχνάμε ότι ο ίδιος ο Καβάφης λέει ότι είναι ποιητής του γήρατος με την έννοια ότι απελευθερώθηκε από τις συμβατικές μορφές ποίησης και τα κοινωνικά στερεότυπα μεγάλος, μετά τα 45. Ουσιαστικά άρχισε να αποκτά τον εαυτό του στα 48. Σε μεγάλη ηλικία θα έλεγε κανείς. Στην εποχή μας ισχύει το ότι όσο πιο μικρός κάνεις ένα έργο τέχνης τόσο πιο διάσημος γίνεσαι. Για τον Καβάφη δεν ισχύει αυτό, πράγμα που μπορεί να έχει ένα μεγάλο ενδιαφέρον και για μας γενικότερα». Τα λόγια του εκπαιδευτικού δίνουν αφορμή στον μαθητή για περαιτέρω σχολιασμό: «Πάντως σε αυτή την ηλικία είχε αποκτήσει υποθέτω την ωριμότητα για να καταλάβει γιατί γράφει κάτι και γιατί το κάνει με τον τρόπο που το κάνει». Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί μαζί του και η διαδικασία συνεχίζεται.

- Στο ίδιο πλαίσιο ο Εκπαιδευτικός Β΄ χρησιμοποιεί και αυτός τα ιστορικά στοιχεία για να τεκμηριωθούν οι διάφορες ερμηνείες των μαθητών. Κατά τη διάρκεια του ερμηνευτικού διαλόγου στην 4^η παρακολούθηση, μια μαθήτρια προσπαθεί να αποδώσει κάποια στοιχεία στον χαρακτήρα της ηρωίδας, βάσει της κοινωνικής θέσης της οικογένειάς της. Ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει την ενδιαφέρουσα προσέγγισή της, δίνοντας βασικά ιστορικά στοιχεία της εποχής που την στηρίζουν: «Παίρνω τον λόγο για να τεκμηριώσω λίγο αυτό που λέει. Μετά τον εμφύλιο υπάρχουν νικητές και νικημένοι. Πολλοί από τους νικημένους εκδιώχθηκαν και έγιναν πολιτικοί πρόσφυγες, κυρίως προς τη Σοβιετική ένωση. Οι νικητές στους οποίους ανήκει και η οικογένειά της είναι μια ανερχόμενη, όπως λέει εδώ η συμμαθήτριά σας, μικροαστική οικογένεια, η οποία, καθώς έγινε ο μπαμπάς τμηματάρχης, ανεβαίνει κοινωνικά. Οπότε επιχειρεί η συμμαθήτριά σας να εξηγήσει ιστορικά την ερμηνεία που δόθηκε». Από τα παραπάνω παραδείγματα εξάγεται το συμπέρασμα ότι ακόμη και σε μια ανοιχτή διαδικασία παραγωγής νοημάτων, τα γραμματολογικά στοιχεία που σχετίζονται με το κείμενο είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για να προάγουν τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών, ενισχύοντας την αναγνωστική τους επάρκεια.

4.2.7.5. Παραγωγή λογοτεχνικής θεωρίας από τους μαθητές

- Ο Εκπαιδευτικός Γ΄ χρησιμοποιεί στις διδασκαλίες του γενικότερα στοιχεία για τα εξεταζόμενα λογοτεχνικά ρεύματα με έναν πολύ δημιουργικό και καλλιτεχνικό τρόπο, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να γίνουν «συνδημιουργοί» στην παραγωγή των ζητούμενων του μαθήματος. Χαρακτηριστικά κατά τη διδασκαλία με θέμα την εικονοποιία στα διάφορα λογοτεχνικά ρεύματα (3^η παρακολούθηση), αρχικά δίνονται μέσα από διαφάνειες που διαβάζει ο εκπαιδευτικός τα γενικότερα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης. Οι μαθητές τα σημειώνουν στα τετράδιά τους. Στη συνέχεια, εξετάζονται τρία ποιήματα: ένα από την εποχή του Ρομαντισμού, ένα από την εποχή του Παρνασσισμού και ένα από την εποχή του Συμβολισμού, με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των εικόνων. Κατά τη διάρκεια της ερμηνευτικής διαδικασίας κάθε ποιήματος ο εκπαιδευτικός τους ανακοινώνει στην αρχή το ρεύμα στο οποίο ανήκει το ποίημα. Οι μαθητές συγκεντρώνουν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτό το ρεύμα, δίνοντας έμφαση στα ιδιαίτερα στοιχεία της εικονοποιίας· ουσιαστικά συγκεντρώνουν μόνοι τους τα καλλιτεχνικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο κάθε συγγραφέας για να δομήσει το έργο του, παράγοντας μόνοι τους τη λογοτεχνική θεωρία που είναι αναγκαίο να διδαχθεί. Στο τέλος της διαδικασίας δίνεται ως επιστέγασμα όσων ανακάλυψαν οι μαθητές για τις εικόνες, η σχετική θεωρία για κάθε ρεύμα από τις διαφάνειες, τις οποίες εξηγεί και συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός. Με αυτόν τον τρόπο, βάζει τους μαθητές σε μια παιγνιώδη διαδικασία σε σχέση με το κείμενο, εγκαθιδρύοντας ένα κλίμα ελευθερίας, αναγκαίο για την περαιτέρω ανάδειξη της αισθητικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων.

4.2.7.6. Βιωματική μάθηση

- Ο Εκπαιδευτικός Γ΄ συνηθίζει, επίσης, να δημιουργεί στην τάξη του ένα κλίμα βιωματικής μάθησης, το οποίο συνάδει με το αισθητικό πνεύμα που αναδεικνύει το μάθημα της Λογοτεχνίας. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνει να δίνονται μεν στους μαθητές απαραίτητα στοιχεία από τη θεωρία της Λογοτεχνίας, αλλά και από τη βιογραφία του λογοτέχνη, αλλά να μην εξαναγκάζονται οι τελευταίοι σε μια στείρα απομνημόνευση· αντίθετα, να τα αφομοιώνουν μέσω της εφαρμογής τους στην πράξη, η οποία όμως εντάσσεται σε ένα καλλιτεχνικό πλαίσιο. Ως παράδειγμα θα μπορούσαμε να

αναφέρουμε τη διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές επεξεργάζονται μαζί με τον εκπαιδευτικό ποιήματα από την ποιητική συλλογή *Τα τοπία του τίποτε*, του Αντώνη Φωστιέρη (2^η παρακολούθηση), ενός λογοτέχνη που δεν εντάσσεται στον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα. Η τάξη είναι χωρισμένη σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα έχει ανατεθεί, μετά τον σχολιασμό που θα γίνει στην τάξη, να γράψει μια κριτική για τα ποιήματα, η οποία θα παρουσιαστεί στον λογοτέχνη που θα τους επισκεφτεί στο τέλος της χρονιάς, και στον οποίο οι μαθητές θα θέσουν ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο συγγραφής των ποιημάτων του. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπαίνουν σε διαδικασία να παρατηρήσουν τα ποιήματα, και ως όλον καταγράφοντας τις προσωπικές τους προτιμήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί κάθε ποίημα, αλλά και τις επιμέρους τεχνικές και υλικά που χρησιμοποιεί ο ποιητής, να τα σχολιάσουν και να θέσουν ερωτήματα που απευθύνονται στον λογοτέχνη σχετικά με τον τρόπο συγγραφής των ποιημάτων, γνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο την μαγεία της δημιουργίας. Το μόνο στοιχείο που έχει δοθεί στους μαθητές στην αρχή του μαθήματος είναι το όνομα της συλλογής και του ποιητή. Στο τέλος της ερμηνευτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός δίνει βιογραφικά στοιχεία για τον ποιητή με έναν πρωτότυπο τρόπο. Τους προβάλλει μια συνέντευξή του κατά την οποία μιλά για τη ζωή του, τα ποιήματά του και την Τέχνη γενικότερα. Τους προτρέπει, επίσης, να σημειώσουν στοιχεία τα οποία θεωρούν ενδιαφέροντα και ενδέχεται να τους χρειαστούν στις κριτικές που θα γράψουν, αφήνοντάς τους έτσι την ελευθερία επιλογής και αξιοποίησης των βιογραφικών στοιχείων που οι ίδιοι θεωρούν αναγκαία. Εμφανή είναι, επίσης, στην διαδικασία τα χαρακτηριστικά της παιγνιώδους μάθησης, που αναδεικνύουν την αισθητική χροιά του μαθήματος (Beardsley, 1989).

