



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Τα 'κενά απροσδιοριστίας' στα λογοτεχνικά κείμενα μέσω
του ερμηνευτικού διαλόγου:
εμπόδιο ή εργαλείο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών;*

ΟΝΟΜΑ: ΣΦΕΝΔΥΛΑΚΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΦΡΥΔΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

ΦΡΥΔΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΜΑΜΟΥΡΑ ΜΑΡΙΑ

ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΑΘΗΝΑ

Ιούλιος, 2022



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ:

Όνοματεπώνυμο: Σφενδυλάκη Κωνσταντίνα

Αριθμός Μητρώου: 218013

Υπογραφή: 

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη/Abstract.....	3
Εισαγωγή.....	5
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. Η <i>Ερμηνεία</i> ως γέφυρα των νοημάτων.....	10
1.1. Η “ <i>Σωστή</i> ” <i>Ερμηνεία</i>	12
1.2. <i>Ερμηνεία</i> και <i>Κατανόηση</i>	14
1.3. Η <i>Ερμηνευτική μέθοδος</i> στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.....	18
2. Τα <i>Κενά Απροσδιοριστίας</i> ως γέφυρα του διαλόγου.....	22
2.1. Η θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του Iser και τα <i>κενά απροσδιοριστίας</i>	24
2.2. Τα <i>κενά απροσδιοριστίας</i> στο εκπαιδευτικό περιβάλλον	30
3. Ο <i>Διάλογος</i> ως διάυλος επικοινωνίας.....	35
3.1 <i>Διαλεκτική</i> από την βεβαιότητα και στην αβεβαιότητα	37
3.2. Συγκρότηση της λογοτεχνικής γνώσης μέσω της αξιοποίησης του διαλόγου 3.2.1. <i>Ερμηνευτικός διάλογος</i> κατά Gadamer.....	39
3.2.2. <i>Διαλογική κριτική</i> κατά Todorov.....	41
3.2.3. <i>Διαλογικότητα</i> κατά Bakhtin.....	43
3.3. Ο <i>ερμηνευτικός διάλογος</i> στο εκπαιδευτικό περιβάλλον 3.3.1. <i>Από τη θεωρία</i>	44
3.3.2. <i>Στην πρακτική εφαρμογή</i>	47
4. Προηγούμενες Έρευνες.....	50
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
5. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	57
6. Μεθοδολογία.....	58
7. Σχεδιασμός και διαμόρφωση της έρευνας: Χρονοδιάγραμμα και επιλογή δείγματος.....	63
8. Αποτελέσματα.....	69
9. Συμπεράσματα.....	99
10. Συζήτηση.....	101
Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	104
Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	113

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου υπό το πρίσμα των κενών απροσδιοριστίας που υπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα. Συγκεκριμένα, διερευνά από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το αν και κατά πόσο τα κενά απροσδιοριστίας διευκολύνουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή της συγκεκριμένες αναγνωστικής και διδακτικής πρακτικής στις τάξεις. Η βάση των δεδομένων της έρευνας σχηματίστηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι γνωρίζουν και εφαρμόζουν τη μέθοδο εδώ και, τουλάχιστον, τρία (3) χρόνια. Η ανάλυση των πορισμάτων ευθυγραμμίστηκε με τις μεθοδολογικές αρχές της Θεματικής Ανάλυσης, από όπου προέκυψαν κάποιες κατηγορίες. Από τα αποτελέσματα, λοιπόν, αναδείχθηκε, αφενός η λειτουργία των κενών απροσδιοριστίας ως εργαλείου για την εφαρμογή και προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου. Αφετέρου, όμως, προέκυψαν και κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά από το λόγο των εκπαιδευτικών που αφορούν τη μέθοδο και αποκαλύπτουν τη μετατόπιση της σκοποθεσίας τους και του γενικότερου μετασχηματισμού της πεποίθησής τους για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Περαιτέρω ανάπτυξη επιδέχεται το θέμα αυτό και σε σχέση με τις μετατοπίσεις των ίδιων των μαθητών ως προς τα κενά και τον ερμηνευτικό διάλογο, αλλά και τον γενικότερο μετασχηματισμό που φέρει η μέθοδος σε κάθε *‘κρίκο της αλυσίδας’* της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Λέξεις κλειδιά: κενά απροσδιοριστίας, ερμηνευτικός διάλογος, θεματική ανάλυση.

ABSTRACT

This qualitative research aims to focus on the study of the method of interpretive dialogue in the light of the indeterminacy gaps that exist in literary texts. Specifically, it explores, from the teachers' perspective, whether and to what extent indeterminacy gaps may facilitate or hinder the implementation of specific reading and teaching practices in classrooms. The data of this study was formed from interviews with secondary school teachers who have been familiar with and have been implementing the method for at least three (3) years. The analysis of the findings was aligned with the methodological principles of thematic analysis, from which categories emerged. Thus, from the results, on the one hand, the function of the indeterminacy gaps as a tool to implement and promote interpretive dialogue was highlighted. However, on the other hand, some of the qualitative results that emerged from the teachers' discourse concerning the method, revealed a shift in their purposefulness and the general transformation of their belief about the teaching of literature. There is scope for further studies to shed light on the students' own shifts in terms of gaps and interpretive dialogue, and the general transformation that the method brings to each '*link in the chain*' of educational reality.

Keywords: indeterminacy gaps, hermeneutic dialogue, thematic analysis.

*«Μη βαδίζεις πίσω μου, ίσως να μην σε οδηγήσω,
Μη βαδίζεις πλάι μου, ίσως να μην σε ακολουθήσω,
Περπάτα δίπλα μου και γίνε φίλος μου»
Albert Camus*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Το νόημα κάθε έργου είναι πληθυντικό και αυτό δεν σημαίνει ότι έχει ένα νόημα για πολλούς, αλλά πολλά νοήματα για έναν άνθρωπο... Και οι αναγνώσεις δεν μπορεί ούτε να διαψεύδονται, ούτε να πιστοποιούνται, διότι ο γενικός συμβολικός κώδικας 'χαράζει χώρους σημασιών και όχι γραμμές' θεμελιώνει την πολυσημία και όχι μια σημασία» (Barthes, 1972, στο Selden, 2005: 221). Η θέση αυτή του Barthes σχετικά με την πολλαπλότητα του νοήματος του λογοτεχνικού έργου, αντιμετωπίζει το κείμενο ως αισθητικό αντικείμενο, στο οποίο η ερμηνεία δεν θεωρείται δεδομένη και καλεί τον αναγνώστη σε μια διαρκή διαδικασία αναζήτησης και οικοδόμησης των νοημάτων του κειμένου.

Στο πεδίο του ερμηνευτικού Παραδείγματος, *«το νόημα δεν είναι κάτι που πρέπει να εξηγηθεί, αλλά κάτι που πρέπει να ξαναζήσει»*, κάτι που πρέπει να κατανοηθεί (Φρυδάκη, 2019). Πιο συγκεκριμένα, *«ως κατανόηση θα μπορούσε να οριστεί το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας οργάνωσης και τοποθέτησης μέσα στα συγκεκριμένα, προτάσεων που είναι αμφισβητήσιμες και ατελώς επαληθεύσιμες»*. Ο ορισμός αυτός της κατανόησης, υποδηλώνει μια σύνδεση που δημιουργείται μεταξύ της λογοτεχνίας και της ερμηνείας. Η λογοτεχνία είναι το πεδίο επιδίωξης της κατανόησης των νοημάτων και, επομένως, το πεδίο άσκησης της ερμηνευτικής δραστηριότητας (Φρυδάκη, 2003).

Η *'χάραξη χώρων σημασιών'* στα κείμενα και όχι *'γραμμών'*, φέρνει στο επίκεντρο τον αναγνώστη και του ζητά να λάβει υπόψιν του τις πληροφορίες, που του παρέχει ο συγγραφέας, αλλά και να παραθέσει εκείνες που αντλεί μόνος του από το κείμενο. Ο αναγνώστης γίνεται *«αποδέκτης της αφήγησης μέσω των κανόνων που έχουν τεθεί από τον συγγραφέα. Αυτός ο αποδέκτης, όμως, δεν εικάζεται απλώς από τον συγγραφέα, αλλά κυριολεκτικά δημιουργείται από το κείμενο»* (Eco, 1993).

Καθώς, κάθε λογοτεχνικό έργο έχει μια προσδιορισμένη δομή, αυτό που το καθιστά αισθητικό αντικείμενο είναι η πρόσληψη και η συμπλήρωσή του από τον αναγνώστη. Όσο ο ίδιος ερμηνεύει τα κείμενα, παρουσιάζει την ιστορία μίας ανάγνωσης, της δικής

του (Culler, 1997). Επομένως, ο αναγνώστης καθορίζει την πορεία της σκέψης του κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, τόσο από τα συγκείμενα, όσο και από τις δικές του προσλαμβάνουσες. Εκεί, όμως, που προσπαθεί ο αναγνώστης να ‘χαράξει χώρους σημασιών’, έρχεται αντιμέτωπος και με τα αναπαριστώμενα αντικείμενα του λογοτεχνικού έργου, που είναι αόριστα και διαφορούμενα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται *σημεία απροσδιοριστίας* (Iser, 1976, στο Selden, 2005: 457).

Το κείμενο βρίσκεται εκεί και παράγει τα δικά του αναγνωστικά αποτελέσματα. Και ο αναγνώστης βρίσκεται μπροστά σε ερωτήματα, σε διαφορούμενες προκλήσεις. Αισθάνεται αμηχανία μπροστά στην ερμηνεία των αντιθέσεων ή των απόκρυφων σημείων, ωστόσο εκεί βρίσκεται και κάποιο νόημα (ή πολλά). Ίσως, ένα ασφαλές δρόμος για να το ανακαλύψει να είναι να επικοινωνήσει τις σκέψεις του, τις αναζητήσεις του, και να προσπαθήσει να τις γεφυρώσει με τον λόγο των συνομιλητών του. Τότε, ίσως, μέσα από τη δημιουργία διαλογικών σχέσεων και την διαπραγμάτευση των *σημείων* που μένουν αόριστα, ο αναγνώστης να μπορέσει να φτάσει σε μια πιο σφαιρική και ουσιαστική θέαση του κόσμου του κειμένου, του κόσμου γύρω του και του εαυτού του.

Οι παραπάνω παραδοχές αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση για τη σύλληψη, τη δομή και την εκπόνηση της εργασίας. Μέσα από την μελέτη των παραπάνω εννοιών, εντοπίσαμε μια αλληλένδετη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, και τον τρόπο με τον οποίο η μία γεφυρώνει την άλλη. Δεν θα μπορούσαμε, για παράδειγμα, να θέσουμε τον αναγνώστη στο επίκεντρο της αναγνωστικής πρακτικής, αν δεν είχε προηγηθεί ο συλλογισμός της ερμηνευτικής διαδικασίας. Επίσης, δεν θα μπορούσαμε να ‘χαράζουμε νέους χώρους σημασιών’ και να οικοδομήσουμε νέους κόσμους, αν δεν γεφυρώναμε τις ερμηνείες μας με τις ιδέες των συνομιλητών μας για τα κείμενα. Ο διάλογος είναι εκείνη η έννοια, που λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος όλων των παραπάνω εννοιών, και είναι ο όρος που επιβεβαιώνει και καθορίζει την ύπαρξη. Αφού, «*το να υπάρχουν σημαίνει να επικοινωνείς*» (Bakhtin, 1982).

Αφορμή, όμως, αποτέλεσαν και δύο, ακόμη, γεγονότα που συνέδεσαν την παραπάνω θεωρία με την πράξη. Η πρώτη προέκυψε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μας προγράμματος στο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών, όταν χρειάστηκε να πάρουμε θέση στις σχολικές αίθουσες ως εκπαιδευτικοί. Εκεί, στην παρακολούθηση και τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, παρατηρήσαμε σε ένα πρώτο στάδιο τη δυσκολία που προέκυψε, όταν τα κενά απροσδιοριστίας ‘εισέρχονταν’ στη διαλογική διδασκαλία και

αποπροσανατόλιζαν το κέντρο του διαλόγου στο πλαίσιο της τάξης. Αυτό, παρατηρήθηκε να συμβαίνει, είτε όταν οι μαθητές προέβαλαν τα ‘κενά’ τους στη συζήτηση, είτε όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έδιναν την απαραίτητη προσοχή σε αυτά, προσπερνώντας τα ή καλύπτοντάς τα με τις δικές τους θέσεις για τα κείμενα.

Δεύτερη αφορμή, στάθηκαν οι προβληματισμοί που προέκυψαν από μια άλλη διπλωματική εργασία, της Κατσαβούνη που δημοσιεύτηκε το 2019¹. Η έρευνα αυτή κατέληξε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων στο συμπέρασμα ότι *«ο ερμηνευτικός διάλογος δεν επηρεάζεται τόσο από το είδος του λογοτεχνικού λόγου -ποιητικού ή πεζού, αλλά από τα νοηματικά ‘κενά’ που κάθε κείμενο αφήνει, ανεξάρτητα από γενεαλογικές ή ειδολογικές διακρίσεις»* (Κατσαβούνη, 2019: 94). Αλλά, η έρευνα ολοκληρώνεται θέτοντας και ανοιχτά ερωτήματα για περαιτέρω διευκρινίσεις, σε ερωτήματα όπως το εάν και σε ποιο βαθμό τα ‘κενά’ αυτά επηρεάζουν, τελικά, τις εκπαιδευτικές παραμέτρους και, γενικότερα, τη διδακτική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου.

Επομένως, στην έρευνά μας, θα εστιάσουμε στις έννοιες που προηγήθηκαν (ερμηνεία - κενά απροσδιοριστίας - διάλογος - ερμηνευτικός διάλογος) σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά θα ιδωθούν και σε σχέση με την πρακτική τους εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, θα προσεγγίσουμε τον ερμηνευτικό διάλογο ως έννοια και ως μέθοδο, θα αποτιμήσουμε την λειτουργία του από την πλευρά κάποιων εκπαιδευτικών και θα προεκτείνουμε τον σχετικό προβληματισμό συνδέοντάς τον με την έννοια και τη λειτουργία των κενών απροσδιοριστίας των κειμένων. Με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός μέσω της εφαρμογής του ερμηνευτικού διαλόγου καθοδηγεί *«τους μαθητές-αναγνώστες να ιχνηλατούν τους κόσμους των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων, να διαλέγονται με τα νοήματα και τις αξίες τους, να αποδέχονται την πολλαπλότητα των εκδοχών τους, ανανεώνοντας έτσι τα ίδια τα κείμενα και ανοίγοντας, παράλληλα, δρόμους για τον δικό τους αυτοπροσδιορισμό»;* (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018).

Επιπλέον, με ποιον τρόπο οργανώνουν τη διδασκαλία τους με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου; Ποιες θετικές συνέπειες παρατηρούν μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου και ποια εμπόδια; Πώς συμπεριλαμβάνουν στο σχεδιασμό τους τα «κενά απροσδιοριστίας» του κειμένου, που επηρεάζουν τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις των μαθητών; Αποδέχονται την πολλαπλότητα των εκδοχών τους και, αν ναι, πώς

¹ Κατσαβούνη, Δ. (2019). «Ο ποιητικός και ο πεζός λόγος στον Ερμηνευτικό Διάλογο». ΠΜΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Τμήμα: Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

φωτίζουν τα ‘κενά’ που υπάρχουν, ώστε να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να διεισδύσουν με ελεύθερη οπτική στον κόσμο του κειμένου; Τα ‘κενά’ αποτελούν εργαλείο ή εμπόδιο στις διδακτικές τους πρακτικές;

Για να απαντηθούν πληρέστερα τα παραπάνω ερωτήματα επιλέξαμε να διεξάγουμε ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις δομούνται από ανοικτές, ‘διερευνητικές’ ερωτήσεις και αυτό βοηθάει τους ερωτώμενους να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να εμβαθύνουν στις απαντήσεις τους. Η μέθοδος αυτή, επομένως, θα προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες διερεύνησης στο λόγο των εκπαιδευτικών και θα φωτίσει πληρέστερα τα ζητούμενα της έρευνας.

Με βάση τα παραπάνω, τα κεφάλαια της εργασίας απέκτησαν την παρακάτω δομή:

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφουμε τη έννοια της «ερμηνείας», έτσι όπως διαμορφώθηκε από την «αναγνωστική στροφή», που έλαβε χώρα στις λογοτεχνικές σπουδές τις δεκαετίες του ’70, του ’80 και του ’90 . Πιο συγκεκριμένα, αναλύουμε τις θεωρητικές θέσεις των Todorov και Gadamer, οι οποίοι επηρέασαν το σκεπτικό μας και τις θέσεις μας για την παρούσα εργασία. Επίσης, μελετάμε και καταγράφουμε τις εξελίξεις, που προέκυψαν μετά την «αναγνωστική στροφή» στο επίπεδο της διδακτικής της λογοτεχνίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζουμε θεωρητικά την έννοια των «κενών απροσδιοριστίας», έτσι όπως ορίστηκαν στη θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης, του Wolfgang Iser. Και σε αυτό το κεφάλαιο, εξετάζοντας τα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας, προσπαθούμε να εντοπίσουμε σημεία, στα οποία φαίνεται να αξιοποιείται η παραπάνω θεωρία στις διδακτικές πρακτικές, και, κυρίως, ο όρος των «κενών» που μας αφορά στην παρούσα εργασία.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στην έννοια του «διαλόγου». Σε ένα πρώτο στάδιο περιγράφουμε τις θέσεις των Gadamer και Todorov, σχετικά με το διάλογο και τη σημασία αυτού στη διδακτική της λογοτεχνίας. Μετέπειτα στο κεφάλαιο, όμως, γίνεται μια αναλυτική περιγραφή της θεωρητικής τοποθέτησης του Bakhtin, σχετικά με τη «διαλογικότητα» στη λογοτεχνία, θέλοντας να αναδείξουμε τη νέα μετατόπιση στη λογοτεχνική θεωρία και σκέψη. Ακόμη, παρουσιάζουμε τη διδακτική μέθοδο που απαντά στη νέα αυτή θεωρητική συνθήκη, και ορίζεται ως «ερμηνευτικός διάλογος».