Άλλο παράδειγμα: Κατά τη διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων για την *Παραδοσιακή και σύγχρονη ποίηση* (4^η παρακολούθηση), οι μαθητές είναι χωρισμένα σε ομάδες. Σε ένα θρανίο υπάρχουν φύλλα εργασίας και το καθένα έχει και ένα όνομα πάνω του, με βάση το οποίο θα ονομαστεί η κάθε ομάδα. Κατά την πρώτη ώρα στόχος είναι να παρουσιαστούν μέσα από την ανάγνωση διαφανειών τα παραδοσιακά και τα σύγχρονα ποιητικά είδη, τα χαρακτηριστικά τους και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και της σύγχρονης ποίησης. Οι μαθητές κρατούν σημειώσεις. Ωστόσο, η

διδασκαλία έχει την μορφή συζήτησης στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν. Στο τέλος της παρουσίασης των διαφανειών η διαδικασία καταλήγει στη σύνδεση της ποίησης με τις άλλες Τέχνες και πιο συγκεκριμένα με την Τέχνη της ζωγραφικής. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει δυο πίνακες: τον Ερωτόκριτο και την Αρετούσα του Χατζημιχαήλ και τον Ερωτόκριτο και την Αρετούσα του Εγγονόπουλου. Έπειτα αναφέρει στους μαθητές: «Το ένα από τα δυο είναι ρομαντικό και το άλλο υπερρεαλιστικό. Ποια στοιχεία τους δικαιολογούν αυτούς τους χαρακτηρισμούς;». Αφού οι μαθητές απαντούν με βάση τις διαφάνειες, ο εκπαιδευτικός τους επιβεβαιώνει και προεκτείνει το παράδειγμα στην ποίηση: «Αυτή ακριβώς είναι και η διαφορά μοντέρνας και σύγχρονης ποίησης. Η μια δημιουργεί μορφές συγκεκριμένες, ενώ στην άλλη είναι πιο διάχυτες». Κατά τη δεύτερη ώρα οι μαθητές, καθώς είναι χωρισμένοι σε ομάδες, καλούνται να συμμετάσχουν σε μια άκρως καλλιτεχνική δραστηριότητα, η οποία θα τους οδηγήσει με έναν ιδιαίτερα ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο από το πεδίο της λογοτεχνικής θεωρίας στο πεδίο της καλλιτεχνικής πράξης. Κάθε ομάδα παίρνει ένα φύλλο εργασίας που περιέχει διάφορες λέξεις, οι οποίες σχετίζονται και με το όνομα της ομάδας. Οι μαθητές καλούνται, χρησιμοποιώντας τις λέξεις, να δημιουργήσουν με την ομάδα τους ένα ποίημα το οποίο να έχει τα μορφικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης, τα οποία μπορούν να βλέπουν και από την προβαλλόμενη διαφάνεια. Έπειτα, αφού κάθε ομάδα παρουσιάζει το ποίημά της στις υπόλοιπες, το μετατρέπει σε ποίημα που ακολουθεί τους μορφικούς κανόνες της σύγχρονης ποίησης. Βρισκόμαστε, επομένως, προ μιας μορφής βιωματικής, καλλιτεχνικής εφαρμογής της λογοτεχνικής θεωρίας.

4.2.8. Δημιουργικές δραστηριότητες

Άλλος ένας τρόπος που είναι δυνατόν να συμβάλει στη δημιουργία καλλιτεχνικού κλίματος στην τάξη και να δώσει, έμμεσα, στο μάθημα της Λογοτεχνίας μια αισθητική διάσταση είναι οι δημιουργικές δραστηριότητες. Εξ ορισμού η Τέχνη είναι ένα φαινόμενο «επικοινωνιακό» το οποίο εκφράζει συναισθήματα και προκαλεί συναισθήματα στον δέκτη, ο οποίος βιώνει μια αισθητική εμπειρία όταν έρχεται σε επαφή με το έργο τέχνης (Hospers, 1997). Ρόλος, λοιπόν, ενός μαθήματος που ασχολείται με μια μορφή Τέχνης, την τέχνη του λόγου, δεν είναι μόνο να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση ή και τη βίωση αυτής της εμπειρίας, αλλά να τους

παρακινήσει να την εκφράσουν· επίσης, να βοηθήσει τους μικρούς αναγνώστες να αντιληφθούν πώς λειτουργεί η διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής (Sartre, 2006). Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω πληθώρας δημιουργικών δραστηριοτήτων που είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας, είτε κατά την ώρα του μαθήματος, είτε ως δραστηριότητα για το σπίτι, αφού φυσικά έχει προηγηθεί κριτική ενασχόληση με τα κείμενα και σχολιασμός τους (Γρόσδος, 2018). Και οι τρεις εκπαιδευτικοί πολύ συχνά καταφεύγουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες στο τέλος τη διδασκαλίας, ενισχύοντας με έναν ακόμη τρόπο την αισθητική της διάσταση.

4.2.8.1. Γραπτή ανάπτυξη προσωπικού λόγου

Όπως ισχυρίζονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη συνέντευξή τους, ο προσωπικός λόγος των μαθητών δεν καλλιεργείται στο σημερινό σχολείο. Επομένως, οι μαθητές εκφράζουν με μεγάλη δυσκολία την προσωπική τους άποψη και πολλές φορές δεν μπορούν να εκφράσουν με ακρίβεια τον λόγο για τον οποίο ένα αντικείμενο προκαλεί την αρέσκεια ή την απαρέσκειά τους. Η Λογοτεχνία αποτελεί τον πλέον κατάλληλο χώρο στον οποίο ο μαθητής μπορεί, λαμβάνοντας ένα ερέθισμα τόσο γνωστικό όσο και συναισθηματικό, να εξασκηθεί στην ακριβή έκφραση της προσωπικής του άποψης και επιλογής, πράγμα που πρέπει να αποτελεί και στόχο της λογοτεχνικής διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας τις καλλιτεχνικές της καταβολές (Πασχαλίδης, 2018).

- Για παράδειγμα, ο Εκπαιδευτικός Α΄ στις εργασίες που αναθέτει για το σπίτι επιδιώκει την ελεύθερη έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών σχετικά με τα κείμενα που επεξεργάζεται η τάξη. Επιπλέον, κάποιες φορές δίνει στους μαθητές, πέραν του κειμένου που έχει συζητηθεί στην τάξη και άλλα κείμενα του ίδιου συγγραφέα, ώστε οι μαθητές να δηλώσουν ποιο απ' όλα προτιμούν και για ποιον λόγο. Στο τέλος της διδασκαλίας του αποσπάσματος VII του ποιήματος *Μονόγραμμα*, του Οδυσσέα Ελύτη (1^η παρακολούθηση), ο εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές: «Θα σας ανεβάσω το ποίημα στο e-class και θα ήθελα να γράψετε ποιο είναι το θέμα-ζήτημα που θίγει το ποίημα για εσάς σε 200 λέξεις». Επίσης, μετά το πέρας της διδασκαλίας του ποιήματος *Μυθιστόρημα Γ΄*, του Γιώργου Σεφέρη (3^η παρακολούθηση), αναφέρει στους μαθητές: «Θα σας ανεβάσω στο e-class όλο το ποίημα, μαζί και άλλα δυο ποιήματα του Σεφέρη. Σε ένα κείμενο θα ήθελα να αναφέρετε ποιο απ' όλα σας αρέσει περισσότερο και γιατί».

4.2.8.2. Δίκτυα κειμένων

Η εξέταση ενός δικτύου κειμένων εγκαθιδρύει μια δημιουργική σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα, αφού επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής, και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης, ιδίως γνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους διάφοροι καλλιτέχνες είναι δυνατόν να διαχειριστούν το ίδιο θέμα και να δημιουργήσουν ένα εντελώς διαφορετικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους δρόμους που ακολουθεί η Τέχνη, με τρόπο βιωματικό μετά από μια τέτοια διαδικασία (Κιοσσές, 2018).

- Παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία αποσπάσματος του μυθιστορήματος *Δον Κιχώτης*, του Cervantes από τον Εκπαιδευτικό Β' (2^η παρακολούθηση). Στο τέλος της, αφού έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία του κειμένου, η διαδικασία εξέτασής του προεκτείνεται με την ενασχόληση με κάποια παράλληλα σύγχρονα κείμενα –άλλα ποιήματα, άλλα πεζά-, τα οποία έχουν λάβει έμπνευση από το έργο του Θερβάντες. Ο εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές: «Σας αφήνω τρία λεπτά να δείτε την πρόσληψη κατά τον 20^ο αι. να μου πείτε τί λένε και πώς τα αντιλαμβάνεστε». Αρχίζουν να εξετάζουν ένα ένα τα κείμενα, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο, στον τρόπο με τον οποίο συσχετίζονται με το αρχικό κείμενο του Θερβάντες και στον τρόπο με τον οποίο προσέλαβε το θέμα ο νέος συγγραφέας. Αφού έχουν σχολιαστεί, η διαδικασία κλείνει με μια ερώτηση αισθητικού περιεχομένου: «Ποιο σας άρεσε περισσότερο απ' όλα αυτά που διαβάσαμε». Οι μαθητές εκφράζουν ο καθένας τη δική του άποψη.

4.2.8.3. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής

Ίσως το βασικότερο είδος δημιουργικής δραστηριότητας που φέρνει τους μαθητές σε βιωματική επαφή με τα υλικά της τέχνης και με τη διαδικασία που ακολουθεί ο δημιουργός για να δομήσει το έργο του, είναι η δημιουργική γραφή. Κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφήνοντας πιο ελεύθερα τα περιθώρια στη φαντασία τους, συνειδητοποιούν στην πράξη τεχνικές και μηχανισμούς της λογοτεχνικής έκφρασης. Έχοντας γνώση εξωκειμενικών πληροφοριών όπως τα ρεύματα, οι αφηγηματικοί τρόποι και τεχνικές, καλούνται να γίνουν οι ίδιοι καλλιτέχνες και να παραγάγουν γραπτό κείμενο «μετασχηματίζοντας την παλιά γνώση σε νέα γνώση με την επίδραση ενός ερεθίσματος» (Γρόσδος, 2018, σ. 649).

- Πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία θεωρητικών στοιχείων για την *Παραδοσιακή και σύγχρονη ποίηση* από τον Εκπαιδευτικό Γ', που καταλήγει σε πρακτική εφαρμογή μέσω ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας. Αφού οι μαθητές έχουν συζητήσει για τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και σύγχρονης ποίησης την πρώτη ώρα, τη δεύτερη ώρα χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να συμμετάσχουν σε μια καλλιτεχνική δραστηριότητα, η οποία τους οδήγησε με έναν ιδιαίτερα παιγνιώδη βιωματικό τρόπο από το πεδίο της λογοτεχνικής θεωρίας στον χώρο της καλλιτεχνικής πράξης. Κάθε ομάδα παίρνει ένα φύλλο εργασίας που περιέχει διάφορες λέξεις, οι οποίες σχετίζονται και με το όνομα της ομάδας. Οι μαθητές καλούνται, χρησιμοποιώντας αυτές τις λέξεις, να δημιουργήσουν με την ομάδα τους ένα ποίημα το οποίο να έχει τα μορφικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης, που μπορούν να βλέπουν και από την προβαλλόμενη διαφάνεια. Έπειτα, αφού κάθε ομάδα παρουσιάσει το ποίημά της στις υπόλοιπες, θα πρέπει να το μετατρέψει σε ποίημα που ακολουθεί τους μορφικούς κανόνες της σύγχρονης ποίησης. Αυτή η καλλιτεχνική διαδικασία ενθουσίασε τους μαθητές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να κατανοήσουν πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα υλικά της Τέχνης της Λογοτεχνίας για να δημιουργήσουν ένα δικό τους έργο. Με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται, επιπλέον, η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν σε τί διαφέρει η σύνθεση ενός λογοτεχνικού κειμένου από τη σύνθεση ενός απλού κειμένου. Επομένως, προβάλλεται η αισθητική διάσταση του μαθήματος.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να φέρει τους μαθητές σε βιωματική επαφή με τα «Υλικά της ποίησης» (2^η παρακολούθηση) τα οποία έχουν διδαχθεί σε προηγούμενο μάθημα, ο εκπαιδευτικός τους έχει χωρίσει σε ομάδες και τους έχει αναθέσει να μελετήσουν στο σπίτι συγκεκριμένα ποιήματα της ποιητικής συλλογής «*Τα τοπία του Τίποτε*», του Φωστιέρη, ώστε να τα επεξεργαστούν και στην τάξη. Στόχος, μετά την ομαδική επεξεργασία των ποιημάτων, θα είναι κάθε ομάδα να συλλέξει σχόλια και παρατηρήσεις των μελών της, των άλλων συμμαθητών και του εκπαιδευτικού και να τα συμπεριλάβει στην κριτική που θα γράψει για τα ποιήματα που έχει αναλάβει. Καλούνται, επίσης, να χρησιμοποιήσουν στην κριτική τους, αν το θεωρούν αναγκαίο, βιογραφικά στοιχεία του ποιητή, τα οποία θα αντλήσουν από συνέντευξή του, που προβάλλεται στο τέλος της ώρας. Η κάθε ομάδα θα

παρουσιάσει την κριτική της στον ίδιο τον δημιουργό της συλλογής, ο οποίος θα έρθει να τους μιλήσει και να συζητήσουν μαζί στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι μαθητές παίρνουν ρόλο όχι καλλιτέχνη, αλλά κριτικού, ο οποίος θα πρέπει και σε αυτήν την περίπτωση να εξετάσει τα υλικά και το περιεχόμενο του κάθε κειμένου και να τα σχολιάσει. Και σε αυτήν την περίπτωση, λοιπόν, έρχεται έμπρακτα σε επαφή με την καλλιτεχνική πράξη.

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα

Α. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν να διερευνηθούν οι προσωπικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ώστε να εξετασθεί τι είδους αντίληψη για την αισθητική υπόσταση του λογοτεχνικού κειμένου έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Λογοτεχνία. Από τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν γίνεται εμφανές ότι αντιλαμβάνονται πλήρως την καλλιτεχνική λειτουργία του λογοτεχνικού λόγου.

Η ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου

Πιο συγκεκριμένα, ανευρίσκουν την αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού λόγου σε τέσσερις παράγοντες: αρχικά στην σύζευξη μορφής και περιεχομένου· έπειτα στην αναπαραστατική του δύναμη· τρίτον, στην αισθητική εμπειρία στην οποία υποβάλλει τον δέκτη· τέλος, στην παρεπόμενη ανανεωτική της δύναμη μέσω της φυγής από την πραγματικότητα στην οποία υποβάλλουν τον αναγνώστη η αναπαραστατική του δύναμη και η συνακόλουθη αισθητική εμπειρία που βιώνει (Langer, 2018).

Η προσφορά της Λογοτεχνίας στον ενήλικα αναγνώστη

Σχετικά με την προσφορά της Λογοτεχνίας στον ενήλικα αναγνώστη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν και πάλι απόψεις σχετικές με τις αισθητικές θεωρίες. Πρώτον, η ανάγνωση συνδέεται με την προσωπική αρέσκεια και την ικανοποίηση, την «ευχαρίστηση» που προσφέρει στον αναγνώστη, όπως έχουν τονίσει για την επαφή του δέκτη με το έργο τέχνης πληθώρα αισθητικών φιλοσόφων όπως Πλάτων, Αριστοτέλης, Πλωτίνος, Kant, Dewey στις αισθητικές τους θεωρίες (Beardsley, 1989). Αυτό το συναίσθημα ηδονής σχετίζεται, επίσης, με την αισθητική εμπειρία την οποία βιώνει ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η έντονη αναπαραστατική της δύναμη ενδέχεται να τον φέρει σε επαφή με εμπειρίες που δεν

έχει ζήσει μέχρι τότε εμπλουτίζοντας τον πνευματικό και ψυχικό του κόσμο (Langer, 2018). Ταυτόχρονα, με αυτόν τον τρόπο μπορεί να του δώσει ιδέες επίλυσης οντολογικών ζητημάτων που τον απασχολούν, όπως υποστηρίζουν οι αισθητικές φιλοσοφικές θεωρίες από τον 20^ο αι. και μετά (Beardsley, 1989).

Η προσφορά της Λογοτεχνίας στον μαθητή

Ως προς την προσφορά του μαθήματος της Λογοτεχνίας στον μαθητή-αναγνώστη και οι τρεις εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σπουδαιότητά του, η οποία περιστρέφεται γύρω από κριτήρια αισθητικά. Υποστηρίζουν ότι θα ήθελαν να εμφυσήσουν στους μαθητές τους την αγάπη που νιώθουν οι ίδιοι για την Λογοτεχνία και τα οφέλη που θεωρούν ότι αποκομίζει ο καθένας τους από την επαφή μαζί της. Παρολαυτά, δεν επιθυμούν να τους επιβάλλουν τα ίδια κριτήρια, τονίζοντας έτσι το πνεύμα ελευθερίας που διαπνέει και τους ίδιους ως εκπαιδευτικούς. Η στάση τους αυτή δημιουργεί ένα ανάλογο περιβάλλον και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αναγκαίο για να φωτιστεί η αισθητική πλευρά του κειμένου. Τονίζουν, λοιπόν, ότι μέσω του μαθήματος επιδιώκουν να εμπνεύσουν τους μαθητές να αγαπούν το λογοτεχνικό κείμενο.

Θεωρούν ότι αυτό το μάθημα προσφέρει στους μαθητές αισθητική διαπαιδαγώγηση και προσωπική καλλιέργεια. Η Λογοτεχνία αποτελεί φορέα αξιών, πολιτισμικών και άλλων, που εξευγενίζουν το άτομο, το πνεύμα του, την ψυχή του και ταυτόχρονα διευρύνουν τον νου του και ακονίζουν την κριτική του ικανότητα, μεταφέροντας απόψεις που έχουν εκφράσει αισθητικοί φιλόσοφοι όπως οι Γερμανοί Ρομαντικοί, ο Tolstoy, ο Comte, ο Fourier, ο Hugo, ο Guyau, ο Raskin, ο Dewey (Beardsley, 1989). Ταυτόχρονα, μέσα από το μάθημα οι μαθητές αποκομίζουν εργαλεία ώστε να γίνουν επαρκείς αναγνώστες και εξασκούνται να δρουν με ελευθερία, ως προς τη διατύπωση των προσωπικών τους απόψεων και ερμηνειών.