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τις ερευνητικές εργασίες, που ευθυγραμμίζουν με τους στόχους και την οργάνωση της δικής μας εργασίας και μας

δίνουν το περιθώριο για τη *‘χάραξη νέων σημασιών’*, έχοντας πάντα ως άξονες τις έννοιες των κενών απροσδιοριστίας και του ερμηνευτικού διαλόγου.

Στα επόμενα κεφάλαια του ερευνητικού μέρους της εργασίας μας, παρουσιάζουμε τη μέθοδο: τον τρόπο οργάνωσης, συλλογής και ανάλυσης των ποιοτικών μεθόδων που επιλέξαμε, για να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα και, κατόπιν, υπογραμμίζουμε τους περιορισμούς της έρευνας. Συνεχίζουμε με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα και τη συζήτηση γύρω από αυτά.

Πριν το τέλος της εργασίας μας, που αφορά στην ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων της έρευνας και στη συζήτηση, παραθέτουμε τα ανοιχτά ερωτήματα που θα προκύψουν από το ερευνητικό μέρος του πονήματος. Αναδεικνύουμε τους τρόπους με τους οποίους η έρευνά μας εντάσσεται στο φάσμα των ερευνών για τα κενά απροσδιοριστίας, τον ερμηνευτικό διάλογο και τους διαλογικούς μηχανισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλη η παραπάνω πορεία σκέψης ευθυγραμμίζεται με την προσπάθειά μας να αναδείξουμε τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσουμε τους μαθητές να *‘χαράζουν τα δικά τους σημεία νοημάτων’*, μέσα από τη διδακτική των λογοτεχνικών κειμένων.

«Τίποτε το ουσιαστικό δεν έχει ακόμη παραχθεί στον κόσμο,
η τελευταία λέξη του κόσμου, και επί του κόσμου
δεν έχει ακόμη ειπωθεί,
ο κόσμος είναι ανοιχτός και ελεύθερος,
όλα είναι ακόμη να έρθουν,
και θα είναι πάντα να έρθουν»

«Προβλήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι»
“L’Age d’ Homme”, Lausanne (1970: 195)

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η Ερμηνεία ως γέφυρα των νοημάτων

«Ο κόσμος είναι ανοιχτός και ελεύθερος...», γιατί η τελευταία λέξη δεν έχει ειπωθεί και δεν θα ειπωθεί ποτέ. Εδώ, ίσως, να βρίσκεται και η σπουδαιότητα της λογοτεχνίας, καθώς «είναι φτιαγμένη από τόσες λέξεις όσες είναι και οι σιωπές, ‘αυτό που λέει’ αποκτά το πλήρες νόημά του μέσα από αυτό που ‘δεν λέει’, και αυτό ακριβώς είναι η σημασία της» (Doubrovsky, στο Jeremy Hawthorn, 2006). Κι σε αυτά ‘που λέει’ ή ‘δεν λέει’ το λογοτεχνικό κείμενο, ουσία έχει τι αφήνει στον κάθε αναγνώστη ξεχωριστά και πώς εκείνος διαμορφώνει τη σκέψη του για αυτόν τον ελεύθερο, ατελείωτο κόσμο που του προσφέρει. Ελεύθερο, γιατί δεν έχει φραγμούς, ατελείωτο, γιατί μπορεί να τον αναδημιουργεί όπως θέλει.

Για να τον αναδημιουργήσει, όμως, πρέπει πρώτα να τον κατανοήσει. Η επιστήμη της ερμηνείας έθεσε για πρώτη φορά στο επίκεντρο την έννοια της «κατανόησης», έναντι εκείνης της «εξήγησης», που πρότασσαν οι φυσικές επιστήμες. Ως «κατανόηση» ορίζεται η σημασιολόγηση, μέσω μιας μεθοδικής διαδικασίας ανάλυσης προτάσεων, που οδηγεί σε ατελώς επαληθεύσιμα συμπεράσματα (Φρυδάκη, 2003). Είναι μια μείξη «διαίσθησης και αντικειμενικότητας» (Bruner, 1996 στο Φρυδάκη, 2003: 195), που όπως ορίζει η Judith Langer (1995) με τον όρο «διαίσθηση» εννοεί κανείς την «κατανόηση που έχει ένας αναγνώστης σε σχέση με ένα κείμενο σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο: οτιδήποτε κατανοεί, οι ερωτήσεις που διαμορφώνει, και οι εικασίες που αναδύονται σχετικά με την εκδίπλωσή του». Αντίθετα, η «εξήγηση» ορίζεται ως το αποτέλεσμα αντικειμενικών, αδιαμφισβήτητων προτάσεων, που οδηγούν σε αληθείς διαπιστώσεις. Από την άλλη πλευρά, το «ερμηνεύειν» ορίζεται, στις αρχές του 20^{ου}

αιώνα, ως «η απόπειρα να κατανοήσει κανείς κάτι το σκοτεινό ή ξένο, να μεταγράψει ουσιαστικά κάτι το ανοίκειο σε μορφή κατανοητή» (Selden, 1995: 361). Αυτό που ορίζεται ως «ανοίκειο» ή «σκοτεινό» δεν είναι οι λέξεις ενός κειμένου, οι οποίες παραμένουν διαχρονικές και αναλλοίωτες μέσα στα χρόνια, αλλά το συγκεκριμένο που τις παρήγαγε.

Η λογοτεχνία είναι το πλέον προνομιακό πεδίο άσκησης της ερμηνευτικής, καθώς συνιστά δίαυλο της κατανόησης της ανθρώπινης ύπαρξης, και εργαλείο δημιουργίας των προσωπικών νοημάτων και σημασιών του κάθε αναγνώστη. «Σημασία, όχι μονοσήμαντη και παγιωμένη, αλλά ανοιχτή, πολυδιάστατη που θα επικαθορίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες του υποκειμένου» (Φρυδάκη, 2003). Για αυτό τον λόγο και η «ερμηνεία» ως όρος αποτελεί 'γέφυρα' του νοήματος του λογοτεχνικού έργου: γεφυρώνει τα νοήματα του κειμένου με τις προσλαμβάνουσες του αναγνώστη, δημιουργώντας νέες ερμηνευτικές διαδρομές.

Η ερμηνευτική, ως μέθοδος προσέγγισης των κειμένων, βασίστηκε στην επιστημολογία της Ερμηνευτικής, που καθήκον της είναι «να ανακαλύψει τα νοήματα που δίνει το ίδιο το δρών υποκείμενο στη συμπεριφορά του, μέσα από την παρατήρηση της δράσης του και την ανάλυση του λόγου του, έτσι ώστε να κάνει τη δράση του κατανοητή» (Φρυδάκη, 2009). Κατά επέκταση, η ερμηνευτική μέθοδος εστίασε το ερώτημά της στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε τα λογοτεχνικά κείμενα που έχουν μια νοηματική απροσδιοριστία. Εστιάζει, επομένως, στα νοήματα που δίνει ο αναγνώστης στα κείμενα, όχι με σκοπό να τα εξηγήσει, αλλά με την ανάγκη να τα κατανοήσει. Βέβαια, η ερμηνεία των κειμένων δεν υπήρξε, εξ αρχής, τόσο «ανοιχτή» και «ελεύθερη» μέθοδος με τους όρους που περιγράφουμε παραπάνω. Στην αρχή, οι θεωρητικοί προσπάθησαν να προσδιορίσουν την έννοια της «κατανόησης» κι του «νοήματος» του λογοτεχνικού κειμένου εστιάζοντας είτε στον συγγραφέα, είτε στο ίδιο το κείμενο, αφήνοντας αμέτοχη την υποκειμενική θέαση του αναγνώστη.

Σε ποια, όμως, «κατανόηση» και σε ποιο «νόημα» μέσα από την ανάλυση του λόγου του κειμένου αναφερόμαστε; Στην προσπάθεια αποκατάστασης εκείνου του παρελθοντικού νοήματος με τους όρους του συγγραφέα ή στην προσπάθεια κατανόησης των πολιτισμικών συμφραζομένων του χρόνου της γραφής και, παράλληλα, της ιστορικότητας του ίδιου του αναγνώστη; Από τι δεσμεύεται το νόημα του κειμένου και πώς προσδιορίζεται το νόημα για τον κάθε αναγνώστη;

1.1. Η “Σωστή” Ερμηνεία

Όλες οι θεωρίες της λογοτεχνίας ασχολούνται με την έννοια του «νοήματος» του λογοτεχνικού κειμένου. Μέθοδος για την προσπάθεια προσδιορισμού του νοήματος αυτού αποτέλεσε η «ερμηνευτική» στις ποικίλες εκδοχές της. Το βασικό πρόβλημα που είχε να αντιμετωπίσει είναι ότι, ενώ οι λέξεις ενός κειμένου του παρελθόντος παραμένουν σταθερές, το συγκεκριμένο που τις παρήγαγε έχει πάψει να υφίσταται (Newton, 2013). Ένας τρόπος με τον οποίο οι θεωρίες αυτές προσπάθησαν να δώσουν λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα, εξαρτάται από το πού τοποθέτησαν το νόημα, δηλαδή «σε ποιον φορέα του επικοινωνιακού μοντέλου (Jakobson) το αποδίδουν: στο συγγραφέα, στα συμφραζόμενα, στο ίδιο το κείμενο ή στον αναγνώστη» (Τζούμα, 2006: 83).

Ένας από τους πρώτους και βασικότερους εκπροσώπους της ερμηνευτικής υπήρξε ο Friedrich Schleiermacher (1768-1834), που μετατόπισε το ενδιαφέρον στον ανθρώπινο κόσμο, σε αντίθεση με όσα πρότασσαν οι φυσικές επιστήμες από τον 19^ο αιώνα έως και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, όμως, στο πεδίο της λογοτεχνίας, που μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, ο Schleiermacher υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς, που έστρεψε το επιστημονικό του ενδιαφέρον στην ερμηνευτική μέθοδο, και υποστήριξε ότι σκοπός της είναι «να ανακατασκευάσει το αρχικό συγκεκριμένο, ώστε οι λέξεις να μπορούν να κατανοηθούν ορθά» (Newton, 2013). Επιπρόσθετα, προσπάθησε να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούσαν στην κατανόηση του κειμένου, τονίζοντας ότι «η ύψιστη τελειότητα στην ερμηνεία θα ήταν να κατανοήσουμε τη σκέψη του συγγραφέα καλύτερα, από όσο θα μπορούσε εκείνος να δώσει λόγο για τον εαυτό του» (Selden, 2004: 366).

Ο Schleiermacher έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην υποκειμενικότητα του συγγραφέα, τονίζοντας ότι εκεί κρύβεται και η κατανόηση του κειμένου από την πλευρά του αναγνώστη. Ο αναγνώστης, όμως, δεν είναι σε θέση να κατανοήσει απόλυτα ένα κείμενο, γιατί δεν μπορεί να αποδείξει ότι όσα κατανόησε είναι ορθά, αφού εμπίπτουν στην υποκειμενικότητα κάποιου άλλου. Έμμεσα διαφαίνεται στη σκέψη του η αβεβαιότητα της ερμηνείας, καθώς «όταν το νόημα πρέπει να ανα-κατασκευαστεί αναγωγικά ως προς το πνεύμα του υποκειμένου της γραφής, δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για την ορθότητα αυτής της ανα-κατασκευής, αφού αυτή μπορεί να ακολουθήσει ποικίλους εναλλακτικούς σχεδιασμούς» (Τζούμα, 2006:71). Ίσως, σε αυτήν την

αβεβαιότητά του να λανθάνει η υποψία ότι τα νοήματα μπορούν να είναι πολλά, η ερμηνεία άπειρη.

Στη συνέχεια, ο Dilthey (Φρυδάκη, 2001: 20, στο Σπανός & Φρυδάκη) μετατόπισε την έννοια της ερμηνευτικής στο επίπεδο της κατανόησης των εσωτερικών διεργασιών ενός κειμένου με την χρήση και μελέτη των εξωτερικών στοιχείων που ενεργοποιούν τις αισθήσεις μας. Το επόμενο βήμα, στο οποίο προχώρησε ο Dilthey, εστιάζει τόσο στα αντικειμενικά στοιχεία που καταθέτει ο συγγραφέας, όσο και στις υποκειμενικές του προσλαμβάνουσες, τις οποίες ο αναγνώστης/μελετητής οφείλει να λάβει υπόψιν του, για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Επίσης, ήταν από τους πρώτους που έφερε στο επίκεντρο της προβληματικής τον «ερμηνευτικό κύκλο». Διατύπωσε την άποψη ότι, για να κατανοήσει ο αναγνώστης το νόημα του κειμένου, θα πρέπει να μελετήσει αναλυτικά τα μέρη του κειμένου, ώστε να γνωρίσει το συνολικό του νόημα. *«Πίστευε ότι η κυκλικότητα αυτή μπορεί να ξεπεραστεί μέσω μιας συνεχούς αλληλεπίδρασης και ανάδρασης των μερών με το όλον»* (Newton, 2013).

Τόσο ο Schleiermacher, όσο και ο Dilthey υποστήριζαν ότι η κατανόηση του κειμένου μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την απαλοιφή των προκαταλήψεων και των σκέψεων του ερμηνευτή/αναγνώστη. Επομένως, και οι δυο, αν και έμμεσα, εστίασαν το ενδιαφέρον τους για πρώτη φορά στο υποκείμενο, αφενός σε εκείνο που δημιουργεί το λογοτεχνικό έργο, αφετέρου, όμως, και σε εκείνο που προσπαθεί να κατανοήσει τη δημιουργία. Αν και το ενδιαφέρον για την κατανόηση στρέφεται στο υποκείμενο, είτε του δημιουργού είτε του αναγνώστη, ζητούμενο είναι και πάλι να εντοπίσει το άτομο τις ιδέες και τις αξίες που προϋπάρχουν στο κείμενο. *«Η φιλοσοφία της ερμηνευτικής μεθόδου θεμελιώθηκε στην ιδεαλιστική αρχή ότι το υποκειμενικό πνεύμα αντικειμενικοποιείται στα μεγάλα έργα. Η κατανόηση, λοιπόν, είναι προσιτή σε όλους εφόσον εκείνοι μετέχουν σε αυτό το πνεύμα, το συλλογικό, το πανανθρώπινο, το αντικειμενικοποιημένο στο μεγάλα έργα»* (Φρυδάκη, 2001, στο Σπανός-Φρυδάκη, επιμ.). Επομένως, στόχος είναι να οδηγηθεί το υποκείμενο σε μια μοναδική, αδιαμφισβήτητη, *«σωστή ερμηνεία»*.

Το απόλυτο κύρος του συγγραφέα, που θεωρείται ως μοναδική αυθεντική πηγή νοηματοδότησης του κειμένου, ενός νοήματος το οποίο θα πρέπει να ανακαλύψει ο αναγνώστης μελετώντας τα κειμενικά στοιχεία, δεν συμπίπτει με την ανάγκη της δημιουργίας και ανάδειξης της ερμηνευτικής μεθόδου, που δεν ήταν άλλη από την καλλιέργεια στον αναγνώστη της ικανότητας να αποδίδει σημασία στα κείμενα. Όμως, στο χώρο των λογοτεχνικών σπουδών, η ερμηνευτική συνδέθηκε με την φιλολογική

επιστήμη και αυτό οδήγησε στην σύνδεση της ερμηνευτικής με τον αντικειμενισμό και επιστημονισμό της φιλολογίας. *«Η βιωματική κατανόηση, όλα δηλαδή όσα έδιναν στην ερμηνευτική το χαρακτήρα της στοχαστικής σκέψης και όχι της επιστήμης, υποχωρούν, για να έρθουν, με αναλυτικό τρόπο, στο προσκήνιο τα αντικειμενικά δεδομένα της γέννησης του έργου: βιογραφικά, γραμματολογικά, ιστορικά, και ιδεολογικά»* (Φρυδάκη, 2001: 20, στο Σπανός-Φρυδάκη, επιμ.). Στη σύνδεση αυτή, υποχώρησαν από το προσκήνιο τα στοιχεία της, που την εναρμόνιζαν με την προτεραιότητα που δίνει στην υποκειμενικότητα ολόκληρη η Ερμηνευτική Επιστήμη.

1.2. «Ερμηνεία» και «Κατανόηση»

Την ίδια χρονική περίοδο, αρχές του 20^{ου} αιώνα, και ενώ στον χώρο των λογοτεχνικών σπουδών η ερμηνευτική συνδεόταν με τη ιστορικο-φιλολογική μέθοδο, στο πεδίο της φιλοσοφικής ερμηνευτικής, η οντολογική οπτική του Heidegger και η ιστορική διάσταση της ερμηνείας, που διατύπωσε μέσα από το έργο του ο Gadamer, θα στρέψουν αλλού τα ερωτήματα για το νόημα και την ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων. Για τον Heidegger η «κατανόηση» ενός κειμένου δεν σημαίνει να φέρει ο αναγνώστης στο φως το βαθύτερο νόημα που προσπάθησε να εκφράσει μέσα από αυτό ο συγγραφέας, αλλά το «Είναι» (Dasein) του ίδιου του κειμένου. *«Η ερμηνεία δεν αφορά στην επιβολή μιας συγκεκριμένης «σημασίας» ή στην απόδοση κάποιας αξίας στο κείμενο, αλλά τη διασάφηση της εμπλοκής μας με την εκ των προτέρων κατανόηση του κόσμου, εμπλοκής την οποία αποκαλύπτει το κείμενο»* (Selden, 1995: 371).