Τρόποι ευαισθητοποίησης των μαθητών στην Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου

Οι διδακτικές μέθοδοι που προτείνουν για να πραγματοποιηθούν όλα τα παραπάνω είναι αρχικά η ανακαλυπτική μάθηση και ο ερμηνευτικός διάλογος, που όπως έχει ήδη αναφερθεί συμβάλλουν στη ανάδειξη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου (πρβ. 1.2.2.3. & 1.3.2.). Μέσω αυτών, οι μαθητές αναπτύσσουν τα δικά τους κριτήρια, κατανοούν ότι ο καθένας μπορεί να κάνει τη δική του υποκειμενική ανάγνωση και στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής κοινότητας, μέσα από τις παράλληλες και διαφορετικές αναγνώσεις, να βρεθούν κάποια κοινά σημεία αναφοράς των προσωπικών υποκειμενικών τους ερμηνειών.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν αντίληψη ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας ανήκει σε μια ευρύτερη θεματική ενότητα, εκείνη της Τέχνης. Έτσι, ως βασική αναδεικνύεται η σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με άλλα είδη Τέχνης, η οποία παραπέμπει στην αισθητική θεωρία του Croce, σύμφωνα με τον οποίο η Τέχνη είναι μια και διαφοροποιείται ανάλογα με τα σύμβολα με τα οποία επιλέγει να λάβει μορφή (Beardsley, 1989). Πέραν αυτού, βασικότατη θεωρούν την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών μέσα από παραγωγή δικού τους προσωπικού λόγου σχετικά με τα σημεία των κειμένων που τους προκαλούν συναισθήματα ή την βίωση μια αισθητικής εμπειρίας.

Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση των παραπάνω είναι να επιθυμούν και οι ίδιοι οι μαθητές να εμπλακούν στο μάθημα. Για τον σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την εισαγωγή στο μάθημα της Λογοτεχνίας νέων κειμένων, με περιεχόμενο που να ανταποκρίνεται στα νεανικά ενδιαφέροντά τους, που θα ανταποκρίνονται στην αρέσκεια των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Πυλαρινός, 2005) και συνεπαγωγικά την επαφή των μαθητών με πληθώρα διαφορετικών κειμένων.

Οι επιδράσεις του λογοτεχνικού λόγου στους μαθητές

Τέλος, άλλο ένα στοιχείο που αποδεικνύει ότι οι τρεις εκπαιδευτικοί έχουν αντίληψη της αισθητικής υπόστασης του λογοτεχνικού κειμένου, είναι ότι θεωρούν πως η λογοτεχνική ανάγνωση επιδρά στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, όπως επιβεβαιώνουν όλες οι αισθητικές θεωρίες από τον Πλάτωνα μέχρι και σήμερα (πρβ. 1.1.). Ως τρόποι για να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση της αισθητικής εμπειρίας που μπορούν να βιώσουν κατά την λογοτεχνική ανάγνωση, αλλά και των συναισθημάτων που μπορεί να υποβάλει ένα έργο τέχνης προτείνονται η παρότρυνσή τους να εκφράζουν τη σκέψη και τα συναισθήματά που τους προκαλούνται συνδέοντάς τα με το αντίστοιχο κομμάτι του κειμένου που θεωρούν ότι τα δημιούργησε.

Β. Η επιβεβαίωση των προσωπικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών στην διδακτική πράξη

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην διερεύνηση του κατά πόσον οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Λογοτεχνία επηρεάζουν τον

τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται το μάθημα στην τάξη. Επομένως, αν πράγματι έχουν συνείδηση της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου, την αναδεικνύουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Και αν ναι, με ποιους ακριβώς τρόπους;

Η παρατήρηση των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία επιβεβαιώνει ότι οι προσωπικές τους αναπαραστάσεις για το λογοτεχνικό κείμενο, διαπερνούν τις διδασκαλίες τους, παρουσιάζοντας στους μαθητές τον λογοτεχνικό λόγο στην πλήρη αισθητική του διάσταση. Κινούνται, κυρίως, με βάση τις αναγνωστικές θεωρίες, θέτοντας στο επίκεντρο τον αναγνώστη, τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητά του και τις ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες κινείται (Φρυδάκη, 2003).

Ερμηνευτικός διάλογος και κοινότητες λογοτεχνική ανάγνωσης

Παρατηρήθηκε ότι οι τάξεις και των τριών εκπαιδευτικών λειτουργούν ως λογοτεχνικές κοινότητες στις οποίες η διδασκαλία διεξάγεται μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου. Οι δυο εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικός Β΄, Εκπαιδευτικός Γ΄) ανέφεραν στις απαντήσεις τους το γεγονός ότι χρησιμοποιούν τον ερμηνευτικό διάλογο ως μέθοδο διεξαγωγής του μαθήματος, πράγμα που επιβεβαιώνεται κατόπιν των παρατηρήσεων της ερευνήτριας. Ο Εκπαιδευτικός Α΄, όμως, παρά το γεγονός ότι δεν το αναφέρει ως μέθοδο διδασκαλίας, εξάγεται από τα αποτελέσματα της παρατήρησης ότι τον εφαρμόζει ως διδακτική πρακτική.

Το πλαίσιο αυτό είναι ίσως ένα από τα καταλληλότερα περιβάλλοντα μέσα στο οποίο μπορεί να αναδειχθεί ένα έργο τέχνης στην ολότητά του. Ο Schiller αναφέρει ως μόνη σκοπιμότητα της Τέχνης το παιχνίδι στο οποίο υποβάλλει τον νου μας, την έμπνευση και τη φαντασία που προκαλεί στον δέκτη και τη συνακόλουθη απόλαυση (Beardsley, 1989). Αυτό ακριβώς παρατηρείται ότι αναδεικνύει ο ερμηνευτικός διάλογος. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα έργο τέχνης, βιώνουν συναισθήματα μέσω αυτού που παρατηρούν και έπειτα επεξεργάζονται με τον νου τους τί μπορεί να τους προκάλεσε αυτά τα συναισθήματα ή τις σκέψεις, θέτοντάς τα σε κριτικό έλεγχο με τη βοήθεια των συνομιλητών τους (συμμαθητών και εκπαιδευτικού). Έτσι μέσω της προφορικής έκφρασης τον σκέψεών τους, και την ανταπόκριση των συνομιλητών τους σε αυτές κατανοούν ουσιαστικά τον εαυτό τους και δομούν τη δική τους κοσμοθεωρία (Holquist, 2014). Εθίζονται, έτσι, σε έναν τρόπο αντίδρασης που μπορούν να εφαρμόζουν και στην καθημερινή πραγματικότητα στην οποία ζουν και

κινούνται· αυτό ακριβώς πρεσβεύει και ο Dewey ως βασικό στόχο της αισθητικής αγωγής που πρέπει να λαμβάνει το άτομο μέσω της Τέχνης (πρβ. 1.1.10). Η συμφωνία με την παραπάνω θεωρητική άποψη διατυπώθηκε εναργώς στις απαντήσεις των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν και αποδείχτηκε ότι πράγματι βρίσκει εφαρμογή στην διδακτική πράξη στο κεφάλαιο την ανάλυσης των αποτελεσμάτων (πρβ. 4.2.4.4.)

Μέσω της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών στις ερμηνευτικές κοινότητες που δημιουργούνται οι μαθητές βιώνουν τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει ένα λογοτεχνικό κείμενο, τα εκφράζουν και αναπτύσσουν αισθητικά κριτήρια, γνωρίζοντας όχι μόνο τί τους αρέσει και τί όχι, αλλά και για ποιον λόγο τους δημιουργούνται τα συγκεκριμένα συναισθήματα. Ταυτόχρονα, οι απόψεις των συμμαθητών τους δεν αποτελούν μόνο άξονες της συζήτησης και προϊόν σχολιασμού, αλλά και βάση η οποία μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικής άποψης κάποιου μαθητή είτε συμπληρωματικά είτε αντιθετικά. Δεδομένων των συμπερασμάτων που εξήγε η ερευνήτρια από την παρατήρηση, αυτό συμβαίνει κυρίως κατά την πρώτη ανταπόκριση των μαθητών στο κείμενο, ή σε κάποιο απόσπασμά του. Ενδέχεται, επίσης, να συμβαίνει και στο τέλος του μαθήματος, αφού οι μαθητές έχουν υποβάλει σε κριτικό έλεγχο τις πρώτες αυθόρμητες ανταποκρίσεις που τους έχουν προκληθεί (Πεσκετζή, 2004).

Μέσα στις ερμηνευτικές κοινότητες που έχουν δομήσει στις τάξεις τους οι εκπαιδευτικοί, παρατηρείται να επικρατεί η νέα μορφή ανάγνωσης που προτείνει ο Barthes, η «ζωντανή ανάγνωση», κατά την οποία ο μαθητής δεν είναι παρατηρητής, αλλά ανάγεται ο ίδιος σε δημιουργό, κατασκευάζοντας τα δικά του νοήματα, τις δικές του ερμηνευτικές υποθέσεις, βιώνοντας έτσι τη χαρά της δημιουργίας, μέσα από ένα παιχνίδι παραγωγής νοημάτων (Barthes, 2005, σ. 21). Αυτή η έννοια του παιχνιδιού αναφερόμενο στις διαδικασίες στις οποίες βάζει η Τέχνη τους δέκτες της όπως αναφέρει ο Schiller, ο Dweye και πολλοί άλλοι (Beardsley, 1989) αλλά και η έννοια της ερμηνευτικής διαδικασίας αναφερόμενη ως παιχνίδι από τον Schleiermacher (Τζούμα, 2005), επιβεβαιώνεται από το μάθημα των τριών εκπαιδευτικών. Η χαρά που προσφέρει στον αναγνώστη η παιγνιώδης αυτή διαδικασία συμβάλλει στην καλλιέργεια φιλαναγνωσίας, λόγω των ευχάριστων συναισθημάτων με τα οποία συνδέεται και την ελευθερία που αποπνέει για έκφραση των προσωπικών απόψεων και συζήτησή τους με τους συμμαθητές τους, πράγμα που επιβεβαιώνει με την έρευνά

της και η Πεσκέτζη (Πεσκετζή , 2004). Ως ενισχυτικό επιχείρημα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη θέση του Barthes ο οποίος εντοπίζει την απουσία ενδιαφέροντος του αναγνώστη για την λογοτεχνική ανάγνωση, όταν δεν του είναι δυνατόν να δημιουργήσει το δικό του «κείμενο», καθώς τότε πλήττει και δυσανασχετεί (Barthes, 2005). Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται και πληθώρα άλλων χαρακτηριστικών που φέρνουν στην επιφάνεια την αισθητική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου.

Πολλαπλότητα ερμηνειών

Στις απαντήσεις των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η πολλαπλότητα των ερμηνειών είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία (πρβ. 1.2.2.1.) και από τη διδασκαλία τους. Η διδακτική διαδικασία στις τάξεις των τριών εκπαιδευτικών δεν περιστρέφεται γύρω από το «τί θέλει να πει ο ποιητής». Όταν οι μαθητές μπαίνουν σε μια τέτοια διαδικασία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τους αποτρέπουν. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον ρόλο της διδακτικής αυθεντίας που γνωρίζει τη σωστή απάντηση για τον γρίφο του κειμένου. Αντιθέτως, είναι οι ενορχηστρωτές της διαδικασίας, αυτοί που την συντονίζουν, ανακεφαλαιώνουν τις ερμηνευτικές εκδοχές και τα ζητήματα που έχουν τεθεί και είναι διευκολυντικοί παράγοντες στην προώθηση της συζήτησης. Οι μαθητές μέσω της μορφής του μαθήματος έχουν αποκτήσει συνείδηση της πολλαπλότητας των ερμηνειών του κειμένου, γεγονός που γίνεται αντιληπτό από τις ανταποκρίσεις τους. Έτσι, μια ερμηνεία φαντάζει σίγουρη, μόνο όταν την έχει δηλώσει ο ίδιος ο καλλιτέχνης για το έργο του. Στο πλαίσιο αυτό, ακόμη και η έκφραση της πιο διαδεδομένης ερμηνείας δεν σημαίνει ότι ολοκληρώνει την ερμηνευτική διαδικασία: επιδιώκεται να δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες προσωπικές ερμηνείες οι οποίες, βέβαια, θα πρέπει να άπτονται του κειμένου. Αυτό είναι το μόνο στοιχείο που περιορίζει τις ερμηνείες των μαθητών και στο οποίο εμμένουν οι εκπαιδευτικοί. Παρολαυτά, αφήνουν πάντα τους μαθητές να εκφράσουν όλες τους τις ανταποκρίσεις και στο τέλος τους οδηγούν να τις υποβάλουν σε έλεγχο μέσω του κειμένου.

Σύζευξη μορφής και περιεχομένου

Όπως έχει αναδειχθεί στο θεωρητικό μέρος της έρευνας (πρβ. 1.2.2.2.) ο τρόπος με τον οποίο οι σκέψεις του συγγραφέα συγχωνεύονται μέσα στην μορφή και ο τρόπος με τον οποίο ο συγγραφέας μορφοποιεί υλικά το περιεχόμενο της σκέψης του αποτελεί το απαύγασμα της καλλιτεχνικής έκφρασης. Κατά τη διάρκεια των

συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ιδιαίτερος ως παράγοντα ανάδειξης της Ομορφιάς του λογοτεχνικού λόγου τη σύζευξη μορφής και περιεχομένου· η συγκεκριμένη συσχέτιση αποτελεί σταθερό διδακτικό τους στόχο, αφού είναι βασικό υλικό δόμησης του καλλιτεχνικού αντικειμένου, όπως προβάλλεται από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Το λογοτεχνικό κείμενο ως μυθοπλασία

Ξεκινώντας από τις φιλοσοφικές θεωρίες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, η Λογοτεχνία συμπεριλαμβάνεται στις μιμητικές Τέχνες, οι οποίες εμπνέονται από την ανθρώπινη ζωή και την αναπαράγουν στην πιο τελειοποιημένη μορφή της (Beardsley, 1989). Έτσι, μας δίνει την δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο μας και να πλουτίσουμε, από εμπειρίες καθώς μας παρέχει «δυνητικές πραγματικότητες, γνωστικά μοντέλα του πραγματικού κόσμου» (Πασχαλίδης, 2018, σ. 42). Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι τρεις εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους και φροντίζουν να την διοχετεύουν και στην εκπαιδευτική πράξη υπενθυμίζοντας στους μαθητές τους ότι το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί πλαστή πραγματικότητα που τροφοδοτεί τον αναγνώστη με εμπειρίες και παραδείγματα ανθρώπινων τύπων (πρβ. 4.1.3. & 4.2.2.4.)

Τα ιστορικο-κοινωνικά, βιογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας στην τάξη

Η εξέταση τέτοιου είδους γραμματολογικών στοιχείων δεν παύει να είναι αναγκαία, παρά την ελεύθερη και ανοιχτή εξέταση του λογοτεχνικού κειμένου. Αποτελούν πολύ σημαντικά εφόδια στα χέρια του νέου αναγνώστη, τον καθιστούν παρατηρητικό και επαρκή καθώς διαβάσει το λογοτεχνικό κείμενο, ώστε να ανακαλύπτει τους καλλιτεχνικούς τρόπους που χρησιμοποιεί ο λογοτέχνης για να δώσει μορφή στην σκέψη του. Παράλληλα, του δίνει συγγραφικά εργαλεία με τα οποία θα έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει δημιουργικά ώστε να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά δεν πρέπει να διδάσκονται χρηστικά ή διαχωρισμένα από το λογοτεχνικό κείμενο, του οποίου αποτελούν οργανικά στοιχεία τόσο της μορφής, όσο και του περιεχομένου του (Πασχαλίδης, 2018). Αντιθέτως, το κείμενο πρέπει να αποτελεί χώρο συνεχούς πειραματισμού και ανάδυσης νέων στοιχείων ιστορικών, βιογραφικών, γραμματολογικών που θα βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοήσει βαθύτερα την αισθητική εμπειρία που μεταφέρεται και να την τοποθετήσει κριτικά στο δικό του παρόν (Φρυδάκη Ε., 2001 α). Αυτήν, ακριβώς, την οπτική υιοθετούν κατά τις

διδασκαλίες τους και οι τρεις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν δίνουν στο μάθημά τους ιστορικο-φιλολογικό προσανατολισμό, αλλά εντάσσουν τα στοιχεία αυτά δημιουργικά στην ερμηνευτική διαδικασία, με ποικίλους τρόπους, ώστε να δώσουν ώθηση στην παραγωγή ακόμη περισσότερων ερμηνευτικών εκδοχών (πρβ. 4.1.5.)

Σύνδεση με άλλα είδη Τέχνης

Οι δυο εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικός Α΄, Εκπαιδευτικός Γ΄) έχουν δηλώσει κατά τη συνέντευξή τους ότι είναι αναγκαία η σύνδεση της Λογοτεχνίας με τα άλλα είδη Τέχνης, καθώς έτσι αντιλαμβάνονται οι μαθητές συνολικά την αισθητική διάσταση του μαθήματος. Τα λόγια τους επαληθεύονται κατά τη διδακτική πράξη, κατά την οποία εντάσσουν με ποικιλία μεθόδων άλλα είδη Τέχνης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων των μαθητών. Ο Εκπαιδευτικός Β΄ παρά το γεγονός ότι δεν αναφέρει το στοιχείο αυτό στις απαντήσεις του, το εφαρμόζει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με πολύ δημιουργικό τρόπο. Η πρακτική αυτή, πέραν της ανάδειξης της ευρύτερης αισθητικής διάστασης του μαθήματος και της πνευματικής καλλιέργειας των μαθητών, όπως υποστηρίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από άλλες έρευνες, συμβάλλει στην ανάπτυξη της αγάπης των μαθητών για το Λογοτεχνικό κείμενο και επομένως, στην καλλιέργεια Φιλαναγνωσίας (Γραικός, 2018)(πρβ. 4.1.7. & 4.2.3.2.).

Δημιουργικές δραστηριότητες

Ένα μάθημα το οποίο περιστρέφεται γύρω από την Τέχνη, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ολοκληρωμένο χωρίς ο μαθητής να λάβει τη θέση του δημιουργού, μέθοδο που εφαρμόζει ο Εκπαιδευτικός Γ΄ βάζοντας τους μαθητές να εφαρμόσουν δημιουργικά στην πράξη όσα εργαλεία διδάχτηκαν θεωρητικά ή να λάβουν ρόλο κριτικού Τέχνης. Έτσι, το μάθημα αναδεικνύεται σε «ελεύθερο χώρο παιχνιδιού και άσκησης» (Φρυδάκη, 2001α, σ. 32), τον ιδανικό χώρο για την δημιουργία αισθητικών αξιών, σύμφωνα με τον Schiller (Beardsley, 1989). Οι άλλοι δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδανική κατάληξη ενός τέτοιου μαθήματος εργασίες στις οποίες οι μαθητές θα εκφράζουν τον προσωπικό τους λόγο, τα συναισθήματά τους, τα οποία δημιουργούνται αναπόφευκτα μέσω των νέων αισθητικών εμπειριών που βιώνουν κατά την λογοτεχνική ανάγνωση.