Ο Heidegger διατύπωσε την άποψη, ότι ποτέ κανείς δεν προσεγγίζει κάτι, είτε πρόκειται για ένα αντικείμενο ή για ένα κείμενο, απαλλαγμένος από προϋποθέσεις. Πάντοτε, η ερμηνεία θεμελιώνεται σε κάτι που ήδη κατέχουμε (προ-κατοχή), σε κάτι που ήδη βλέπουμε (προ-θέαση), σε κάτι που ήδη έχουμε συλλάβει νοητικά (πρό-ληψη). Συνεπώς, για τον ίδιο το νόημα που θα παραχθεί από τη μελέτη ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα των προ-υποθέσεών μας. Η κατανόηση, κατά συνέπεια, δεν μπορεί να είναι μία, συγκεκριμένη και αντικειμενική, αλλά υποκειμενική και σχετική. *«Παρόλο που φαίνεται παράδοξο, η απλή αναπαραγωγή της πραγματικότητας δεν δημιουργεί την εντύπωση της αλήθειας»* (Brecht, στον Hawthorn, 1993). Κι αυτό γιατί, η «αλήθεια» της αναπαραστατικής πραγματικότητας διαμορφώνεται από τις υπάρχουσες προκαταλήψεις των υποκειμένων. Τον όρο των «προκαταλήψεων» τον χρησιμοποίησε ο Gadamer ως προέκταση της σκέψης του Heidegger. Στο έργο του, με τίτλο «Αλήθεια

και Μέθοδος» (*Wahrheit und Methode*, 1960), οι θεωρητικές του τοποθετήσεις αποτέλεσαν τομή για την ερμηνευτική σκέψη. Όπως μαρτυρά και ο τίτλος του έργου, ο Gadamer προσπάθησε να διαχωρίσει τις δυο έννοιες: την «αλήθεια» από τη «μέθοδο».

Σε αντίθεση με το επιστημονικό ρεύμα της εποχής του, που προσπαθούσε να διαμορφώνει συγκεκριμένους κανόνες και αρχές, για να ανακαλύψει την αλήθεια, «ο Gadamer αρνήθηκε την αναζήτηση μίας, οριστικής, άχρονης και τελεσίδικης αρχής (μεθόδου), η οποία θα ρυθμίζει την κατανόησή μας στα κείμενα» (Τζούμα, 2006). Για να υποστηρίξει τις θέσεις του προέκτεινε την έννοια της «πρόσληψης» που είχε εισαγάγει ο Heidegger πρωτύτερα με το έργο του, μετονομάζοντάς την σε «προκατάληψη». Με τον όρο αυτό προσπάθησε να τονίσει την σημαντικότητα της ήδη διαμορφωμένης κρίσης των αναγνωστών στη διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου, καθώς αυτή εμπλέκει την ιστορική πραγματικότητα των υποκειμένων με το παρόν της ανάγνωσης. «Μια αληθινή ερμηνευτική σκέψη οφείλει να στοχάζεται από κοινού την ιστορικότητά της. Είναι τότε μόνο 'αληθινή ερμηνευτική', όταν αποδεικνύει την επίδραση της ιστορίας εντός της ίδιας της ερμηνείας» (Selden, 1995: 380).

Η έννοια της «συνείδησης της ιστορίας της επίδρασης» την οποία εισήγαγε ο Gadamer και επέκτεινε με τον όρο του «ορίζοντα προσδοκιών», αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες συμβολές στη σύγχρονη ερμηνευτική. Για τον Gadamer (2006), η κατανόηση είναι στενά συνυφασμένη με την συνείδηση της ιστορίας της επίδρασής μας. Αυτό για να το αντιληφθούμε θα πρέπει να έχουμε, πρωτίστως, επίγνωση του ορίζοντά μας, δηλαδή της τοποθέτησής μας μέσα στον κόσμο, τον χώρο μέσα στον οποίο κινούμαστε, τις αντιλήψεις τις οποίες διαμορφώνουμε. Έτσι, συμπλέκονται ο ατομικός ορίζοντας (παρόν) με τον ιστορικό (παρελθόν). Ο συγκεκριασμός αυτός είναι που μας οδηγεί και στην κατανόηση του κειμένου, αφού «κατά την επαφή μας με ένα κείμενο εισερχόμαστε σε μια ανοιχτή συζήτηση με ένα παρελθόν, όπου το πάρε - δώσε, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις οδηγούν στην κατανόηση» (Selden, 1995: 382).

Αυτόν τον συγκεκριασμό του παρόντος-παρελθόντος στα κείμενα, ο Gadamer τον περιγράφει με τον όρο «εφαρμογή». Είναι μια διαμεσολάβηση στα κείμενα του γίνεσθαι της κατανόησης και του διαλόγου. Είναι, δηλαδή, η συζήτηση ανάμεσα στο «εσύ» του παρελθόντος του κειμένου/συγγραφέα και του «εγώ» του παρόντος του αναγνώστη. «Ο αναγνώστης βιώνει σε όλη του την εγκυρότητα αυτό που του απευθύνεται (το κείμενο) και αυτό που ο ίδιος κατανοεί. Αυτό που κατανοεί είναι πάντα περισσότερο από μια αλλότρια δόξα: είναι πάντα μια δυνάμει αλήθεια» (Newton, 2013: 87). Τα

κείμενα δεν ζητούν να ερμηνευθούν και να κατανοηθούν ως η έκφραση της υποκειμενικότητας του δημιουργού τους, κάτι τέτοιο είναι αδύνατον να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Ορίζουν τον νοηματικό τους χώρο ανάμεσα στον κενό χώρο που δημιουργείται από την τοποθέτηση του συγγραφέα και την κατανόηση του εκάστοτε αναγνώστη.

Με βάση, λοιπόν, όλα τα παραπάνω διαφαίνεται, πως ο Gadamer έθεσε στη βάση της ερμηνείας και της κατανόησης μια άλλη οπτική, πιο ατομική και πιο ιστορική, τοποθετώντας αυτόματα και τον αναγνώστη στο κέντρο της ερμηνευτικής διαδικασίας. *«Η κατανόηση για αυτόν (για τον Gadamer) ενέχει πάντοτε μια αυτοκατανόηση, με την έννοια ότι αποτελεί μια αναγωγή της προς την κατανόηση μιας πραγματικότητας στην ατομική μας κατάσταση. Κατανοώ κάτι σημαίνει κατανοώ τον εαυτό μου ως προς αυτό το κάτι, βρίσκω μια απάντηση για τον εαυτό μου σε αυτήν την κατανόηση»* (Τζούμα, 2006: 156). Συνεπώς, κατανοούμε κάτι αφού πρώτα το έχουμε οικειοποιηθεί ως ένα βαθμό, αφού πρωτίστως μας είναι ως ένα βαθμό γνωστό. Η κατανόηση του κειμένου επιτυγχάνεται μέσα από την διαλογική σύμπλευση των ιστορικών στοιχείων του κειμένου και της συνείδησης αυτών από τον ερμηνευτή, είναι, επομένως, ζήτημα συμμετοχής σε ένα νόημα, σε έναν διάλογο. Αλλά, για αυτήν την επέκταση της σκέψης στο επίπεδο του διαλόγου, θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο, εξετάζοντας αν και κατά πόσο μπορεί να είναι και λίγο περιοριστική η τοποθέτηση του Gadamer, τελικά, για τη διαλογική φύση των κειμένων.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό τονίζεται και μια άλλη σημαντική παράμετρος για την ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου. Η σύμπλευση προς την δημιουργία ενός νοήματος δεν υποδηλώνει την σύγκλιση των συμμετεχόντων σε μια ερμηνεία, αλλά το σημείο στο οποίο αυτές φαίνεται να καταλήγουν. Όπως τονίζει και ο Mukarovsky (στο Τζούμα, 1997), *«η ερμηνεία και η αξιολόγηση ενός λογοτεχνικού κειμένου μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που επηρεάζουν την πρόσληψη του αναγνώστη. Η δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών ή αξιολογήσεων του ίδιου υλικού αντικειμένου οφείλεται στην ίδια την πολυπλοκότητά του. Το αισθητικό αντικείμενο δεν είναι, τελικά, οι ατομικές αυτές ερμηνείες, αλλά αυτό στο οποίο αυτές συγκλίνουν»*.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές, ότι πια έγινε ζητούμενο από πολλές σχολές σκέψης το να αναζητούνται και να ανακαλύπτονται τα νοήματα ενός κειμένου από τον αναγνώστη, κι όχι απλώς να μεταφέρονται. Στο επίκεντρο είναι ο αναγνώστης, που προσπαθεί να συνομιλήσει με το κείμενο, με τον εαυτό του και με τους γύρω

συνομιλητές του, προκειμένου να προσεγγίσει τις ερμηνείες του κειμένου που ανοίγονται στον ορίζοντα της σκέψης του. Προσπαθεί να οικειοποιηθεί τα νοήματα, για να φτάσει πιο κοντά στην δική του αλήθεια και στην αλήθεια του κειμένου. «Οικειοποιούμαι αυτό που επιθυμώ, αναγνωρίζοντας σε αυτό τις ροπές μου, τις βαθύτερες εμμονές μου» (Αγγελάτος, 2015). Συνεπώς, ο αναγνώστης ερμηνεύει τα κείμενα μέσα από τον συγκεκριισμό του υπαρξιακού τού ορίζοντα και των ιδεών που εκφράζουν τα ίδια τα κείμενα. Εργαλείο για αυτό είναι οι ερωτήσεις που θέτει προς τα κείμενα, προς τους συνομιλητές του και προς τον εαυτό του (Πουρκός, 2016).

Όπως έχει εκφράσει ο Eco στο έργο του «*Τα όρια της ερμηνείας*» (2018), μέσα από τις διαδικασίες της ερμηνείας είναι που κατασκευάζουμε γνωσιακά κόσμους πραγματικούς και πιθανούς. Για αυτόν τον λόγο, ο αναγνώστης συμμετέχει αναπόφευκτα στη δημιουργία αυτών των κόσμων μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα. Ο θεωρητικός που υποστήριξε σθεναρά με το έργο του τη θέση του αναγνώστη στην ερμηνευτική διαδικασία υπήρξε ο Todorov. Αρκετά χρόνια μετά τον Gadamer, τονίζει και εκείνος την ανάγκη να εστιάσει η λογοτεχνία και η διδακτική της στην κατανόηση της ανθρώπινης κατάστασης, αλλά και στη σημασία της εμπλοκής του ίδιου του αναγνώστη-μαθητή στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας: «*Πρέπει να ξέρουμε να ανακαλύπτουμε τί είναι αυτό που λένε τα έργα, όχι για να ανακαλύψουμε το πνεύμα της εποχής ή γιατί γνωρίζουμε εκ των προτέρων αυτό το πνεύμα και αναζητούμε νέες απεικονίσεις του· αλλά επειδή αυτό που λένε τα έργα είναι σημαντικό για τα ίδια τα έργα*» (Todorov, 1994: 245). Για να συμβεί αυτό, σύμφωνα και πάλι με τον Todorov (2013)², θα πρέπει η διδακτική της λογοτεχνίας να προσεγγίζει την ανθρώπινη φύση, τις ανάγκες της, να αφουγκράζεται εν ολίγοις τα κοινωνικά ζητήματα που απασχολούν τους αναγνώστες της, και να μην προσηλώνεται στην απλή εύρεση και καταγραφή των βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα. Στόχος της λογοτεχνίας είναι να εμπλέκει τους αναγνώστες σε διαδικασίες αναστοχασμού και αυτοκριτικής, τόσο του κόσμου του κειμένου, όσο και του δικού τους κόσμου.

Επίσης, και πάλι στο έργο του «*Η Λογοτεχνία σε κίνδυνο*» (2013), ο Todorov εστιάζει στην αδυναμία της διδακτικής της λογοτεχνίας να παρεκκλίνει από την προσήλωσή της στα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα και δομικά στοιχεία του κειμένου, και να προσπαθήσει να φωτίσει τις εικόνες που δημιουργούσαν οι αναγνώστες/μαθητές μέσα από τα έργα. Η ερμηνεία με τον τρόπο που επιτελείται

² Todorov, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Αθήνα: Πόλις.

οδηγεί, κατά την άποψή του, σε κατευθυνόμενες σκέψεις, προδιατυπωμένα ερωτήματα. Η ουσία, όμως, έγκειται στο να προσδώσει νοήματα ο ίδιος ο αναγνώστης στο έργο που μελετά, να έρθει σε επικοινωνία με τον εαυτό του με αφορμή τα κείμενα, και πρωτίστως, σε επικοινωνία με τους ανθρώπους γύρω του. Κι μόνο «*όταν τα νοήματα και οι σημασίες γκρεμίζονται από το βάθρο του αυτονόητου, τότε γεννιέται σε πολλούς μια πραγματική επιθυμία [στους μαθητές] να τα διερευνήσουν*» (Φρυδάκη, 2003: 269).

1.3. Η Ερμηνευτική μέθοδος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Στη σχολική πραγματικότητα, τα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας δεν προσπάθησαν, αρχικά, «*να γκρεμίσουν αυτό το βάθρο του αυτονόητου*» μέσα από την μελέτη των κειμένων, αλλά αντιθέτως, ενίσχυσαν την πρακτική αυτή. Στόχος της εργασίας μας, στο σημείο αυτό, δεν είναι να παραθέσουμε αναλυτικά όλα τα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος, αλλά να εντοπίσουμε τη μετάβαση από τον στόχο της εύρεσης του «*αυτονόητου νοήματος*» στην αναζήτηση των διδακτικών επιλογών που θα στρέψουν τους μαθητές στην εύρεση των πολλαπλών νοημάτων των κειμένων.

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, η προσπάθεια της επιστημονικής και μεθοδικής οργάνωσης του μαθήματος της λογοτεχνίας ξεκίνησε σταδιακά από το 1974 και εξής. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ένας πιο διακριτός διαχωρισμός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας από τη διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας, εκδίδοντας «*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εφαρμόζοντας τη θεωρία της Λογοτεχνίας και τη μελέτη της αισθητικής λειτουργίας των κειμένων με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του μαθήματος*» (Σπανός 1998: 91-99). Ως γενικός σκοπός του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, όπως διατυπωνόταν τότε το μάθημα της Λογοτεχνίας, ήταν «*η εισαγωγή των μαθητών στο νεοελληνικό κόσμο και πολιτισμό, όπως αυτός, διατηρώντας τους δεσμούς του με την αρχαία ελληνική παράδοση, διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε βαθμιαία από τους τελευταίους Βυζαντινούς αιώνες ως σήμερα και όπως εκφράζεται μέσα από τα κείμενα*».

Σύμφωνα με μελέτη της Πεσκετζή (1995: 59-61), το Πρόγραμμα Σπουδών στηριζόταν στη μιμητική δομή, εφόσον πρότασσε το σκοπό της πολιτισμικής μεταβίβασης «*μέσω των έργων συγγραφέων ιστορικά και πολιτιστικά καθιερωμένων*». Οι ειδικότεροι στόχοι του Προγράμματος και οι προσεγγίσεις των κειμένων επιδίωκαν μόνο την επιφανειακή εμπλοκή των μαθητών με τα κείμενα, ώστε να

ευαισθητοποιηθούν στην τέχνη του λόγου. Η ιστορικότητα των λογοτεχνικών κειμένων και η υψηλή ποιότητα των κλασικών έργων θα οδηγούσαν την μαθητική κοινότητα στην εμπλοκή τους με το υψηλά αισθητικό, και συνεπώς, την πνευματική τους ανάπτυξη μέσα από την επαφή τους με τον νεοελληνικό πολιτισμό (Φρυδάκη, 1999: 157-159).

Το Υ.Π.Ε.Π.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα εκδώσουν το 1998 το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) για το μάθημα της λογοτεχνίας. Το πρόγραμμα αυτό χαρακτηρίζεται από μια ανοιχτότητα και σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια, πέρα των ελληνικών, καθώς προσαρμόζεται στις ανάγκες και κατευθύνσεις των Ευρωπαϊκών προδιαγραφών. Επομένως, παραμένει ο στόχος για την εξοικείωση των μαθητών με αξιόλογα ποιοτικά κείμενα, στρέφοντας, ωστόσο, την προσοχή από τα εθνικά ιδεώδη προς τη δημιουργία μιας οικουμενικής ταυτότητας του ευρωπαϊού πολίτη. *«Η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο»* (Ε.Π.Π.Σ., 1998: 60).

Μέχρι και το 1998, ο διατυπωμένος σκοπός των Προγραμμάτων για τη λογοτεχνία τόνιζε τη σημασία της επαφής του μαθητή με τα κείμενα, αλλά δεν αναφερόταν στην ουσιαστική εμπλοκή του με εκείνα, πώς δε μάλλον στην ερμηνεία τους. Ωστόσο, στο αναθεωρημένο ΦΕΚ (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως) που συντάχθηκε ένα χρόνο μετά, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησαν στην έκδοση των Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Εκεί, διαγράφεται ως σκοπό του μαθήματος *«η οικείωση του μαθητή προς το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας στις θεμελιακές εκδηλώσεις του και η καλλιέργεια εκείνης της εμπειρίας που την ονομάζουμε αισθητική και συνταιριάζει την κατανόηση και τη βίωση μέσα σε μια αδιάρρηκτα διαλεκτική σχέση»* (Π.Σ., 2000: 162).

Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών γίνεται λόγος για πρώτη φορά στους όρους της *κατανόησης και της βίωσης* του κειμένου από την πλευρά των μαθητών, με στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας. Η *κατανόηση* και η *βίωση* του κόσμου του λογοτεχνικού κειμένου, νοούνται εδώ ως αμετάβλητες έννοιες τις οποίες έχει εντάξει ο συγγραφέας κατά τη συγγραφή του έργου του, και οι μαθητές οφείλουν να τις εντοπίσουν και να τις οικειοποιηθούν. Η *διαλεκτική σχέση* που αναφέρεται στον σκοπό του μαθήματος, δεν αφορά στην επικοινωνία του αναγνώστη με το κείμενο, αλλά

μάλλον στο αποτέλεσμα που οδηγεί η κατανόηση και η βίωση του έργου από τον αναγνώστη, που δεν είναι άλλο από «την οικειοποίηση «μιας πρότασης του κόσμου, την οποία το κείμενο αποκαλύπτει» (Φρυδάκη, 2003: 63).

Παράλληλα, στο ίδιο ΦΕΚ (29/07/1999, τχ. 2:20173) αναφέρεται ότι «η μέθοδος της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι η ερμηνευτική, που αποβλέπει στην κατανόηση του όλου μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από την ανάλυση του όλου, σε επίπεδο κειμένου, έργου, φαινομένου, εποχής κτλ. Η ερμηνεία αξιολογεί κάθε πρόσφορο ενδοκειμενικό και εξωκειμενικό στοιχείο». Μια ερμηνευτική, όμως, που εφαρμόζεται στα πλαίσια, που αναφέραμε και παραπάνω (υποκεφάλαιο 1.1), της διατύπωσης της μοναδικής σωστής ερμηνείας από την πλευρά των μαθητών. Πολλές διεθνείς έρευνες που έλαβαν χώρα στο εξωτερικό και στις οποίες αναφέρεται η Φρυδάκη (2003: 59) τονίζονται όλοι οι σκοποί του μαθήματος σε τρεις βασικούς άξονες, 1) τον *αξιακό-πολιτισμικό*, με βάση τον οποίο η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποβλέπει στη δημιουργία μιας πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, 2) τον *αναγνωστικό*, που στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων αναγνωστικής απόκρισης από τους μαθητές, και 3) την *καλλιέργεια αναγνωστικής κλίσης και την επιδίωξη της προσωπικής ανάπτυξης*, που αφορά στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τα κείμενα με σκοπό τη βελτίωση της αυτογνωσίας και του αυτοπροσδιορισμού τους.³

Η θεωρία της λογοτεχνίας έχει προχωρήσει σε πολύ πιο ενδιαφέρουσες οπτικές για τη σημασία της εμπλοκής του αναγνώστη στη διδακτική διαδικασία της μελέτης του κειμένου, αλλά η εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση μόνο σε όσα μπορούν να μεταδοθούν και όχι να ανακαλυφθούν. Το μάθημα της λογοτεχνίας αντιμετωπίζεται «ως μέσο διαπαιδαγώγησης ως μέσο διαπαιδαγώγησης, εντούτοις αποτυγχάνει να δείξει στους μαθητές ότι τα λογοτεχνικά κείμενα περιέχουν αξίες, ιδέες, νοοτροπίες και στάσεις που σχετίζονται με την ίδια τη ζωή. Η αποτυχία αυτή μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους: (α) οι αξίες των λογοτεχνικών κειμένων παρουσιάζονται ως αυτονόητες και αποσυνδεδεμένες από τα πολιτισμικά τους συμφραζόμενα και (β) στην τάση να δίνεται έμφαση στην αισθητική αγωγή των μαθητών μέσω της λογοτεχνίας, αποσιωπώντας το ζήτημα των αξιών» (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 1999 : 336)

Η σύνδεση της ερμηνευτικής με την ιστορικο-φιλολογική μέθοδο, «η οποία επιχειρεί την ερμηνεία εστιάζοντας περισσότερο σε εξωτερικές πληροφορίες σχετικά με τη γένεση

³ Σε παρόμοια ανάλυση των σκοπών έχουν αναφερθεί και άλλοι ερευνητές, όπως ο Γκότοβος (1999: 57-59): 1) αισθητικό (εξοικείωση με το αισθητικό αντικείμενο, 2) πολιτικό/ιδεολογικό (διαμόρφωση στάσεων και αξιών) και 3) συστημικό (ανάλυση των κειμένων μέσα από αναγνωστικές οδηγίες).

του κειμένου, λιγότερο στους ίδιους τους κειμενικούς κώδικες ως οδηγούς αποκάλυψης σημασιών και καθόλου τη συμβολή του αναγνώστη ή της αναγνωστικής κοινότητας στη συγκρότηση αυτών των σημασιών» (Φρυδάκη, 2001, στο Σπανός & Φρυδάκη - επιμ.), διαμόρφωσε στη σχολική πραγματικότητα μια ερμηνευτική κενή νοημάτων, αφού εστίασε στην εύρεση σωστών απαντήσεων. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα αποσιώπησε στο σημείο αυτό τη βασική προϋπόθεση για τη βαθύτερη κατανόηση και συνάντηση του αναγνώστη/μαθητή με το λογοτεχνικό έργο, που είναι η ενεργητική εμπλοκή του στο κείμενο, η συνομιλία μαζί του, για την ανακάλυψη και των δικών του προβολών μέσα σε αυτό. Εξάλλου, «το νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου», προκύπτει ως το «αποτέλεσμα προβολών των προσδοκιών του αναγνώστη στο κείμενο, αλλά και του σχετικού ελέγχου των προβολών αυτών από το κείμενο» (Φρυδάκη, 2001).

Ήδη, όμως, αναδύεται ένα ερώτημα: αρκεί η πιο δυναμική σχέση του μεμονωμένου μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο, για να διασφαλίσει ότι τα κείμενα θα ξαναζήσουν στις τάξεις; Στο ερώτημα αυτό θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε αργότερα, αφού κάνουμε μια στάση στη θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του Iser, για να προσδιορίσουμε την έννοια των «κενών απροσδιοριστίας».

«Είμαι ο κανένας! Ποιος είσαι εσύ;
Είσαι κι εσύ ο κανένας;
Τότε είμαστε δυο – Μη τυχόν το πεις!
Θα μας εξορίσουν, το ξέρεις...»

Emily Elizabeth Dickinson
(*The Belknap Press of Harvard University Press, 1951*)

2. Τα κενά απροσδιοριστίας ως γέφυρα διαλόγου

Στη συνάντησή μας με το λογοτεχνικό κείμενο είμαστε πάντα τουλάχιστον δύο, η φωνή του κειμένου και η φωνή η δική μας, των αναγνωστών. Φωνές που ψάχνουν να βρουν τις ισορροπίες ανάμεσα στα νοήματα του κειμένου, να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα και να εντοπίσουν τα όρια της σκέψης τους ως προς τους κόσμους που δημιουργούνται μέσα από την ανάγνωση. Για αρκετό καιρό οι λογοτεχνικές θεωρίες προσπαθούσαν να 'εξορίσουν' αυτές τις φωνές, αλλά κάτι τέτοιο φαίνεται να είναι αδύνατον, αφού οι φωνές των αναγνωστών είναι «κλειδωμένες μέσα τους, και ο συγγραφέας μπορεί μόνο να απελευθερώσει μία ή περισσότερες από αυτές κατά τη διαδικασία της σύνθεσης» (Hawthorn, 1993).

Η φωνή του αναγνώστη αρχίζει να αποκτά τη δυναμική της παρουσία στο χώρο της λογοτεχνικής θεωρίας, τόσο με τη θεωρία της πρόσληψης (Rezeptionsaesthetik), όσο και με τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης. Ο κυριότερος εκπρόσωπος της θεωρίας της πρόσληψης υπήρξε ο Hans Robert Jauss, το έργο του οποίου επηρεάστηκε βαθύτατα από την ερμηνευτική του Gadamer, στην οποία αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ο Jauss εστίασε την προσοχή του στην ιστορικότητα των κειμένων και τόνισε ότι τα παρελθοντικά νοήματα κατανοούνται ως αναπόσπαστο τμήμα των πρακτικών του παρόντος. Η λογοτεχνία, επομένως, αποκτά νόημα ως σημαντική πηγή διαμεσολάβησης μεταξύ του ιστορικού παρελθόντος και του νοηματικού παρόντος του κειμένου (Jauss, 1995). Ωστόσο, οι θεωρητικές απόψεις του Jauss για τη λογοτεχνία έμειναν σε εκείνη τη λειτουργία της, ως διαμορφωτικού παράγοντα της κοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά, μία από τις βασικότερες θεωρίες, που προσπάθησε να 'γκρεμίσει από το βάθρο το αυτονόητο' νόημα του λογοτεχνικού κειμένου, και να αναδείξει ότι η κατανόησή του είναι πάντα μερική, γιατί σε αυτήν διαγράφονται οι προσωπικοί, κοινωνικοί και ιστορικοί καθορισμοί του κάθε αναγνώστη ξεχωριστά

(Φρυδάκη, 2001, στο Σπανός & Φρυδάκη - επιμ.), υπήρξε η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser. Θα την προσεγγίσουμε αναλυτικότερα στο παρόν κεφάλαιο, με σκοπό να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης άρχισε να ανταποκρίνεται στα νοήματα του κειμένου και να συνομιλεί με το κείμενο, τον εαυτό του, αλλά και τον κόσμο γύρω του.

Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε σε μια εποχή, μετά το 1970, κατά την οποία στις λογοτεχνικές σπουδές *«απέκτησε βαρύτητα η ίδια η επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας, ως προϋπόθεση της αλληλενέργειας (μεταξύ κειμένου και αναγνώστη), η πολυπλοκότητα των προσλήψεων του κειμένου από τους αποδέκτες του και η επεξεργασία του κειμένου από τον κάθε αποδέκτη του»* (Φρυδάκη, 2003: 163). Ο Iser υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς που τόνισε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, και προσπάθησε μέσα από το έργο του να αναδείξει, ότι η αλληλεπίδραση αυτή πρόκειται για *«μια επικοινωνία η οποία τίθεται σε κίνηση και ρυθμίζεται, όχι από κάποιο δεδομένο κώδικα, αλλά από μια αμοιβαία περιοριστική και μεγεθυντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ρητό και το απόρρητο, ανάμεσα στην αποκάλυψη και την απόκρυψη»* (Iser, 1980 στο Αθανασίου, 2000: 200).

Οι μηχανισμοί, με τους οποίους πραγματώνεται αυτή η αλληλεπίδραση, αναφέρονται στο έργο του με τίτλο *«Η προσκλητική δομή των κειμένων: Η απροσδιοριστία ως όρος επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου»* (Die Appellstruktur der Texte: *Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, 1970). Μέσα από αυτό το έργο τονίζει, ότι ο αναγνώστης θα είχε πολύ λίγα πράγματα να συνεισφέρει στη λογοτεχνική εμπειρία, αν τα κείμενα διέθεταν μόνο το νόημα που συγκροτείται από την ερμηνεία. *«Ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη διακυβεύονται πολύ περισσότερα πράγματα από την απλή πρόσκληση να αποφασίσει ανάμεσα σε ένα ναι και ένα όχι»* (Newton, 2013: 341). Σύμφωνα με τον ίδιο, λοιπόν, μέσα από την ερμηνεία ενεργοποιούνται οι ιδέες του ίδιου του αναγνώστη, οι δικές του ανταποκρίσεις για το κείμενο και τον κόσμο γύρω του. Θέτει ερωτήματα στα κείμενα και ψάχνει να δώσει απαντήσεις, γιατί σε αυτό τον ωθεί η ίδια η αναγνωστική εμπειρία.

Βέβαια, τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του υποκειμένου που τα δημιουργεί, του συγγραφέα, ή εκείνου που τα ερμηνεύει, του αναγνώστη. Αντιθέτως, τα κείμενα διαθέτουν μια σταθερή δομή, η οποία θα ολοκληρωθεί από τον αναγνώστη μέσω της ερμηνείας. Στη δομή αυτή, όμως, είτε την εσωτερική είτε την εξωτερική, όπως θα αναλύσουμε και παρακάτω, τα κείμενα δημιουργούν *«κενά απροσδιοριστίας»* (indeterminacy gaps) ή αλλιώς *«χάσματα»*

(blanks). Τα «κενά» αυτά, έχουν πολύ σημαντικό ρόλο, τόσο στην ερμηνεία του κειμένου, όσο και στη γενικότερη ανταπόκριση του αναγνώστη με το αισθητικό κείμενο. Γιατί, ο αναγνώστης στην προσπάθειά του να τα συμπληρώσει, ενεργοποιεί τη σκέψη του με τέτοιο τρόπο, ώστε *«συντελείται η αέναη μετατόπιση από την απλή αποδοχή στην κριτική κατανόηση, από την παθητική πρόσληψη στην ενεργητική»* ανταπόκριση (Newton, 2013: 333).

Τα δυο παραπάνω σημεία, δηλαδή, αφενός, ο τρόπος παραγωγής νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου και, αφετέρου, τα «κενά απροσδιοριστίας» αποτέλεσαν τη βασική θεωρητική σκέψη του Iser. Στην παρούσα έρευνα, θα τα αναλύσουμε στο βαθμό που θα μας βοηθήσουν να καταλάβουμε πώς δημιουργούνται, σύμφωνα με τον Iser, τα «κενά απροσδιοριστίας» στα κείμενα και με ποιον τρόπο συνδέονται με την «ερμηνεία» των λογοτεχνικών κειμένων. Πώς φαίνεται να γεφυρώνονται οι δυο έννοιες αυτές μεταξύ τους, η έννοια των «κενών» με εκείνης της «ερμηνείας»; Αρκεί η συμπλήρωση των «απροσδιοριστιών» για την πληρέστερη συνάντησή μας με το κείμενο; Η φωνή μας βρίσκει ερείσματα στη φωνή του κειμένου, όταν προσπαθεί να συνομιλήσει με τις αφώτιστες πλευρές του, ή παραμένει με κενά και αναπάντητα ερωτήματα; Πότε, πραγματικά, αίρεται η απροσδιοριστία;

2.1. Η θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του Iser και τα κενά απροσδιοριστίας

«Η λογοτεχνία φέρνει στον κόσμο 'κάτι' το οποίο δεν υπάρχει. Αυτό το 'κάτι' πρέπει να αποκαλυφθεί, προκειμένου να κατανοηθεί» (Iser, 2006). Για τον Iser, το λογοτεχνικό κείμενο παίρνει ζωή μόνο όταν διαβάζεται και αυτό γιατί, τότε δημιουργεί πτυχές στη ζωή του αναγνώστη, που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1960), η λογοτεχνική εμπειρία συνίσταται σε αυτό που ο κάθε αναγνώστης σκέπτεται, αισθάνεται ή φαντάζεται καθώς διαβάζει ένα έργο, και στον τρόπο με τον οποίο το έργο τον οδηγεί να ανακατασκευάσει την εμπειρία του. Επομένως, αυτό το οποίο αρχίζει να διαφαίνεται σε ό, τι αφορά στην πρόσληψη του κειμένου, είναι ότι ο αναγνώστης φέρει τα δικά του βιώματα κατά την ανάγνωση και με τη σειρά του *«το λογοτεχνικό κείμενο ούτε εξηγεί ούτε ανακαλεί πραγματικά αντικείμενα· μάλλον μας φέρνει σε επαφή με την αίσθηση του «ανοικτού», προσφέροντας στον αναγνώστη διαφορετικές προοπτικές»* (Selden, 1995: 458).

Για τον Culler (2003) «πολλά από τα γνωρίσματα της λογοτεχνίας συνδέονται ακριβώς με την προθυμία των αναγνωστών να επιδείξουν ενδιαφέρον, να διερευνήσουν τις απροσδιοριστίες (του λογοτεχνικού κειμένου) και όχι να ρωτήσουν αμέσως 'τι εννοείς με αυτό; '». Αυτό που διατυπώνει στο σημείο αυτό ο Culler, επιβεβαιώνει ως ένα βαθμό την άποψη του Iser, ότι ο αναγνώστης συμμετέχει στην παραγωγή του νοήματος του κειμένου, επειδή, ακριβώς, προσπαθεί να ανακαλύψει τις 'απροσδιοριστίες του'. Εκεί είναι που κρύβεται και η αμφισημία του λογοτεχνικού κειμένου, που «*χαρακτηρίζεται από μια ιδιάζουσα μορφή ενός εκκρεμούς που ταλαντεύεται ανάμεσα στον κόσμο των πραγματικών αντικειμένων και τον κόσμο της εμπειρίας του αναγνώστη*» (Newton, 2013).

«*Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser επικεντρώνεται στον μικρόκοσμο της ανταπόκρισης, που ορίζεται από την ατομική συνείδηση (Wirkung)*» (Φρυδάκη, 2003: 166). Ο Iser επηρεάστηκε φιλοσοφικά από τη φαινομενολογία, και πιο συγκεκριμένα από τον Roman Ingarden, ο οποίος πρώτος αναφέρθηκε σε «*θέσεις απροσδιοριστίας*» (Unbestimmtheitsstellen) του λογοτεχνικού κειμένου και τη συμπλήρωση αυτών μέσω της «*συγκεκριμενοποίησης*» (Konkretisation), έννοιες τις οποίες δανείστηκε και μετεξέλιξε αργότερα ο Iser στη θεωρία του, όπως θα δούμε στην πορεία του κεφαλαίου. Ο Ingarden υποστήριζε ότι το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι προσδιορισμένο, ούτε αυτόνομο, αλλά εξαρτάται από το ενέργημα της συνείδησης. «*Το λογοτεχνικό νόημα έχει σχέση τόσο με την αναφορικότητα των σημείων στον πραγματικό κόσμο, όσο και με τον τρόπο που αυτά σημασιοδοτούνται από την κίνησή τους μέσα στη μυθοπλασία (συνδήλωση)*» (Τζούμα, 2006).