Οι ανταποκρίσεις των μαθητών

Ενδιαφέροντα ευρήματα αποτελούν και οι ανταποκρίσεις των μαθητών τόσο για ζητήματα Τέχνης, όσο και για θεωρητικά ζητήματα Λογοτεχνίας, γεγονός το οποίο

αποδεικνύει ότι έχουν «εθιστεί» σε ένα αμιγώς καλλιτεχνικό περιβάλλον, καθώς συνδέουν από μόνοι τους τη Λογοτεχνία με άλλες Τέχνες. Είναι, επίσης, προφανές ότι έχουν μέσα τους αρκετά έντονα ανεπτυγμένα αισθητική κριτήρια, τα οποία εξασκούνται αδιαλείπτως κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Οι ερμηνείες που δίνουν αυθόρμητα, το γεγονός ότι δεν νιώθουν δεσμευμένοι να αποδώσουν μια και μόνη εξήγηση στο κείμενο και το ότι η διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου είναι γι' αυτούς μια διαδικασία οικεία, που φαίνεται ότι μπορούν να την ακολουθήσουν ακόμη και μόνοι τους, δείχνει τον «εθισμό» τους σε αυτού του είδους το διδακτικό περιβάλλον.

Ως τελικό συμπέρασμα εξάγεται, αρχικά, το γεγονός ότι οι τρεις εκπαιδευτικοί πράγματι έχουν βαθιά και γνήσια συναίσθηση της αισθητικής διάστασης του Λογοτεχνικού κειμένου. Ενδεχόμενοι λόγοι γι' αυτό είναι, αρχικά, τα προσωπικά αναγνώσματα και οι σπουδές του καθενός, όπως εξήχθη από πολλές αναφορές τους· επιπλέον, το ότι βρίσκονται σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον (Πειραματικό Λύκειο) ανοιχτό σε νέες ιδέες, όπου υφίσταται ελευθερία στην δοκιμή νέων μεθόδων και στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι που σίγουρα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πέραν αυτού, παρατηρείται ότι η προσωπική τους αντίληψη για το λογοτεχνικό κείμενο εφαρμόζεται με συνέπεια στην διδακτική πράξη.

Τέλος, δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά κάποιων γενικότερων σχολίων που εξάγονται για το μάθημα της Λογοτεχνίας, μετά το πέρας αυτής της σύντομης ερευνητικής διαδικασίας. Η Λογοτεχνία είναι Τέχνη. Επομένως, εάν επιδιώκεται η εξέταση του λογοτεχνικού κειμένου στις πραγματικές επιστημονικές του διαστάσεις πρέπει να εθιστούν οι μαθητές να το επεξεργάζονται υπό αυτό το πρίσμα· με άλλα λόγια, χρησιμοποιώντας διδακτικές τακτικές που επιτρέπουν στην αισθητική του διάσταση, την «Ομορφιά» που φέρει, να αναδειχθεί. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει:

α) την προβολή των υλικών και των τρόπων που συνιστούν την αισθητική του διάσταση

β) την ανάδειξη της επικοινωνιακής του διάστασης, όπως συμβαίνει με όλα τα έργα τέχνης (φέρουν κάποιο μήνυμα –πρβ. την άποψη των αισθητικών ότι το έργο τέχνης είναι φορέας γνώσης) και την συνεπόμενη επικοινωνία των δεκτών με το έργο, με τον καλλιτέχνη, με τον εαυτό τους αλλά και των δεκτών μεταξύ τους

γ) τη διερεύνηση των συναισθημάτων που αυτόματα προκαλεί, λόγω της αισθητικής του φύσης

δ) την πνευματική επαγρύπνηση των δεκτών (κινητοποίηση της σκέψης τους για να κατανοήσουν ποια στοιχεία του περιεχομένου και της μορφής τους προκαλούν τα συναισθήματα που νιώθουν και για την ανάδειξη των διαφορετικών νοημάτων που προκύπτουν σε κάθε δέκτη μετά την επαφή τους με το κείμενο)

ε) την ύπαρξη περιβάλλοντος ελευθερίας έκφρασης που επιτρέπει να αναπτυχθούν όλα τα παραπάνω και η οποία οδηγεί στην ολοκληρωμένη βίωση της αισθητικής εμπειρίας

στ) την ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων, μέσω της ανταλλαγής απόψεων, ώστε να αντιμετωπίζει ο δέκτης με όπλο την κριτική σκέψη κάθε έργο τέχνης και να γνωρίζει ποιες είναι οι αισθητικές ποιότητες που του προκαλούν συναισθήματα αρέσκειας ή απαρέσκειας

ζ) τη συνεπόμενη βίωση ενός συναισθήματος ηδονής/ευχαρίστησης που αρχικά αφορά στην ελευθερία επικοινωνίας των προσωπικών απόψεων και συναισθημάτων στους άλλους δέκτες, στην ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων, στη χαρά που επισύρει η παιγνιώδης ανακαλυπτική διαδικασία, στην κινητοποίηση της φαντασίας, στην εμπλοκή με μια μυθοπλαστική πραγματικότητα και εν τέλει στη βίωση ενός τέτοιου συναισθήματος αποκλειστικά και μόνο με την ιδέα της επαφής με ένα λογοτεχνικό κείμενο και ένα έργο τέχνης γενικότερα, όπως πρεσβεύει και ο Kant (πρβ. 1.1.). Το πιο ωφέλιμο περιβάλλον για να αναπτυχθούν αυτοί οι άξονες κρίνεται ο ερμηνευτικός διάλογος στο πλαίσιο μιας λογοτεχνικής κοινότητας μάθησης.

Κεφάλαιο 6^ο: Αξιολόγηση/Συζήτηση

Η μικροέρευνα που είχε διεξάγει η ερευνήτρια και αποτέλεσε το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου πεδίου την έφερε προ εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν είχαν πλήρη αντίληψη της αισθητικής διάστασης του λογοτεχνικού κειμένου. Δήλωναν μεν την αγάπη τους για τη λογοτεχνική ανάγνωση, αλλά οι προσωπικές τους αναπαραστάσεις σχετικά με την Ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου και τα στοιχεία που την αισθητοποιούν, δεν ήταν στέρεα δομημένες θεωρητικά και τέτοιου περιεχομένου ερωτήσεις τους έφερναν προ αμηχανίας. Η στάση τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης ήταν μάλλον παραδοσιακή και στενά συνδεδεμένη με

την εξεταστική διαδικασία, αναζητώντας τη «μια» και μόνη «ορθή» ερμηνεία, άμεσα σχετιζόμενη με τα ιστορικά στοιχεία της εποχής της συγγραφής του κειμένου ή τη βιογραφία του λογοτέχνη. Όπως επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι πολλοί οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό κείμενο με αυτόν τον χρηστικό τρόπο, περιορίζοντας έτσι την πνευματική δραστηριότητα των μαθητών. Σχετικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν αν οι προσωπικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διδακτική πράξη, αν το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει να αναχθεί το λογοτεχνικό κείμενο στις πραγματικές αισθητικές του διαστάσεις μέσα στην τάξη και αν υπάρχουν σχολικές τάξεις όπου τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν Λογοτεχνία, εμπνέονται από αυτήν και δίνουν ελεύθερα τις δικές τους ερμηνευτικές εκδοχές. Μετά το πέρας αυτής της σύντομης έρευνας φαίνεται ότι οι παραπάνω ερωτήσεις είναι δυνατόν να απαντηθούν καταφατικά.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθούν οι περιορισμοί οι οποίοι επηρεάζουν την αξιοπιστία των συμπερασμάτων και την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Αρχικά, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η ερευνήτρια κατευθύνθηκε στοχευμένα, όπως έχει προαναφερθεί, στο παρόν σχολείο και στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς (πρβ. 3.6.). Πρόκειται, επομένως για σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία, βέβαια, συνηθίζεται στις μελέτες περίπτωσης, αλλά δεν συμβάλλει στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Ένας δεύτερος παράγων είναι η περιορισμένη έκταση της έρευνας, η οποία μελετά τις περιπτώσεις μικρού αριθμού εκπαιδευτικών. Τέλος, βασικός παράγων είναι δυνατόν να θεωρηθούν οι μαθητές, οι οποίοι φοιτούν σε ένα Πειραματικό σχολείο της Αθήνας και χαρακτηρίζονται από ένα ιδιαίτερα υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Το στοιχείο αυτό επηρεάζει σαφώς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που τους δίνεται η ευκαιρία να εφαρμόσουν μέσα στην τάξη.

Κατά τη βιβλιογραφική έρευνα της ερευνήτριας εντοπίστηκε μικρός αριθμός ερευνών που συνδέουν τη διδακτική πράξη της Λογοτεχνίας με την Φιλοσοφία της Αισθητικής, οι οποίες και παρατίθενται (πρβ. Κεφ. 2). Οι περισσότερες έρευνες – περιορισμένες, όμως, και αυτές στον αριθμό- σχετίζονται με το ευρύτερο πεδίο των ωφελειών που προσφέρει στους μαθητές η αισθητική αγωγή γενικότερα, οι οποίες, βέβαια, συμπεριλαμβάνουν σε αυτόν τον τομέα και το μάθημα της Λογοτεχνίας. Επιπλέον, ελάχιστες έρευνες βρέθηκαν που να συνδέουν τις προσωπικές

αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το αντικείμενο της Λογοτεχνίας με την αποτύπωσή τους στη σχολική πραγματικότητα. Θεωρείται, επομένως, ότι η παρούσα έρευνα λειτουργεί καλύπτοντας ένα μέρος του θεωρητικού κενού σε αυτό το πεδίο. Ερευνητική πρόκληση αποτελεί η περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου, ώστε να φωτιστεί εντονότερα η θεωρητική σύζευξη της Λογοτεχνίας με τις αισθητικές της απαρχές και στη συνέχεια να προεκταθεί στον χώρο της εκπαιδευτικής πράξης, από όλο και αυξανόμενο αριθμό εκπαιδευτικών, ώστε να περιοριστεί η αρνητική και ελλιπής αποτύπωσή του στον νου των μαθητών.

Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο το σχολικό μάθημα της Λογοτεχνίας παρουσιάζει το λογοτεχνικό κείμενο με τρόπο τόσο στρεβλό, βασίζεται στο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του προσδίδουν κατ' εξοχήν γνωστική στόχευση (Langer, 2018). Κάθε εκπαιδευτικός, όμως, πρέπει να έχει στον νου του ότι στόχευση του μαθήματος δεν είναι η διαμόρφωση φιλολόγων, αλλά δια βίου αναγνωστών, όπως έχει υποστηρίξει και ο Todorov (Πασχαλίδης, 2018). Δεν παραβλέπεται, σαφώς, η σημασία του θεωρητικού υποβάθρου του μαθήματος της Λογοτεχνίας και του γνωστικού φορτίου που φέρει· γίνεται άλλωστε εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν ευρεία γνώση της επιστημολογίας του κλάδου αυτού και των αισθητικών του καταβολών, προκειμένου να προχωρήσουν σε μια ολοκληρωμένη προσέγγισή του στον χώρο της τάξης. Δεν προκρίνεται, όμως, η τυπολατρική ένταξή του και η εργαλειακή αντιμετώπιση των μεθόδων κατά τη διδασκαλία. Αντιθέτως, προτείνεται η δημιουργική χρήση τους με στόχο την ανάπτυξη της «αυτογνωσίας και της ενσυναίσθησης, της συμβίωσης και της αλληλοκατανόησης, της ερμηνευτικής ενδυνάμωσης και του διαπολιτισμικού διαλόγου»· επομένως, υποστηρίζεται η προσαρμογή του μαθήματος, αλλά και των μαθητών στις πολυδιάστατες αξίες και εμπειρίες της σύγχρονης εποχής στην οποία κινούνται –και από τις οποίες διαποτίζεται η Λογοτεχνία, μετατρέποντάς τες σε αισθητικές μυθοπλαστικές αναπαραστάσεις (Πασχαλίδης, 2018, σ. 46).

Κλείνοντας παρατίθενται τα λόγια του Αμερικάνου κριτικού Λογοτεχνίας Robert Scholes, αντικατοπτρίζουν τις σκέψεις πολλών Αισθητικών φιλοσόφων, και θεωρητικών της Λογοτεχνίας, προεκτείνοντας τη λειτουργία της Τέχνης γενικότερα, και του λογοτεχνικού κειμένου ειδικότερα, σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής, ως «καθρέφτη» που την αντανακλά και «φως» που διαφωτίζει ακόμη και τις πιο δυσπρόσιτες πτυχές της (Abrams, 2015): «Το να μάθουμε να διαβάζουμε βιβλία-

ή εικόνες, ή ταινίες- δεν σχετίζεται μόνο με την απόκτηση πληροφοριών από τα κείμενα, αλλά με το να μάθουμε να διαβάζουμε και να γράφουμε τα κείμενα της ζωής μας. Η ανάγνωση, ιδωμένη με τέτοιον τρόπο, δεν είναι απλώς μια ακαδημαϊκή εμπειρία, αλλά ένας τρόπος να αποδεχθούμε το γεγονός ότι οι ζωές μας έχουν περιορισμένη διάρκεια και ότι όποιου είδους ευχαρίστηση μπορέσουμε να επιτύχουμε στη ζωή μας πρέπει να προέλθει από την δυναμική μας εμπλοκή με ό,τι βρίσκεται γύρω μας. Καλό θα είναι να διαβάζουμε τις ζωές μας με την ίδια ένταση την οποία αναπτύσσουμε μαθαίνοντας να διαβάζουμε τα κείμενά μας»²¹ (Probst, 1994).

²¹ Πρβ. το πρωτότυπο: «Learning to read books-or pictures, or films-is not just a matter of acquiring information from texts, it is a matter of learning to read and write the texts of our lives. Reading, seen this way, is not merely an academic experience but a way of accepting the fact that our lives are of limited duration and that what- ever satisfaction we may achieve in life must come through the strength of our engagement with what is around us. We do well to read our lives with the same intensity we develop from learning to read our texts», στο (Probst, 1994).

Παράρτημα

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Εκτός επαγγέλματος/φιλολογικής ιδιότητας, σας αρέσει να διαβάσετε λογοτεχνικά βιβλία;
2. Τί είδους βιβλία;
3. Για ποιον λόγο τα διαβάσετε; Δηλαδή, ως αναγνώστης τι σας έλκει/τι σας ικανοποιεί στη λογοτεχνική ανάγνωση;
4. Θα θέλατε οι μαθητές σας να έλκονται από στοιχεία παρόμοια με αυτά που έλκουν και εσάς στα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία διδάσκονται ή τα οποία διαβάζουν μόνοι τους;
5. Θεωρείτε ότι μέσω της διδασκαλίας σας τους ωθείτε προς αυτή την κατεύθυνση;
6. Κατά τη διδασκαλία σας, σας ενδιαφέρει να ευαισθητοποιήσετε τους μαθητές στην ομορφιά του λογοτεχνικού λόγου; Να τους δείξετε ή να τους κάνετε να αισθανθούν, ίσως, τη συγκινησιακή του δύναμη;
7. Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι το επιτυγχάνετε αυτό;
8. Εξετάζετε με κάποιον τρόπο τα αποτελέσματα που μπορεί να προκαλέσει στη σκέψη και στα συναισθήματα των μαθητών ο λογοτεχνικός λόγος;

Αναφορές

- Abrams, M. (2015). *Ο Καθρέφτης και το Φως*. Αθήνα: Κριτική.
- Adorno, T. D. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Andrews, L. (2015). *The Humanities Are Dead! Long Live the Humanities!* Ανάκτηση Νοέμβριος 26, 2018, από Journal of the National Collegiate Honors Council - Online Archive:
<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1403&context=nchcjournal>
- Badulescu, D. (2015). Teaching Literature through the Arts: A Few Notes on Teaching Aldous Huxley's Point Counter Point through Beethoven's Music. *c.e.p.s Journal*, 5(3), σσ. 95-110.
- Barrett, T., Webster, P., Anttila, E., & Haseman, B. (2016, Αύγουστος 7). The Story of an Arts Integration School on English-Language-Learner Development: A Qualitative Study of Collaboration, Integrity, and Confidence. *International Journal of Education & the Arts*, 17, σσ. 1-18. Ανάκτηση Απριλίου 25, 2018, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1111058>
- Barry, P. (2013). *ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Barthes, R. (1987). *Ο Βαθμός Μηδέν της Γραφής*. Αθήνα: Ράππα.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Barthes, R. (2005). *Απόλαυση-Γραφή-Ανάγνωση*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Beardsley, M. C. (1989). *Ιστορία των Αισθητικών θεωριών*. Αθήνα : Νεφέλη.
- Bourdieu, P. (2006). *Οι Κανόνες Της Τέχνης. Γένεση και δομή του λογοτεχνικού πεδίου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cupchik, G. C., & Gebotys, R. J. (1990, January 1). Interest and Pleasure as Dimensions of Aesthetic Response. *Sage Journals*, 8(1), σσ. 1-14.
doi:<https://doi.org/10.2190%2FL789-TPPY-BD2Q-T7TW>
- Denac, O. (2014, Νοέμβριος). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Scientific Research*, 5, σσ. 1714-1719. Ανάκτηση Νοέμβριος 25, 2018, από https://file.scirp.org/pdf/CE_2014110610064203.pdf
- Duke, C. R. (1982). *How Did You Like It? The Question of Student Response and Literature*. Murray, Kentucky, U.S.: U.S. Department of Education. Ανάκτηση από <https://eric.ed.gov/?id=ED232168>