Από την άλλη, ο Iser (1978) έχει διατυπώσει ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι, πρωτίστως, μια εμπειρία που πρέπει να βιωθεί από τον αναγνώστη και όχι απλώς ένα αντικείμενο, το οποίο πρέπει να ορίσει. Το ζητούμενο είναι ο αναγνώστης να το προσεγγίσει όσο καλύτερα μπορεί, ώστε μέσω αυτής της επικοινωνίας (κειμένου-αναγνώστη), να ανακαλύψει στοιχεία για το κόσμο γύρω του και, κυρίως, για τον εαυτό του. «*Όσα περισσότερα είναι τα κενά του κειμένου, τόσο περισσότερες θα είναι και οι εικόνες, τις οποίες θα δημιουργήσουν οι αναγνώστες*» (Iser, 1978: 186). Με τον τρόπο αυτό, η «απροσδιοριστία» μπορεί να «κανονικοποιηθεί», όταν, δηλαδή, ο αναγνώστης προσπαθεί να ερμηνεύσει το λογοτεχνικό κείμενο με βάση τις δικές του προσωπικές εμπειρίες/εικόνες. «*Όρος για να συμβεί αυτό είναι να προβάλλει τους κανόνες της δικής*

του αυτοκατανόησης στο κείμενο, προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο επιδιωκόμενος σκοπός του», που είναι η εξάλειψη των «κενών» (Iser στο Newton, 2013).

Στο σημείο αυτό, εκείνο το οποίο τονίζει ο Iser μέσα από την τοποθέτησή του για τον όρο της «απροσδιοριστίας» είναι, ότι ο κάθε αναγνώστης μπορεί να οδηγηθεί σε σταθερά νοήματα, αν προσπαθήσει να φέρει τις προσωπικές του προσλαμβάνουσες στην πορεία της αναγνωστικής διαδικασίας. Θα λέγαμε, ότι στηρίζεται στην άποψη του Μπορ που δηλώνει πως *«πρέπει να καταλάβουμε ότι δεν είμαστε θεατές, αλλά δρώντες στο θέατρο της ζωής μας»* (Μπορ, 1962 στο Sartre: 73). Αν διατηρήσουμε αυτή τη στάση στη ζωή μας, θα κατανοήσουμε και μια άλλη προοπτική για τον τρόπο με τον οποίο την ερμηνεύουμε. Το κείμενο, αντίστοιχα, *«καλεί σε ερμηνεία κάθε αναγνώστη του, καλώντας τον ταυτόχρονα να επιστρατεύσει τη δική του «ειδική μονόπλευρη προοπτική»* (Ricoeur στο Φρυδάκη, 2003: 199).

Επιπρόσθετα, ο Iser μέσα από τη θεωρία του μετατόπισε τη σκέψη ένα βήμα παρακάτω, προσπαθώντας να απαντήσει στην ερώτηση *«πώς διαβάζουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο;»* και όχι *«τι λέει το κείμενο;»* (Φρυδάκη, 2003). Εστίασε τα ερευνητικά του ερωτήματα στη διαλεκτική αντίληψη του λογοτεχνικού αντικειμένου εισάγοντας την άποψη, ότι το νόημα που θα παραχθεί από την ανάγνωση είναι αποτέλεσμα της διάδρασης μεταξύ των κειμενικών στοιχείων και των υποκειμενικών προσλήψεων του αναγνώστη, γεγονός που αναδεικνύει την εγγραφή του αναγνώστη στη σημαίνουσα δομή του κειμένου. Καθώς, για τον Iser *«η πραγματικότητα των κειμένων δεν αποτελεί αντανάκλαση ενός πραγματικού κόσμου που υπάρχει πριν και έξω από το κείμενο, αλλά μάλλον αντίδραση στον κόσμο, η οποία συγκροτείται εντός ενός κειμενικού σύμπαντος»* (Selden, 1995: 458).

Εφόσον, λοιπόν, το λογοτεχνικό έργο δεν παράγει τα δικά του πραγματικά αντικείμενα, αλλά μόνο μυθοπλαστικά, αποκτά την πραγματικότητά του μόνο στο βαθμό που του επιτρέπει ο αναγνώστης, ανταποκρινόμενος με τη σειρά του στις επιλογές που του δίνει το ίδιο το κείμενο. Σε αυτήν, ακριβώς, τη διάδραση αναφέρθηκε μέσα από το έργο του ο Iser, στην αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη. *«Αν το φαντασιακό κείμενο υπάρχει μέσω της επίδρασης, που είναι σε θέση ν' αποδεσμεύει, τότε η σημασία του θα πρέπει να εννοηθεί πολύ περισσότερο ως προϊόν βιωμένης και συνακόλουθα επεξεργασμένης επίδρασης και όχι ως ιδέα, που είναι εξαρχής ενσωματωμένη στο έργο και που εμφανίζεται μέσω του έργου»* (Iser στο Βελουδής, 2011). Σε αυτήν τη σχέση, όμως, ο αναγνώστης δεν έχει τους μηχανισμούς να επαληθεύσει αν τα στοιχεία που του προσφέρει το κείμενο είναι ορθά ή εσφαλμένα ως

προς τον τρόπο του προσδιορισμού τους ή τις εξωτερικές περιστάσεις τους. Εκεί, λοιπόν, προκύπτει και ένας βαθμός απροσδιοριστίας του κειμένου, που *«κλονίζει τον υποτιθέμενα τετελεσμένο χαρακτήρα της ανάγνωσης και της ιδιότητας του κειμένου ως μονόπλευρα προσδιορισμένης αναπαράστασης»* (Φρυδάκη, 2003: 166).

Επομένως, τα αντικείμενα του λογοτεχνικού έργου συνιστούν απρόβλεπτες προβολές μέσα από τις νοηματικές τους μονάδες και όψεις και διατηρούν έναν βαθμό απροσδιοριστίας, σε αντίθεση με τα πραγματικά αντικείμενα άλλων κειμενικών μορφών, που οφείλουν να διαθέτουν έναν συγκεκριμένο προσδιορισμό. Καθώς, στα λογοτεχνικά κείμενα *«είναι οι υπαινικτικές φράσεις και όχι σταθερές διατυπώσεις που δίνουν σχήμα και βάρος στο νόημα (του κειμένου)»* (Iser, 2006). Σαφώς, τα συγκεκριμένα και οι ειδικότερες αναφορές στα λογοτεχνικά κείμενα περιορίζουν την απροσδιοριστία τους, αλλά ποτέ δεν την εξαλείφουν ολοκληρωτικά. Είναι έργο του αναγνώστη να συμπληρώσει τα *«κενά»*, με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος στα κείμενα και, καθώς προσπαθεί να τα ερμηνεύσει, συμμετέχει ενεργά και στην παραγωγή του νοήματος του κειμένου (Iser, 1978). Επομένως, μέχρι τώρα αναφερθήκαμε στις *«απροσδιοριστίες»* του λογοτεχνικού κειμένου που υπάρχουν εξωτερικά από αυτό. Όμως, τι είδους *«κενά»* προσπαθεί να ερμηνεύσει ο αναγνώστης, όταν αναφερόμαστε στην εσωτερική κειμενική δομή και με ποιον τρόπο η συμπλήρωσή τους αυτή τον οδηγεί στο να συμμετέχει στην παραγωγή του νοήματος; Τα *«κενά»* αυτά γεφυρώνουν με κάποιον τρόπο την έννοια της ερμηνείας με εκείνης του διαλόγου;

Όπως έχει υποστηρίξει και ο Geertz (στο Iser, 1983), όλοι ζούμε σε ένα *«πληροφοριακό κενό»* (informational gap), όπως το ονομάζει. Λειτουργούμε ανάμεσα σε αυτό που το σώμα μας μάς λέει και σε αυτό που γνωρίζουμε, προκειμένου να λειτουργήσουμε το σώμα μας. Στο σημείο αυτό, ελλοχεύει ένα κενό, που θα πρέπει μόνοι μας να γεμίσουμε με πληροφορίες που μας προσφέρει η κοινωνία γύρω μας. Με τον ίδιο τρόπο και *«το “απροσδιόριστο” κείμενο του Iser “μιλά” στον κάθε αναγνώστη με διαφορετικά στοιχεία του κόσμου του. Σε άλλον μιλά με τη γλώσσα του, σε άλλον με την πλοκή του, τον αφηγητή του, τους ήρωές του. Δεν θεωρείται πια ούτε εφικτό ούτε σκόπιμο να συναντηθούν όλοι οι αναγνώστες με όλες τις πτυχές του κειμένου»* (Φρυδάκη, 2003: 47). Αυτή, ακριβώς, η απροσδιοριστία, όμως, είναι που δημιουργεί την επικοινωνία, αφού *«δεν θα ήταν απαραίτητη, αν αυτό που έπρεπε να κοινοποιηθεί δεν ήταν σε κάποιο βαθμό ανοίκειο»* (Iser, 1978: 229)

Επομένως, όπως τονίσαμε παραπάνω, το λογοτεχνικό κείμενο προβάλλει αντικείμενα μυθοπλαστικά, τα οποία δεν αντιστοιχούν με αντικείμενα που εντοπίζονται

εντός του πεδίου της εμπειρίας μας. Φαίνονται ως τέτοια, δηλαδή εμπειρικά αντικείμενα, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης συγκροτούνται μέσα από την ποικιλομορφία των οπτικών που παράγονται από το κείμενο. Ο Iser (1978) τις ονομάζει «*σχηματοποιημένες όψεις*» ή «*σχηματισμένες οπτικές*»⁴, όρος τον οποίο δανείστηκε από τον Ingarden, για να περιγράψει την αντιπροσωπευτική εικόνα με την οποία αναπαρίσταται το αντικείμενο σε ένα λογοτεχνικό έργο. Οι όψεις αυτές, λοιπόν, είναι απαραίτητες, προκειμένου να δομηθεί το λογοτεχνικό αντικείμενο με όσον τον δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια, προσφέροντας, όμως, ταυτόχρονα και μία μόνο πτυχή του αντικειμένου.

Παρόλο αυτά, οι «*σχηματοποιημένες οπτικές*» εξασφαλίζουν ως ένα βαθμό τη νοηματική συνοχή του κειμένου, αφού δεν μπορούν να κατορθώσουν τον ολόπλευρο προσδιορισμό του αντικειμένου. Στην προσπάθεια του προσδιορισμού των «οπτικών» αυτών από τον αναγνώστη, αυτό με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος είναι τα «κενά απροσδιοριστίας», τα οποία είναι απαραίτητα για τη σύνδεση των «σχηματοποιημένων όψεων» μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Iser (1978: 182), τα «κενά» αυτά είναι «*οι άορατοι σύνδεσμοι του κειμένου και, καθώς γεφυρώνουν τα 'σχήματα' και τις κειμενικές 'όψεις', προκαλούν ταυτόχρονα ερμηνευτικές προοπτικές για τον αναγνώστη. Κατά συνέπεια, όταν τα σχήματα και οι προοπτικές έχουν συνδεθεί μεταξύ τους, τα κενά "εξαφανίζονται"*».

Εκείνα, όμως, «*τα «κενά» διανοίγουν ένα πεδίο ανοιχτό στο παιχνίδι της ερμηνείας για τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας μπορεί να συσχετίσει τις πτυχές μεταξύ τους που αναδεικνύονται από τις επιμέρους οπτικές. Τα κενά αυτά δεν μπορεί να τα εξαλείψει το ίδιο το κείμενο*» (Newton, 2013: 346). Αντιθέτως, όσο πιο περίπλοκα συνδεδεμένες είναι οι «σχηματισμένες όψεις» του κειμένου, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η απροσδιοριστία του. Συνήθως, όμως, τέτοιοι λογοτεχνικοί κόσμοι προσελκύουν πολύ το ενδιαφέρον του αναγνώστη, καθώς, για να τους ανακαλύψει, πρέπει πρώτα να τους προσδιορίσει, εξαλείφοντας τα «κενά» τους. Η συμμετοχή του αναγνώστη σε αυτήν τη διαδικασία, πέρα από το ότι τον οδηγεί σε μια βαθύτερη επικοινωνία με τα νοήματα του κειμένου, τον καθιστά βασικό συμμετέχο στη διαδικασία της εύρεσης της δικής του αλήθειας μέσα στα κείμενα.

⁴ Ο πρωτότυπος όρος στα γερμανικά είναι “*Schematisierte Ansichten*” (Iser, 1978).

Σύμφωνα, βέβαια, με τον Peirce (1984) «η πραγματικότητα είναι ένα *continuum*⁵ που κολουπά στην απροσδιοριστία και για αυτόν το λόγο η αρχή της συνέχειας είναι η «αντικειμενικοποιημένη διαψευσιμότητα. Η απροσδιοριστία της γνώσης μας ενέχει κάποια ασάφεια» (στο Eco, 2018: 454). Αυτό που υποστηρίζει εδώ ο Peirce, είναι ότι δεν μπορεί κανείς να φτάσει στην απόλυτη αλήθεια, εφόσον δεν μπορεί κάτι να οριστεί ως αληθές, αλλά αυτή θα είναι η μία επιλογή ανάμεσα σε δυνάμει άπειρους ορισμούς που θα μπορούσε να προσδώσει κάποιος στην αλήθεια ενός αντικειμένου. Θα πρέπει, επομένως, ο ερμηνευτής ενός κειμένου, για παράδειγμα, να νοηματοδοτήσει το κείμενο, έχοντας την επίγνωση ότι το νόημα εμπεριέχει ασάφεια και δεν μπορεί να φτάσει στην απόλυτη αλήθεια.

«Στο αντικείμενο της κοινωνικής γνώσης, ό,τι αποφέρει πιο ουσιαστικά αποτελέσματα είναι η αντιπαραβολή των αντικειμενικών στοιχείων με τις υποκειμενικές γνώμες πάνω σε αυτά» (Adorno, 1993 στο Φρυδάκη 2003). Και ο Iser, βασιζόμενος στον Poulet σημειώνει ότι «η ανάγνωση εξαλείφει προσωρινά την παραδοσιακή διχοτομία υποκειμένου-αντικειμένου. Την ίδια στιγμή το υποκείμενο υποχρεώνεται να καταταμηθεί σε δυο μέρη, ένα που αναλαμβάνει τη συγκεκριμενοποίηση των κενών του κειμένου και ένα που συγχωνεύεται με τον συγγραφέα (ή με την κατασκευασμένη εικόνα του συγγραφέα). Τελικά, η αναγνωστική διαδικασία ενέχει μια διαλεκτική διαδικασία αυτοπραγμάτωσης και μεταβολής. Συμπληρώνοντας τα «κενά» του κειμένου προβαίνουμε σε μια ανακατασκευή του εαυτού μας» (Holub, 2004 στο Selden: 464).

Βέβαια, από την άλλη πλευρά, ο Eco (2018) έχει υποστηρίξει κάτι διαφορετικό σχετικά με τις δυνατότητες νοηματοδότησης ενός κειμένου. «Ένα κείμενο είναι ένας οργανισμός, ένα σύστημα εσωτερικών σχέσεων, που ενεργοποιεί ορισμένες πιθανές συνδέσεις και ναρκώνει άλλες. Πριν παραχθεί ένα κείμενο θα μπορούσε να παραχθεί κάθε είδους κείμενο. Αφού παραχθεί, είναι δυνατόν να το κάνουμε να πει πολλά πράγματα – σε κάποιες περιπτώσεις εν δυνάμει άπειρο αριθμό πραγμάτων – αλλά είναι αδύνατον, ή τουλάχιστον αθέμιτο, να το κάνουμε να πει οτιδήποτε δε λέει. Συχνά, τα κείμενα λένε περισσότερα από όσα οι συγγραφείς τους ήθελαν να πουν, αλλά λιγότερα από όσα πολλοί ασυγκράτητοι αναγνώστες θα ήθελαν να λέει». Αυτός είναι και ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, «να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση και να πλουτίσει

⁵ «Αληθινό continuum είναι κάτι του οποίου τις δυνατότητες ορισμού δεν μπορεί να εξαντλήσει κανένα πλήθος ατόμων» (CP: 6.170, στο Eco, 2018: 453).

τον γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος» (Π.Σ, 2015).

«Λογοτεχνία δεν είναι μόνο η συνεχής επανάληψη του κόσμου μέσα στον οποίο ζούμε, αλλά, κυρίως, είναι η αντανάκλαση αυτού που είμαστε» (Iser, 1991: 22). Συνεπώς, μπορεί το λογοτεχνικό κείμενο να προσφέρει συνεχώς νέες εικόνες, εμπειρίες, ερωτήματα στους αναγνώστες του, τα οποία εκκινούν από την καθημερινή πράξη, όμως δεν είναι ποτέ σε θέση να επιβεβαιώσει κανένα από τα νοήματα, που του προσδίδουν οι αναγνώστες. Όσο και αν προσπαθούμε να συγκροτήσουμε ένα σταθερό νόημα, σε κάθε νέα ανάγνωση το λογοτεχνικό έργο μας υποδεικνύει, πως ένα νέο νόημα ανακύπτει και πάλι. Σε κάθε ανάγνωση οι λέξεις του κειμένου παραμένουν σταθερές, οι σχηματοποιημένες οπτικές του το ίδιο. Αυτό που αλλάζει είναι η προσωπική φωνή του κάθε αναγνώστη, μέσα από την προσπάθειά του να γεφυρώσει τα νοήματα του κειμένου με τις δικές του προσλαμβάνουσες. Εξάλλου, «ο νους μας είναι έτσι κατασκευασμένος, ώστε η γνώση του εαυτού μας δεν είναι μόνο δυνατή και επιθυμητή, αλλά και αναγκαία. Ο νους μας βρίσκεται στη ρίζα των λογοτεχνικών μας εμπειριών. Η μελέτη της τέχνης και του εαυτού μας αποτελούν, σε τελευταία ανάλυση, ένα ενιαίο εγχείρημα» (Bleich στο Newton, 2013: 356).