- Favry, R. (1985). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η ελεύθερη έκφραση. Στο Ι. Ν. Βασιλαράκης, *Συνέδριο του Σεριζί* (σσ. 198-219). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Goethe, J.-W. (1995). *Τα χρόνια της μαθητείας του Βίλχεμ Μάιστερ* (Τόμ. 1). Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.
- Goldblatt, P. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. *Education&Culture, The Journal of the John Dewey Society*, 22(1).
- Graham, G. (2005). *Philosophy of the Arts. An introduction to aesthetics. Third Edition*. New York: Routledge.
- Hall, J. (1990). *Κοινωνιολογία της λογοτεχνίας*. Αθήνα : Gutenberg.
- Hardiman, M. M. (2016, Ιούλιος). *Education and the Arts: Educating Every Child in the Spirit of Inquiry and Joy*. Ανάκτηση Νοέμβριος 26, 2018, από Scientific Research Publishing: https://file.scirp.org/pdf/CE_2016082617204587.pdf
- Hawthorn, J. (2002). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα. Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Holub, R. C. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης. Μια κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hospers, J. (1997). Art as Expression. Στο S. L. Feagin, & P. Maynard, *Aesthetics* (σσ. 172-175). New York: Oxford University Press.
- Howard, V. (2011, March 25). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 1(43), 46-55. doi:<https://doi.org/10.1177/0961000610390992>
- Iser, W. (2000). Στο Μ. Λεοντσίνη, *Όψεις της ανάγνωσης* (σσ. 195-211). Αθήνα: Νήσος.
- Kazuogo, N. (2009, Δεκέμβριος). The significance of Dewey's aesthetics in art education in the age of globalization. *Educational Theory*, 59(4), σσ. 427 - 440. doi:10.1111/j.1741-5446.2009.00329.x
- Knoop, C. A., Wagner, V., Jacobsen, T., & Menninghaus, W. (2016, Ιούλιος). Mapping the aesthetic space of literature "from below". *Poetics*, 56, σσ. 35-49. doi:<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.02.001>
- Kokkos, A. (2011, Ιούλιος 10). Transformative Learning Through Aesthetic Experience, Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), σσ. 155-177. doi:<https://doi.org/10.1177/1541344610397663>
- Kristeller, P. (1951, October). The Modern System Of The Arts: A Study In The History Of Aesthetics. *Journal of the History of Ideas*, 12(4), σσ. 496-527. Ανάκτηση Νοέμβριος 27, 2018, από <http://www.jstor.org/stable/2707484>
- Langer, J. A. (2018). Ο ρόλος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιαννης, & Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 27-48). Αθήνα: Gutenberg.

- Lemieux , A. (2015). Think it Through: Fostering Aesthetic Experiences to Raise Interest in Literature at the High School Level. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 12(2), σσ. 67-93. Ανάκτηση Νοέμβριος 2018, από Think it Through: Fostering Aesthetic Experiences to Raise Interest in Literature at the High School Level:
<https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/37301/36029>
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* . Αθήνα: Πεδίο.
- Pennsylvania Department of Education. (2002, Ιούλιος 18). *Academic Standards for the Arts and Humanities*. Ανάκτηση από
http://www3.kutztown.edu/arteducation/PDF/arts_standards.pdf
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois: Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois University Press.
- Probst, R. E. (1994, Μάρτιος). Reader-Response Theory and the English Curriculum. *The English Journal*, 83(3), σσ. 37-44. doi: 10.2307/820925
- Sartre, J.-P. (2006). *Τι είναι η λογοτεχνία;*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Silverman, D. (2000). Analyzing Talk and Text. Στο D. K. Norman, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research, 2nd Ed*. London: Sage.
- Todorov, T. (2007, 3). Η ομορφιά θα σώσει τον κόσμο. *Etudes theologiques et religieuses*, 82, σσ. 321-335.
- Webster , S. R., & Wolfe , M. (2013). Incorporating the Aesthetic Dimension into Pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10).
- Winston, J. (2006, September). Beauty, goodness and education: the Arts beyond utility . *Journal of Moral Education*, 35(3), σσ. 285-300.
doi:<https://doi.org/10.1080/03057240600874372>
- Ανδρόνικος, Μ. (1990). Πλάτων: Φίληβος-Κρίτων. Αθήνα: Δαίδαλος.
- Βερτσέτης, Α. (2003). *Διδακτική*. Αθήνα.
- Γαραντούδης, Ε. (2005). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Στο Κ. Μπαλάσκας , & Κ. Αγγελάκος, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 21-33). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2006). Αισθητική και Τέχνη. Αθήνα: Συμμετρία.
- Γραϊκός, Ν. (2018). "Δια-εικονισμοί": Πολυαισθητηριακές και πολιτισμικές δράσεις διασύνδεσης της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες στο σχολείο. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Γ. Μ. Μπακογιάννης , & Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 557-569). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόσδος, Σ. (2018). Οι ανατροπές στην αφήγηση σε κείμενα και εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής. Στο Β. Αποστολίδου, Δ.

- Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 649-661). Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγέλου, Ι. (1997). *Αισθητική και Τέχνη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. (2013). Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη. Ανάκτηση από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλοκαιρινός, Α. (2010). *Γλωσσολογία και ποιητική*. Αθήνα: Νήσος.
- Κιοσσές, Σ. (2018). Με το (διακειμενικό) τρόπο του Γ.Σ.: Η αξιοποίηση της έννοιας της διακειμενικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 402-412). Αθήνα: Gutenberg.
- Λυπουρλής, Δ. Δ. (2008). *Αριστοτέλης: Ποιητική*. Αθήνα: Ζήτρος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δ. Μαυρομάτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανάκτηση 11 30, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Πανεπιστημίου, Ι. Ν. (n.d.). *Πύλη για την Νεοελληνική Γλώσσα*. Ανάκτηση Ιανουαρίου 2019, 28, από Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE&dq=
- Παπαγεωργάκης, Δ., & Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 368-378). Αθήνα: Gutenberg.
- Πασχαλίδης, Γ. (2018). Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 37-48). Αθήνα: Gutenberg.
- Πελεγρίνης, Θ. (2010). *Εισαγωγή στην φιλοσοφία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πεσκέτζη, Μ. Κ. (2004). Ομάδες λογοτεχνικής αναγνώσης: Η περιγραφή ενός πειράματος. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου, & Α. Λαμπράκη-Παγανού, *Πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 259-266). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πετρίδου, Μ. (2017). *Πλάτων: Νόμοι*, Αθήνα: Ζήτρος.
- Πυλαρινός, Θ. (2005). Βαθμίδες ανθολόγησης των λογοτεχνικών κειμένων: Από την πρωτογενή ανθολόγηση των σχολικών βιβλίων στην "ευέλικτη" ανθολόγηση του διδάσκοντος και σε μια μελλοντική "συνανθολογία" ή ανθολογία των μαθητών. Στο

Κ. Μπαλάσκας , & Κ. Αγγελάκος, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 99-109). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκουτερόπουλος, Ν. Μ. (2014). Πλάτων: Πολιτεία. Αθήνα: Πόλις.

Σπαθαράς, Δ. Γ. (1998). Πλάτωνος: Ίων. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Σπανός, Γ. Ι. (2014). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η Διδασκαλία του Ποιήματος*. Αθήνα.

Σπανός, Ι. Γ. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία. Η Διδασκαλία του Πεζού λογοτεχνήματος*. . Αθήνα.

Τζούμα, Ά. (2005). *Ερμηνευτική, από την βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016, 11 15). *Διδακτέα ύλη και οδηγίες διδασκαλίας μαθημάτων που εξετάζονται μόνο σε ενδοσχολικό επίπεδο στη Γ' τάξη Ημερησίου ΓΕ.Λ και στη Δ' τάξη Εσπερινού ΓΕ.Λ για το σχ.* Ανάκτηση 11 27, 2017, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/odigies_lykeio.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017, 10 20). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην Α' τάξη Ημερήσιου*. Ανάκτηση 11 27, 2017, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/177321_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%9D%CE%95%CE%91_%CE%95%CE%9B_%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91_%CE%91_%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%95%CE%9B_171593_v16_signed.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017, 10 9). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017 – 2018*. Ανάκτηση 11 26, 2017, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/168785_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%91_%CE%92_%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5_%CE%93%CE%95%CE%9B_v3_anak_

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017, 10 3). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017 – 2018*. Ανάκτηση 11 26, 2017, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/164314_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5_2017_18_v3_signed.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018, Σεπτέμβριος 4). Ανάκτηση Νοέμβριος 2018, από Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 – 2019: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/142758_1%CE%92_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%93%CE%95%CE%9B_2018_2019_135979_signed.pdf

Φρυδάκη , Ε. (2001α). Από την ερμηνευτική της "Εναίσθησης" στην κοινωνική ερμηνευτική. Εκδοχές του όρου και απηχήσεις τους στη διδακτική. Στο Γ. Ι. Σπανός, & Φρυδάκη

Ευαγγελία, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σσ. 17-33). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή.

Φρυδάκη, Ε. (2001β). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: [χ.ό.].

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε., & Καλούδη, Ε. (2015). Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην "εποχή της ανάγνωσης". Στο Β. Βασιλειάδης, & Κ. Δημοπούλου, *Σελιδοδείκτες* (σσ. 152-164). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.