2.2. Τα κενά απροσδιοριστίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Ο Erstein (2017) έχει υποστηρίξει ότι, *«τα λογοτεχνικά κείμενα, με τη συμβολική και υπαινικτική τους γλώσσα, που δίνει στην εμπειρία για τον κόσμο πρωτόγνωρες μορφές, συγκινούν όσο πρέπει και, επιπλέον, εκπλήσσουν το νου του αναγνώστη υποβάλλοντάς του ερωτήματα και παρέχοντάς του τη διανοητική ελευθερία να διαπραγματευθεί τις απαντήσεις» (στο Φρυδάκη, 2019: 70). Κι η διδακτική της λογοτεχνίας φαίνεται να το λαμβάνει αυτό υπόψιν της και στρέφεται προς αυτήν την κατεύθυνση. Προχωρεί από τη βεβαιότητα του απόλυτου νοήματος στην παραδοχή, ότι το νόημα του κειμένου είναι κατασκευή του αναγνώστη μέσα από την επεξεργασία των προσλήψεών του.*

Η αντίληψη για τη διδακτική των λογοτεχνικών κειμένων αναθεωρήθηκε μέσα από τη σταδιακή εξέλιξη των λογοτεχνικών θεωριών. Στο πεδίο της διδακτικής της λογοτεχνίας, η αναγνωστική στροφή μετατόπισε τη θέση από το τι σημαίνουν τα κείμενα αυτά καθαυτά μέχρι το πώς αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους. Σύμφωνα με τους Grossman (2001) & Jenkins (1991), τα λογοτεχνικά κείμενα *«δεν αντιπροσωπεύουν, πλέον, ένα έτοιμο πεδίο σημασιών και αξιών, αλλά περισσότερο*

αφορούν σε ένα «ανοιχτό» κείμενο, το οποίο παρέχει απλές ενδείξεις, που οδηγούν τους αναγνώστες στο να διακρίνουν τους κώδικες του κειμένου, να αναγνωρίζουν τη θέση του συγγραφέα μέσα από τα δικά τους συμπεράσματα και να κατασκευάζουν τα δικά τους νοήματα για τα κείμενα» (στο Frydaki & Mamoura, 2008).

Το πέρασμα από την πάγια στην επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας, σήμανε και το πέρασμα από το δίπολο συγγραφέας-κείμενο, σε εκείνο του αναγνώστη-κειμένου. Η αλληλενέργεια του αναγνώστη-μαθητή με το κείμενο, έφερε στο προσκήνιο και την αναγκαιότητα της δημιουργίας μιας νέας σκοποθεσίας, νέων στόχων και μέσων για τη διδακτική της λογοτεχνίας. Οι μαθητές, πλέον, μελετούν τα κείμενα για να τα αμφισβητήσουν, να τα διαπραγματευτούν και να τα ανακαλύψουν εκ νέου. Η λογοτεχνική εκπαίδευση αρχίζει να νοείται *«ως μια δυναμική διαδικασία που ενεργοποιεί και διευρύνει το στοχασμό, την κριτική σκέψη, την εναλλακτική ερμηνεία και τη φαντασία των μαθητών, αφού χρησιμοποιεί ποικίλα συμβολικά συστήματα και έτσι ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου»* (Boyd, 2009, Ennis 1996 & Gardner 1983 στο Μιχαηλίδης, 2019).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι τα πρώτα Προγράμματα Σπουδών για τη λογοτεχνία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα οποία αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ήταν αρκετά κανονιστικά, καθώς αποσκοπούσαν στην *«πλήρη καθοδήγηση του καθηγητή, τόσο για την επιλογή των διδακτικών του σκοπών για κάθε διδακτική ενότητα, όσο και για τις δικές του διδακτικές ενέργειες»* (Μαρμαρινός, 2000 στο Φρυδάκη, 2003) και στη 'μετάδοση' ενός πάγιου νοήματος για το λογοτεχνικό κείμενο προς τους μαθητές. Όμως, η επιστημονική γνώση έχει τοποθετήσει τον μαθητή-αναγνώστη στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και το Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καλείται να διαμορφώσει τις εκπαιδευτικές συνθήκες προς αυτήν την κατεύθυνση μέσα από νέους διδακτικούς άξονες.

Όπως παρατηρήσαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο το Ε.Π.Π.Σ (1998: 60) ήταν αρκετά κανονιστικό, όμως σε ένα σημείο των γενικών σκοπών της διδασκαλίας προτείνει: *«το να είναι σε θέση ο μαθητής να εκφράζει, προφορικά ή γραπτά, την αναγνωστική του πρόσληψη»*. Η ενσωμάτωση στοιχείων από την αναγνωστική θεωρία ήρθε να επιβεβαιωθεί και μετέπειτα από το Πρόγραμμα Σπουδών (2000), που για πρώτη φορά διατυπώνεται και ο όρος των «κενών απροσδιοριστίας» στα κείμενα. Το Π.Σ προτάσσει διάφορους τρόπους δημιουργικής συμπλήρωσης του κειμένου από τους μαθητές. Σταδιακά, αρχίζει να ενσωματώνεται και στη διδακτική η ανάγκη του μαθητή-

αναγνώστη να νιώσει το κείμενο, να αντιληφθεί οτιδήποτε του αντιστέκεται – αποκρύπτοντάς του πολλά στοιχεία – και, προκειμένου να το προσεγγίσει, να διαλεχθεί μαζί του και να αναζητήσει μέσα του τη δική του μοναδικότητα, στην προσπάθειά του να επιβεβαιώσει τους συνειρμούς ή τις υποθέσεις του.

Στην πορεία των αναθεωρημένων Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα τα επόμενα χρόνια (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003), στο επίκεντρο παρέμεινε ο μαθητής, ο οποίος, όμως, καλείται πολλές φορές απλά «να κατανοήσει», «να αναγνωρίσει», «να συμπεράνει» τα νοήματα του εκάστοτε κειμένου, ενώ παράλληλα ζητούμενο της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι «να καλλιεργήσει την κριτική θεώρηση της ζωής μέσα από την τέχνη της γραφής» (Ennis, 1996). Πολλές φορές, όμως, οι σκοποί του μαθήματος παραμένουν ασαφείς, όπως: «1) να προσλαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του, 2) να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα της, και να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της, 3) να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής και 4) να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα», χωρίς να διευκρινίζεται ο τρόπος, με τον οποίο ο αναγνώστης θα έρθει σε επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο.

Πώς ο μαθητής θα ανακαλύψει ένα κείμενο, αν δεν προσπαθήσει να φωτίσει τα σκοτεινά του σημεία; Σε αυτό το ερώτημα, φαίνεται να επανέρχεται το Πρόγραμμα Σπουδών για τη λογοτεχνία του 2015 (Π.Σ-ΝΛ, 2015), μέσα από την προσπάθεια που γίνεται να εστιάσει ο αναγνώστης/μαθητής στο «φαινομενικά ασήμαντο», στο ασαφές σημείο, που ο ίδιος μέσα από την ερμηνεία του θα φωλιάσει σε αυτό τα δικά του νοήματα. Για παράδειγμα, στις ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές του Π.Σ αναφέρεται για τους καθηγητές η παρακάτω πρόταση «σε ένα διήγημα (λ.χ., μυστηρίου με ελλειπτικές ενδείξεις χρόνου, τόπου και χαρακτηριστικών των προσώπων), οι μαθητές εντοπίζουν και συμπληρώνουν τα κενά απροσδιοριστίας προσπαθώντας να μη θίξουν τη νοηματική αλληλουχία». Ωστόσο, το Π.Σ αυτό δεν εφαρμόστηκε στην πράξη, ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε τα πρακτικά του αποτελέσματα.

Το Πρόγραμμα Σπουδών που τέθηκε σε λειτουργία το σχολικό έτος 2011-2012 και ξεκίνησε η άμεση εφαρμογή του, φάνηκε να δίνει στον μαθητή-αναγνώστη τον απαιτούμενο χώρο και χρόνο να συνομιλήσει με το κείμενο και με τον εαυτό του και να φωτίσει με τον τρόπο που θέλει τις αμφισημίες του κειμένου. Η νέα εκείνη εκπαιδευτική πρόταση, σε αντίθεση με όλα τα προηγούμενα προγράμματα, καλεί την εκπαιδευτική κοινότητα να δημιουργήσει ένα ανοικτό πεδίο για τη διαλογική και

κριτική διαπραγμάτευση του μαθητή με τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου. Γίνεται η προσπάθεια από τους δημιουργούς του προγράμματος *«να αναδείξουν τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου, αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών»* (Αποστολίδου, 2015).

Για πρώτη φορά, το μάθημα της λογοτεχνίας εστιάζει στο να δώσει στον μαθητή τα εργαλεία, προκειμένου να κατανοήσει τον κόσμο του κειμένου, αλλά, κυρίως, να συγκροτήσει την υποκειμενικότητά του. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν τα κείμενα μαζί με τους μαθητές τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργηθεί η κριτική τους σκέψη απέναντι σε κάθε νέα γνώση. Όπως αναφέρει και ο Bruner (1986), η κριτική και αισθητική σκέψη καλλιεργούνται μέσα από τη νοηματική και τη συναισθηματική αφύπνιση, γιατί οτιδήποτε άλλο η συνείδησή μας θα το απέρριπτε ως εύκολο, ακατανόητο ή αταξινόμητο. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών δεν επιζητά το εύκολο, το ακατανόητο ή αταξινόμητο από τους αναγνώστες-μαθητές της λογοτεχνίας. Αναζητά και προτάσσει τις διδακτικές ενέργειες, που θα βοηθήσουν τους μαθητές *«να ανακαλύψουν στα κείμενα την ομορφιά που εμπλουτίζει την ύπαρξή τους»* (Todorov, 2013: 38-39).

Ένας ακόμα βασικός σκοπός της αγωγής που αναδεικνύει το πρόγραμμα αυτό, είναι η έννοια του *«κριτικού γραμματισμού»*. Όπως περιγράφεται ως όρος και στον πρόλογο του Π.Σ της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, κριτικός γραμματισμός νοείται *«κάθε πολιτισμικό προϊόν -και στην περίπτωσή μας η γλώσσα και η λογοτεχνία- που προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών»* (Π.Σ, 2011). Αυτήν την πολυεπίπεδη προσέγγιση προτείνει μέσα από τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθοδολογικές αρχές και το Π.Σ, φιλοδοξώντας να καταφέρουν οι μαθητές/-τριες να δημιουργήσουν την ταυτότητα του κριτικού, υποψιασμένου υποκειμένου. Εκείνου του υποκειμένου-αναγνώστη που προβληματοποιεί αυτό που μαθαίνει, θέτοντας διαρκώς ερωτήματα και καταφέρνει να αναγνωρίζει την ιστορικότητα των διάφορων πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν τα κείμενα, αναζητώντας παράλληλα απαντήσεις στις αβεβαιότητες της γνώσης που συγκροτεί.

«Προβληματοποιημένη είναι η γνώση που δεν μεταβιβάζει βεβαιότητες, αλλά τίθεται σε συνεχή διερώτηση» (Φρυδάκη, 2013: 29). Διερώτηση, μέσα από την επικοινωνία με

το κείμενο και τον εαυτό μας. Όμως, η ενδοπροσωπική⁶ αυτή διαδικασία επεξεργασίας του λογοτεχνικού κειμένου, όσο απαραίτητη και αν είναι, μπορεί να φωτίσει όλα τα σημεία του κειμένου και να βοηθήσει τον αναγνώστη να κατασκευάσει ένα ολοκληρωμένο νόημα; Αρκεί, η διερώτηση με το κείμενο ή τον εαυτό μας, για να φτάσουμε στη βαθύτερη γνώση; Ή μήπως, για να *‘χαράζουμε νέους χώρους σημασιών’* και να ορίσουμε με περισσότερη βεβαιότητα τις αμφισημίες μας, χρειάζεται να συνομιλήσουμε με περισσότερες φωνές και *«να συναντηθούμε με άλλους κόσμους που αλληλενεργούν με αυτόν της δικής μας εμπειρίας;»* (Bakhtin, 1981). Μήπως, τελικά, ο τρόπος, για να μην “εξοριστούμε” από τον κόσμο των λέξεων, είναι να διαπραγματευτούμε τα νοήματα του κειμένου με τους άλλους γύρω μας;

⁶ Ενδοπροσωπικές διαδικασίες (intrapersonal process) του λογοτεχνικού κειμένου νοούνται όλες οι εσωτερικές διεργασίες που κάνει ο μαθητής/αναγνώστης κατά τη διδασκαλία.

«Γνωρίζουμε αυτό που γνωρίζουμε, και ως ανθρώπινα όντα, επίσης ξέρουμε αυτό που δεν γνωρίζουμε. Μέσα από το διάλογο καθρεφτίζουμε μαζί αυτό που γνωρίζουμε, αλλά και αυτό που αγνοούμε και, έπειτα, λειτουργούμε κριτικά για να μεταμορφώσουμε την πραγματικότητα»

Paolo Freire

(«What is the “Dialogical Method” of teaching? », 1987)

3. Ο Διάλογος ως διάυλος επικοινωνίας

«Πώς ορίζεται ο διάλογος⁷ σε αυτήν την εποχή της άμεσης επικοινωνίας και γνώσης, της κοινωνικής μεταμόρφωσης; Ο διάλογος είναι η ενοποιητική δύναμη ανάμεσα σε εκείνα που γνωρίζουμε και σε εκείνα που προσπαθούμε να μάθουμε» (Freire, 1987: 13). Ο διάλογος είναι η δύναμη εκείνη που γεμίζει τα «κενά» της αβεβαιότητάς μας και μας ωθεί στο να δημιουργήσουμε νέα. Στην προσπάθειά μας να επικοινωνήσουμε, να γνωρίσουμε, να αλλάξουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο γύρω μας, μεσολαβεί κατά βάση η υποκειμενική μας άποψη. Αλλά, η υποκειμενικότητά μας δεν είναι αρκετή, για να περιγράψει την όλη πορεία μας από την άγνοια προς τη γνώση. Όπως αναφέρει ο Ricoeur στο έργο του «Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος» (2008), η αναστοχαστικότητα μοιάζει πράγματι να φέρει εντός της την απειλή μιας αναδίπλωσης στον εαυτό, ενός κλεισίματος, στον αντίποδα, όμως, της ανοιχτότητας που φέρει η διαλογική συνάντηση με τον άλλον συνομιλητή. Γιατί, η γνώση είναι, πρωτίστως, ένα κοινωνικό γεγονός που εμπεικλείει την υποκειμενική διάσταση.

Εκεί που συναντιούνται οι φωνές και γεφυρώνονται οι απόψεις, ακριβώς εκεί μπορούν αν ανοίξουν ατέρμονοι διαλογικοί κύκλοι, που θα μετασχηματίσουν τον κόσμο όσων συμμετέχουν σε αυτούς. *«Κάθε πλευρά οφείλει να εισέρχεται σε διάλογο, όταν έχει την πρόθεση, όχι να διατηρήσει μία άποψη και να πείσει με αυτήν τους υπολοίπους, αλλά να τη δοκιμάσει ως προς τα χάσματα που παρουσιάζει, με την ελπίδα να οικοδομήσει από κοινού με αυτούς μια αυθεντική, δημιουργική, συλλογική συνειδητότητα» (Smith, 2001 στο Καλούδη, 2013: 2).* Σκοπός του διαλόγου, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Bohm & Peat (1987), είναι να αποκαλύψει την απουσία

⁷ Ο διάλογος εδώ ορίζεται ως μια κατά κάποιον τρόπο «σοβαρή συζήτηση» (dialogue ή discussion), σε αντίθεση με τις καθημερινές συνομιλίες (ordinary conversations ή discussions) (Bohm & Peat, 1987: 241 στο Καλούδη, 2013). Αλλά, και ως μια ισότιμη διαδικασία αναδημιουργίας της γνώσης και ανοιχτής διαπραγμάτευσης των σημασιών και ερμηνειών που προκύπτουν από τη συζήτηση μεταξύ περισσοτέρων του ενός ατόμων (Burbules & Bruce, 2001).

συνεκτικότητας/συνέπειας της σκέψης του ομιλητή. Συνεπώς, στόχος είναι να φέρει στην επιφάνεια τα «κενά» του, και να τον βάλει στη διαδικασία να τα επικοινωνήσει και να τα διαπραγματευτεί με τους συνομιλητές του. Για αυτόν το λόγο και ο Iser, είχε τονίσει μέσα από τα γραπτά του, ότι η θεωρία του για την ανταπόκριση του αναγνώστη φτάνει μέχρι ένα σημείο. Από εκεί και έπειτα, κρίνει απαραίτητη τη συνδιαλλαγή των απόψεων δυο ή περισσότερων ομιλητών, γιατί τότε μπορούν να φωτιστούν άγνωστοι, έως τότε, δρόμοι σκέψης ή και να χαραχτούν από κοινού εξ ολοκλήρου νέοι (Iser, 1993: 180).

Εστιάζοντας στο πεδίο των λογοτεχνικών σπουδών, παρατηρήσαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, με ποιον τρόπο οδηγήθηκαν στο πέρασμα «από τις ενδοκειμενικές στις αναγνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις, στις οποίες αναβαθμίστηκε ο ρόλος του αναγνώστη ως νοηματοδότη του κειμένου» (Φρυδάκη, 2021). Ο αναγνώστης βρήκε το δικαίωμά του να συμπληρώνει με τη φαντασία του και με τις προσωπικές του προσλαμβάνουσες τα «κενά» των κειμένων, όσα δηλαδή το κείμενο αποκρύπτει. Για πρώτη φορά του δόθηκε η ευκαιρία να συνομιλήσει με το κείμενο και να διαλεχθεί με τα νοήματα που επιχειρεί να φωτίσει. Όμως, όπως αρχίζουν να τονίζουν και κάποιες νέες φωνές που κυριάρχησαν στις λογοτεχνικές σπουδές από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, θα πρέπει να βρούμε τον τρόπο εξόδου από την αυτοαναφορικότητα και να εντοπίσουμε τα νοήματα στη συνδιαλλαγή μας με τον λόγο του άλλου.

Τέτοιες φωνές υπήρξαν εκείνες των Gadamer (2006)⁸, Todorov (2013)⁹ και Bakhtin (2008)¹⁰, τις οποίες θα προσεγγίσουμε στην πορεία του κεφαλαίου, με σκοπό να εστιάσουμε στη μετάβαση από το «τι λέει ο αναγνώστης για το λογοτεχνικό κείμενο» στο «τι λέει το λογοτεχνικό κείμενο στους αναγνώστες» και για ποιο λόγο έχει γίνει αυτή η μεταστροφή στο χώρο των λογοτεχνικών σπουδών. Ποια είναι η αιτία κατά την οποία δεν φαίνεται να είναι αρκετή πια η προσωπική αποκωδικοποίηση του περιεχομένου και των εννοιών στη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη, αλλά, αντιθέτως, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην υπεράσπιση της αξίας του διαλόγου, ως του σημαντικότερου δίαυλου για την επικοινωνία των αναγνωστών με τα κείμενα, με τον εαυτό τους και, κυρίως, με την κοινωνία;

⁸ Gadamer, G. H. (2006). *Truth and Method*. London: Continuum.

⁹ Todorov, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Αθήνα: Πόλις.

¹⁰ Πουρκός, Μ. Α. (2008). *Προοπτικές και όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν*: Εφαρμογές στην ψυχολογία, την εκπαίδευση, την τέχνη και τον πολιτισμό, (τομ 1), Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Βασικός πυλώνας για την ανάδειξη της σημαντικότητας και της αναγκαιότητας του «διαλόγου» στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων, αποτέλεσε η έννοια της «Διαλογικότητας» του Bakhtin (2008), την οποία και θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε στην πορεία του κεφαλαίου και να τη συνδέσουμε με τη διδακτική πραγματικότητα. Στην προσπάθειά μας αυτή, θα γίνει εκτενής αναφορά στη διδακτική μέθοδο του «ερμηνευτικού διαλόγου», που εμπεριέχει και μετουσιώνει τις αρχές και πρακτικές του διαλόγου στη βάση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Με ποιον τρόπο ή με τη χρήση ποιων «*αόρατων εργαλείων (...)* καθένα από τα οποία συνεισφέρει με τον δικό του τρόπο στην κατανόηση και τη διαπραγμάτευση του νοήματος των έργων» (Παπαγεωργιάκης & Φρυδάκη, 2018: 368), καταφέρνουν οι μαθητές να συνομιλήσουν μεταξύ τους ‘*χαράσσοντας από κοινού νέους χώρους σημασιών*’ για τον εαυτό τους και για τον κόσμο γύρω στους;

3.1. Διαλεκτική από τη βεβαιότητα στην αβεβαιότητα

«Όταν το μυαλό (κάποιου) σκέφτεται, απλά μιλάει στον ίδιο του τον εαυτό, κάνει ερωτήσεις και τις απαντάει, και λέει ναι ή όχι. Όταν φτάνει στο να πάρει μια απόφαση - η οποία έρχεται αργά ή ξαφνικά - όταν η αμφιβολία πάψει να υπάρχει και δύο φωνές επιβεβαιώσουν το ίδιο πράγμα, αυτό ονομάζεται ‘κρίση’. Επομένως, θα πρέπει να περιγράψω τη σκέψη ως συζήτηση, και την ‘κρίση’ ως μια εκφωνημένη απόφαση, όχι δυνατά σε κάποιον άλλον, αλλά εσωτερικά στον εαυτό του» (Πλάτων, «Θεαίτητος»)¹¹.

Από το παραπάνω απόσπασμα, γίνεται σαφής η ύπαρξη της διαλογικής σκέψης ακόμα και μέσα μας. Είμαστε κοινωνικά όντα, που έχουμε την ανάγκη να μοιραστούμε τη σκέψη μας με άλλες φωνές, είτε αυτές είναι εσωτερικές είτε εξωτερικές, προκειμένου να διαπραγματευτούμε μαζί τους τα νοήματα, και να προχωρήσουμε τη δική μας συλλογιστική σε νέες επιλογές. Όμως, πάντα οι φωνές είναι τουλάχιστον δύο. Αναζητούμε, πρωτίστως, συνομιλητές, για να μας «*βοηθήσουν να αναγνωρίσουμε προηγούμενες μας εμπειρίες, δράσεις και δραστηριότητες με τη συμβολή της δικής τους οπτικής*» (Mercer, 1995).

Όπως, διαπιστώνει ο Τεο (2019) στο άρθρο του “*Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy*”, η γνώση δεν είναι ποτέ ‘έτοιμη’, αλλά αντιθέτως, μεταβάλλεται και σημαίνει κάτι διαφορετικό για διαφορετικούς ανθρώπους, που ζουν

¹¹ Γίνεται αναφορά στο συγκεκριμένο απόσπασμα από τον διάλογο του Freire με την Shor (1987), από όπου πήραμε την αφορμή για την παραπομπή μας σε αυτό το σημείο.

σε άλλες περιόδους και σε διαφορετικά μέρη. Αυτό σημαίνει ότι εμπλουτισμένα, νέα νοήματα και συμπεράσματα μπορούν να παραχθούν μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών προοπτικών, διαφορετικών μεταξύ τους ανθρώπων. «Ο διάλογος δεν μπορεί να έχει έναν ξεκάθαρο προορισμό, ωστόσο, όπως έχει τονίσει ο Habermas: στον διάλογο υπάρχει μια ευγένεια, αλλά και επιμονή, ποτέ δεν υπάρχει σιωπή, αλλά υπάρχει η αξίωση για λογική» (Habermas, 1979 στο Kazepides, 2012). Επομένως, στη συνδιαλλαγή μας με τις άλλες φωνές μέσα από τις αρχές και τους κώδικες του διαλόγου¹², ζητούμενο είναι να μοιραστούμε και να διαπραγματευτούμε τις δικές μας προοπτικές, περνώντας από τις δικές μας βεβαιότητες στις αβεβαιότητες που θα προκύψουν από τη διαλεκτική επικοινωνία μας με τους άλλους. Το εάν, όντως, «ποτέ δεν υπάρχει σιωπή», είναι κάτι το οποίο θα μας απασχολήσει στην πορεία του κεφαλαίου.

Όπως, επίσης, εκφράζουν οι Phillipson & Wegerif (2016), το να είναι κανείς καλός στον διάλογο σημαίνει να μάθει σταδιακά να είναι καλύτερος στο να θέτει πιο εύστοχες ερωτήσεις, στο να ακούει καλύτερα, στο να αντιλαμβάνεται όχι μόνο τα επιφανειακά, αλλά και τα βαθύτερα νοήματα, στο να ξέρει πώς να είναι ανοιχτός σε νέες προοπτικές και οπτικές και, φυσικά, στο να μαθαίνει πώς να σκέφτεται κριτικά τις νέες θέσεις που ακούει μέσα από τη σύγκρισή τους με άλλες, διαφορετικές απόψεις. «Πέρα από όλες αυτές τις συγκεκριμένες δεξιότητες [...] το να είναι κανείς πιο διαλεκτικός σημαίνει ουσιαστικά το να είναι πιο ανοιχτός στο να μάθει» (Phillipson & Wegerif, 2016: 1-2).

Φυσικά, ο λογοτεχνικός λόγος είναι ο πιο ανοιχτός και πλούσιος σε εικόνες και νοήματα λόγος που θα υπάρξει. Συνεπώς, ο διάλογος φαίνεται να είναι το πιο κατάλληλο μέσο για τη λογοτεχνία και, ειδικότερα, για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Όσον αφορά τη λογοτεχνία, αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ 1^ο) την αισθητική της πλευρά. Βέβαια, και η εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί αισθητικό γεγονός, καθώς είναι η τέχνη της παραγωγής της γνώσης. Όπως, έχει υποστηρίξει ο Freire (1987), για τον ίδιο η γνώση είναι κάτι όμορφο. Είναι η τέχνη της αποκάλυψης νέων πραγμάτων, σκέψεων, μορφών, αντικειμένων, είναι, με άλλα λόγια, μια διαδικασία εκ νέου ανακάλυψης του κόσμου. Αυτό ακριβώς, είναι και ένα αισθητικό γεγονός, εφόσον η γνώση μας αποκτά μια ζωογόνο ποιότητα, δημιουργεί και μετασχηματίζει μέσα μας τα πράγματα, καθώς τα μελετάμε.

¹² «Ο γνήσιος διάλογος είναι εξαιρετικά απαιτητικός. Απαιτεί σεβασμό, εμπιστοσύνη, ανοιχτότητα σκέψης, μια προθυμία να ακούει και να ρισκάρει κανείς τις δικές του προκαταλήψεις, τις ήδη εντυπωμένες πεποιθήσεις, τις προτιμήσεις του για να κυνηγήσει την αλήθεια» (Kazepides, 2012: 915).

Η ίδια αισθητική πτυχή εντοπίζεται και στην διαδικασία του διαλόγου, που καταρρίπτεται όταν κάποιος εκφράζεται με υπερβολή, με αυταρχισμό, προτάσσοντας το ατομικό συμφέρον και την αυτοπροβολή του στη συζήτηση. *«Είναι στο διάλογο, περισσότερο από κάθε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα, που αναγνωρίζουμε τη λεπτή συνένωση των ηθικών και αισθητικών χαρακτηριστικών μέσα στις περίπλοκες ανθρώπινες εμπειρίες»* (Kazepides, 2012: 921). Και είναι, εξίσου, αλήθεια, ότι ο διάλογος είναι πάντα σε ένα βαθμό ατελής, ελαττωματικός, απροσχημάτιστος και αυθόρμητος. Για αυτόν τον λόγο, όμως, είναι και αυθεντικός.

Εντάσσοντάς τον μέσα στην εκπαίδευση, ο ελεύθερος διάλογος φαίνεται να μας ενεργοποιεί, μας κινητοποιεί, μας καλλιεργεί τη σκέψη και ενδυναμώνει τον χαρακτήρα και το μυαλό μας. Κατορθώνει να φέρει τα αποτελέσματα αυτά, καθώς υποσκάπτει τον μονόλογο, καταρρίπτει τις βεβαιότητές μας και μας μεταφέρει σε ένα διαλεκτικό περιβάλλον μάθησης, όπου κυριαρχεί η κριτική και δημιουργική σκέψη. Όπως, πολύ εύστοχα διαπιστώνει ο R. S Peters (1973), τα επιτυχή αποτελέσματα της μεταμόρφωσης του χαρακτήρα κάποιου μέσα από τη διαλογική εκπαίδευση μπορούμε να τα σκεφτούμε με την παρακάτω εικόνα: *«ένας εκπαιδευμένος άνθρωπος δεν είναι κάποιος που έχει φτάσει στον προορισμό του/της, αλλά εκείνος που συνεχίζει το ταξίδι του έχοντας, πλέον, διαφορετική άποψη»* (στο Kazepides, 2012: 924). Με ποιον τρόπο, όμως, αυτό το διαλογικό ταξίδι συνεχίζεται μέσα από τις εικόνες που δημιουργεί η λογοτεχνία στους αναγνώστες-μαθητές;

3.2 Συγκρότηση της λογοτεχνικής γνώσης μέσω της αξιοποίησης του διαλόγου

3.2.1 Ερμηνευτικός Διάλογος κατά Gadamer

Την απάντηση στην παραπάνω ερώτηση προσπάθησαν να δώσουν πολλοί θεωρητικοί της λογοτεχνίας. Προσέγγισαν τη λογοτεχνία και τη διδακτική, με τέτοιο τρόπο, ώστε να μελετήσουν τη διαδικασία του διαλόγου και να διαπιστώσουν πώς μέσα από την πορεία αυτή μπορεί να κατασκευαστεί εκ νέου η ερμηνεία των κειμένων και να δοθεί μια άλλη σημασία στην κατανόησή τους. Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στις θέσεις τόσο του Gadamer, του Todorov, αλλά κυρίως του Bakhtin για τη διαλογικότητα, καθώς θεωρούμε ότι η θεωρητική τους τοποθέτηση συνδέεται έμπρακτα με τη δημιουργία της διαλογικής εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, με τον ερμηνευτικό διάλογο, τον οποίο θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Όπως τονίσαμε και στην αρχή της εργασίας¹³, ο Gadamer υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς που συνέδεσε την ερμηνεία και την κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου με τη συνείδηση που φέρει ο αναγνώστης στη διαδικασία αυτή. *«Όποιος αποκτά την αισθητική εμπειρία του καλλιτεχνήματος, αυτός εισαναδεχόμενος ερμηνευτικά την εμπειρία του αυτή μέσα του, την ενδιατάσσει συνθετικώς εντός του πλαισίου της αυτοκατανόησής του· εντός του οποίου ακριβώς δηλώνει και σημαίνει δι' αυτόν κι αυτή κάτι το ερμηνευτικώς αξιοσημάντο»* (Δημητρακόπουλος, 2001: 24). Επομένως, για τον Gadamer η κατανόηση του κειμένου στηρίζεται αποκλειστικά στον αναγνώστη και στον τρόπο με τον οποίο θα εντάξει σε αυτήν τα προσωπικά του βιώματα και τις σκέψεις.

«Σκοπός είναι η βαθύτερη κατανόηση που ορίζεται ως η ικανότητα να δει κανείς τα ερωτήματα που προκύπτουν από το κείμενο και να μετασχηματίσει αυτές τις ερωτήσεις. [...] για να συμβεί αυτό, θα πρέπει κανείς να αποκτήσει κριτική επίγνωση των δικών του προκαταλήψεων και να τις διορθώσει ακούγοντας προσεκτικά τι έχει να πει το κείμενο στον ίδιο» (Gadamer, 2008). Στο σημείο αυτό, ο ίδιος εκφράζει δύο ακόμα σημαντικά στοιχεία που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο. Αφενός, τονίζει την ανοιχτή επικοινωνία -τον άμεσο διάλογο- του αναγνώστη με το κείμενο, καθώς ο τελευταίος θέτει ερωτήματα και ψάχνει απαντήσεις για τα βαθύτερα νοήματά του. Αφετέρου, όμως, στην επικοινωνία αυτή ο αναγνώστης δεν προσέρχεται εντελώς με καθαρή ματιά, αφού φέρει τις «προκαταλήψεις» και τις «προεγνωσεις»¹⁴ του.

Η κατανόηση αυτών των προκαταλήψεών μας *«είναι μια διαδικασία όμοια με εκείνη της κατανόησης του άλλου ανθρώπου που εκφράζεται σε μια συζήτηση· ανοίγουμε τον εαυτό μας, όχι μόνο για να κατανοήσουμε το μήνυμα που λαμβάνουμε από τον άλλον, αλλά κυρίως για να μετατρέψουμε διαλεκτικά τη συνείδησή μας, έχοντας έρθει σε επικοινωνία με έναν άλλο συνομιλητή»* (Gadamer, 2003 στο Frydaki & Katsarou, 2013). Στόχος είναι, μέσα από τη δημιουργία κάποιου νοήματος, να μετατρέψουμε τα ήδη υπάρχοντα νοήματα, αναδημιουργώντας παράλληλα και τη δική μας συνείδηση. Είναι

¹³ Βλ. κεφ 1^ο : 14 *«Η κατανόηση για αυτόν (τον Gadamer) ενέχει πάντοτε μια αυτοκατανόηση, με την έννοια ότι αποτελεί μια αναγωγή της προς την κατανόηση πραγματικότητας της ατομικής μας κατάστασης. Κατανώ κάτι σημαίνει κατανώ τον εαυτό μου ως προς αυτό το κάτι, βρίσκω μια απάντηση για τον εαυτό μου σε αυτήν την κατανόηση»* (στο Τζούμα, 2006)

¹⁴ Gadamer, H. G. (2006) *Truth and Method*. London: Continuum.

η έννοια του διαλόγου ως κοινωνική πρακτική, είναι ο «ερμηνευτικός διάλογος» του Gadamer.

Επίσης, η ερμηνευτική συνομιλία που διατυπώνει ο Gadamer αντανακλά μια προοπτική που από τη μια πλευρά «περιλαμβάνει τον πολιτισμό, τις πεποιθήσεις και την ιστορικούς παράγοντες των συμμετεχόντων σε αυτήν, διατηρώντας παράλληλα μια ερμηνευτική επίγνωση που λαμβάνει υπόψιν της τις 'νέες' ερμηνείες που προσφέρει κάθε συνομιλητής» (Gadamer, 2006 στο Plessis & McDonagh, 2021). Όπως, συνεχίζει να υποστηρίζει ο Gadamer, η βιωμένη εμπειρία είναι ένα «σημαντικό σύνολο», που έχει προκύψει από την ένωση πολλών μονομερών εννοιών και, ως τέτοιο, υπογραμμίζει την ανάγκη να κατανοεί κανείς το σύνολο στις λεπτομέρειές του, αλλά και τις λεπτομέρειες για χάρη του συνόλου.

Συνεπώς, ο ίδιος θεωρεί ότι κάθε φορά βρίσκεται κάτι μπροστά μας που διεκδικεί τα δικά του ερμηνευτικά δικαιώματα, αναγκάζοντάς μας να το αναγνωρίσουμε σε αυτά του τα δίκαια απολύτως και με τον τρόπο αυτό θέλει να γίνει δυνάμει κατανοητό και αυτό το ίδιο. Σύμφωνα με τον Ξηροπαΐδη (2008) «ο ερμηνευτικός διάλογος (του Gadamer) μπορεί να παραγάγει ή να μετασχηματίσει τα κληρονομημένα νοήματα, επειδή διεξάγεται σε έναν θεμελιωδώς κοινό ιστορικό ορίζοντα κατανόησης, σε σχέση με τον απομακρυσμένο ορίζοντα των κληρονομημένων ερμηνειών» (στο Φρυδάκη & Παπαγεωργιάκης, 2022). Κάτι τέτοιο, ίσως να είναι λίγο περιοριστικό, όταν για να επικοινωνήσουμε ανοιχτά με το κείμενο, τις σκέψεις μας και με τους συνομιλητές μας οφείλουμε να αφήσουμε τους όποιους περιορισμούς και να μοιραστούμε τους προβληματισμούς μας πιο ελεύθερα.

3.2.2 Διαλογική κριτική κατά Todorov

Μια άλλη διάσταση δίνει μέσα από το έργο του ο Todorov, «Η Λογοτεχνία σε κίνδυνο» (2013), όταν εστιάζει στη διδακτική της λογοτεχνίας με έναν διαφορετικό προσανατολισμό. Διακρίνει την ανάγκη στο να εστιάσει η λογοτεχνία και οι διδακτικοί της σκοποί σε έναν «λόγο για τον κόσμο» (Todorov, 2013: 45· Citton, 2017 στο Φρυδάκη, 2019). Ένας λόγος, που δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες, αφενός να κατανοήσουν βαθύτερα τις αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης και, αφετέρου, τους επιτρέπει να τις διαπραγματευτούν με τον εαυτό τους και με τους άλλους γύρω τους. Όταν, επιτελείται αυτή η ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων, εκείνοι «οι άλλοι», οι συνομιλητές, φέρνουν τον «λόγο» σε άλλη διάσταση. Καθώς, «ο

λόγος δεν κάνει τίποτα έξω από τον διάλογο, που τον κάνει να ζει (γιατί, στο μονόλογο, ο λόγος στερεοποιείται και πεθαίνει)» (Bakhtin, 1981: 20).

Ο Todorov μέσα από τη «διαλογική κριτική», όπως ονομάστηκε η θεωρία του, μας «υποδεικνύει να μη μιλάμε για τα έργα [...], αλλά με τα έργα» (Todorov, 2000: 240, στο Φρυδάκη, 2019). Αντιλαμβάνεται κανείς τον επαναπροσδιορισμό της κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου και της διδακτικής του αντιμετώπισης. Πλέον, «δεν ενδιαφέρει τόσο το «τι είναι» τα λογοτεχνικά κείμενα όσο το «τι κάνουν», ως πηγή εμπειριών σχετικών με την «ανθρώπινη κατάσταση» (Τζιόβας, 2017). Στόχος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης για τον ίδιο είναι, μέσα από την επικοινωνία του αναγνώστη με τις δικές του σκέψεις, με το θέμα του κειμένου, τη γλώσσα του και τον συνομιλητή του, να μπορέσει να διαλεχθεί με όλα αυτά τα στοιχεία και να αντλήσει όλα όσα του χρειάζονται, για να κατανοήσει βαθύτερα τον κόσμο και τον εαυτό του. «Μια μοναδική φωνή για να μπορέσει να ακουστεί, θα πρέπει να μπλεχτεί με τη περίπλοκη χορωδία φωνών που υπάρχουν ήδη στο χώρο» (Todorov, 1984).

Το στοιχείο, στο οποίο συγκλίνουν και οι δυο θεωρητικοί, ο Gadamer και ο Todorov, αλλά και ο Bakhtin, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, είναι στη διαδικασία του αναστοχασμού και της αυτοκριτικής από την πλευρά του αναγνώστη-μαθητή. Η διδασκαλία οφείλει να προσανατολίζει τον μαθητή σε μεταγνωστικούς στοχασμούς¹⁵, μέσω των οποίων θα μάθουν να αντιλαμβάνονται το πώς και το τι μαθαίνουν. Αυτή η πρακτική θα τους βοηθήσει να επιλέγουν, να εφαρμόζουν και να μετασχηματίζουν τη γνώση που ήδη κατέχουν και αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες για το μέλλον. Γιατί, «η εκπαίδευση δεν είναι η προετοιμασία για τίποτα· οι σκοποί της είναι εγγενείς μέσα της· [...], οι κατάλληλες ερωτήσεις για να θέσει κανείς για την εκπαίδευση είναι τι σημαίνει, ποιες αξίες συνοψίζει, ποια είναι η θέση της μέσα σε μια πολιτισμένη κοινωνία -όχι το που στοχεύει ή για ποιο λόγο. Το να είναι κανείς μορφωμένος είναι ένας τρόπος να υπάρχει στον κόσμο, είναι ένας τρόπος για να ζει τη ζωή του» (Kazepides, 2012: 924). Βέβαια, σύμφωνα με την άποψη του MJ. DeMarco (2017), «το πρόβλημα με τους ανθρώπους δεν είναι ότι δεν είναι μορφωμένοι. Το πρόβλημα είναι ότι είναι μορφωμένοι μόνο τόσο, ώστε να πιστεύουν αυτά που έχουν μάθει, αλλά δεν είναι αρκετά μορφωμένοι, ώστε να αμφισβητούν αυτά που μαθαίνουν». Ίσως, τότε, η παρουσία του διαλόγου στην εκπαιδευτική πρακτική, να είναι πιο αναγκαία από ποτέ.

¹⁵ Ο αγγλικός όρος είναι “metacognitive reflection” και έχει διατυπωθεί από τους: Elshout-Mohr, Van Hout-Wolters & Broekkamp, 1998 (στο Rombout, Schuitema & Volman, 2021).

3.3.3 Διαλογικότητα κατά Bakhtin

Από μια εξίσου διαλογική σκοπιά, ο Bakhtin δίνει μια άλλη διάσταση του διαλόγου και της ύπαρξης αυτού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όπως, τονίζεται και στο έργο «Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι» (2007: 27) για τον Bakhtin, κανείς δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα χωρίς τον άλλον· *«πρέπει να βρω τον εαυτό μου στον άλλον με το να βρω τον άλλον στον εαυτό μου»*. *«Τα πιο σημαντικά γεγονότα στη ζωή του πνεύματος -ή πιο θεμελιακά, στη ζωή- διαδραματίζονται πάντα σε κάποιο σύνορο: σύνορο ανάμεσα σε δυο συνειδήσεις, δυο υποκείμενα, δυο γλώσσες, δυο πολιτισμούς, δυο σώματα»*. (Πουρκός, 2008: 116). Ο κόσμος στον οποίο ζούμε βασίζεται κατεξοχήν στη διαλογικότητα, *«έτσι που το 'εγώ-εσύ' της προσωπικής επικοινωνίας, τρέπεται σε ένα ανοιχτό, ημιτελές, αέναο, δημιουργημένο 'εμείς'- σε έναν ανοιχτό διάλογο με τον κόσμο»* (Κιουρτσάκης, 2000: 113).

Για να το συνδέσουμε και με τον προηγούμενο κεφάλαιο των «κενών απροσδιοριστίας», ο Bakhtin θεωρεί τον διάλογο ως το μόνο εργαλείο νοηματοδότησης του κόσμου. Χαρακτηρίζει τον Ντοστογιέφσκι ως το δημιουργό του «πολυφωνικού μυθιστορήματος» και αναγνωρίζει την αξία του έργου του μέσα από τους ήρωές του. Δεν εισχωρεί στα έργα του ο ιδεολογικός λόγος του κάθε ευνοούμενου ήρωά του, αλλά *«αντίθετα, [τονίζεται] η άρνηση κάθε τελειωμένου, κλεισμένου στον εαυτό του, λόγου, που φυλακίζει την αλήθεια μέσα σε έναν μονόλογο, δηλαδή στον περιχαρακωμένο κόσμο μίας μόνο συνείδησης. Η αλήθεια για εκείνον, δεν μπορεί να βρίσκεται παρά μόνο ανάμεσα σε συνειδήσεις, μέσα στην κίνηση, την ανταλλαγή, τον πάντοτε ανοιχτό, πάντοτε ημιτελή διάλογο, που είναι και η μόνη μορφή αυθεντικής ύπαρξης των ιδεών»* (Bakhtin, 1981: 17).

Η διαλογική επικοινωνία των λογοτεχνικών ηρώων μεταξύ τους, αλλά και με τους εκάστοτε αναγνώστες τους, είναι μια ατέρμονη δημιουργία ιδεών. *«Στην πραγματικότητα η λέξη (σε ένα λογοτεχνικό έργο) αντιπροσωπεύει μια δίπλευρη πράξη. Καθορίζεται στον ίδιο βαθμό από εκείνον στον οποίο ανήκει και από εκείνον προς τον οποίο απευθύνεται. Σαν λέξη εμφανίζεται σαν ένα προϊόν των αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στον ακροατή και τον ομιλητή»* (Bakhtin, 1998: 200). Εκεί, μέσα από το μοίρασμα εννοιών και λέξεων, είναι που το ένα νόημα αποκαλύπτει το βάθος του *«καθώς συναντάται με το άλλο, το ξένο νόημα, αρχίζει ο αμοιβαίος φωτισμός, ο διάλογος, ο αγώνας που σπάει την ερμητικότητα και το μονοδιάστατο (μονόπλευρο) αυτών των νοημάτων»*. Ο διάλογος, επομένως, οδηγεί στο «συγκερασμό οριζόντων»,

«τόσο αυτών που κομίζει η υπαρξιακή παροντικότητα των αναγνωστών, όσο και αυτών που κομίζει το παρελθόν του κειμένου στον αναγνώστη» (Πουρκός, 2008).

Επίσης, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο του διαλόγου, το οποίο θα το εξετάσουμε και παρακάτω στα πλαίσια της διδακτικής μεθόδου του «ερμηνευτικού διαλόγου», είναι η σύνδεση «ερωτημάτων-απαντήσεων». Σύμφωνα, και πάλι με τον Bakhtin (1998), τα ερωτήματα και απαντήσεις σε μια διαλογική συζήτηση, είναι δημιουργήματα δυο συνειδήσεων. [...] *«κάθε απάντηση αναγεννά ένα νέο ερώτημα. Κι το ερώτημα και η απάντηση προϋποθέτουν μια αμοιβαία ανοιχτότητα. Αν μια απάντηση δεν προκαλεί ένα νέο ερώτημα, δεν ανήκει στο διάλογο».* Σε αυτήν τη δυναμική διαδικασία, *«το άτομο συγκροτεί νέες μορφές απάντησης και την ίδια στιγμή οικειοποιείται και τους λόγους των άλλων γύρω του»* (Πουρκός, 2008). Μέσω της συνάντησης της φωνής του αναγνώστη με τις ιδέες των άλλων, μεταβάλλεται η κατανόηση και η γνώση που έχει για τον κόσμο του κειμένου που μελετά, για τον κόσμο γύρω του και, κυρίως, για τον εαυτό του. Μιας φωνής που *«παραπέμπει κατευθείαν στην έννοια της υποκειμενικότητας· εκείνης της δυναμικής διαδικασίας αυτοκαθορισμού, που τροφοδοτείται αέναα από την ανταποκριτικότητά μας στους λόγους των άλλων. Κι όσο η υποκειμενικότητα ανταποκρίνεται σ' αυτούς τους λόγους, τόσο παραμένει ρευστή και μεταιχμιακή»* (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022: 99).

Η «διαλογικότητα» του Bakhtin, ο «ερμηνευτικός διάλογος» του Gadamer και η «διαλογική κριτική» του Todorov, έστρεψαν τη λογοτεχνική θεωρία προς μια νέα συλλογιστική, *«που δεν αποσκοπεί σε στενά γνωστικά αποτελέσματα, αλλά στην επαναδημιουργία της γνώσης και τον μετασχηματισμό των σχέσεων στην τάξη»* (Shor & Freire, 1987 στο Φρυδάκη, 2019). Στη συνέχεια της εργασίας μας, λοιπόν, προσεγγίσουμε τη διδακτική μέθοδο του «ερμηνευτικού διαλόγου», θέλοντας να αναλύσουμε την αναγνωστική και διδακτική αυτή πρακτική, που προωθεί την διαλογική εκπαίδευση και στηρίζεται στις διαλογικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών-αναγνωστών, με στόχο τη *‘χάραξη νέων χώρων σημασιών’* μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

3.3 Ο Ερμηνευτικός Διάλογος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

3.3.1 Από τη θεωρία...

Ο «ερμηνευτικός διάλογος» είναι μια σύγχρονη σχολική αναγνωστική πρακτική (ΙΕΠ, 2019), η οποία στηρίζει το θεωρητικό της υπόβαθρο στις διαλογικές προσεγγίσεις

των λογοτεχνικών σπουδών που προσεγγίσαμε στην πορεία του κεφαλαίου. Με ποιό τρόπο, όμως, η μέθοδος αυτή «καλεί τους αναγνώστες -και τους μαθητές ως αναγνώστες- να μάθουν να ιχνηλατούν τους κόσμους των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων, να διαλέγονται με τα νοήματα και τις αξίες τους, να αποδέχονται την πολλαπλότητα των εκδοχών τους, ανανεώνοντας έτσι τα ίδια τα κείμενα και ανοίγοντας, παράλληλα, δρόμους για τον δικό τους αυτοπροσδιορισμό;» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018: 369);

Βασικό συστατικό στοιχείο της παραπάνω μεθόδου αποτελεί ο διάλογος, και κυρίως, με τον τρόπο που όρισε την έννοια ο Bakhtin μέσω της έννοιας της «διαλογικότητας». Οι πολλαπλές φωνές και οπτικές, που προσεγγίζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, και αναδεικνύονται μέσα από το διάλογο, εμπλουτίζουν και κινητοποιούν τη σκέψη του μεμονωμένου αναγνώστη. «Μια ομιλία, μια φωνή που είναι 'δική μας', αλλά που γεννιέται από τις ομιλίες και τις φωνές των άλλων, ή που διεγείρεται από αυτές, θα αρχίσει, αργά ή γρήγορα, να απελευθερώνεται από την εξουσία του άλλου» (Bakhtin, 1981: 216). Μια εξουσία που δεν ακινητοποιεί, αλλά αντιθέτως προκαλεί τη δημιουργία νέων ιδεών και νοημάτων.

«Ο άνθρωπος πάντα κομίζει κάτι από τη βιογραφία και το κοινωνικά διαμορφωμένο εγώ του στον διάλογο με τους άλλους· από την άλλη, ο ίδιος ο διάλογος, η διάθλαση του εαυτού μέσα από το πρίσμα του άλλου, επαναπροσδιορίζει συνεχώς το λόγο και τον εαυτό» (Holquist, 1981, Burkitt, 1998 στο Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018). Επαναπροσδιορίζεται, διαρκώς, ο «λόγος για τον κόσμο», για να επιστρέψουμε και στον Τοδογον, αλλά και ο «λόγος για τον εαυτό». Κι αυτός ο επαναπροσδιορισμός, που προσφέρεται μέσω του διαλόγου, είναι ατέρμονος. Όπως, έχει υποστηρίξει και ο Freire στη συζήτησή του με τη Shor (1987), «κάθε νέα γνώση εμφανίζεται, όταν πια η προηγούμενη γνώση δεν μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα (τα οποία προκύπτουν μέσω του διαλόγου). Εξαιτίας αυτού, και κάθε νέα γνώση περιμένει πότε θα έρθει η επόμενη που θα την ξεπεράσει, αυτό είναι αναπόφευκτο».

Επίσης, η νέα γνώση που ανακαλύπτεται δεν μπορεί ποτέ να είναι μονοσήμαντη. Όταν, διασταυρώνονται οι απόψεις και μέσω της διδασκαλίας, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τις πολλαπλές οπτικές των συνομιλητών τους, όταν διαπραγματεύονται από κοινού τα νέα νοήματα που προκύπτουν, τότε και εκείνοι μεταβάλλουν, έστω και εσωτερικά, τις δικές τους θέσεις, που πολλές φορές μπορεί να είναι και «απροσδιόριστες». «Δημιουργώντας ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις και ανοίγοντας τον

διαλογικό χώρο για συμφωνίες, διαφωνίες, ερωτήματα, προκλήσεις και αναστοχασμό, γεννούνται άλλης τάξης γεγονότα και ενέργειες, που προάγουν την παραγωγή νοημάτων» (Fisher, 2007· Cubero & Ignacio, 2011 στο Παπαγεωργιάκης & Φρυδάκη, 2018).

Επομένως, για τη μέθοδο του «ερμηνευτικού διαλόγου» δεν υπάρχει μια ‘σωστή’ ερμηνεία, η οποία πρέπει να ανακαλυφθεί. Υπάρχουν, όμως, πολλοί ‘ανοιχτοί χώροι σημασιών’, που χαράσσονται μέσω του διαλόγου των μαθητών-αναγνωστών. Εκείνοι διαπραγματεύονται τα νοήματα, που προκύπτουν από την επικοινωνία τους με τα λογοτεχνικά κείμενα και είναι εκείνοι που χαράσσουν νέες σημασίες. Η χάραξη αυτή των νοημάτων των κειμένων γίνεται και με γνώμονα «τόσο των εξωτερικών προσεγγίσεων (μελέτη ιστορικών, ιδεολογικών, αισθητικών συμφραζομένων) όσο και των εσωτερικών (μελέτη των κειμενικών στοιχείων και των σχέσεών τους)» (Παπαγεωργιάκης & Φρυδάκη, 2018). Διατηρείται η αξία των εργαλείων που συγκρότησε το γνωστικό πεδίο της λογοτεχνικής θεωρίας και με βάση πάντα τη χρησιμότητά τους στην επεξεργασία του εκάστοτε κειμένου, μπορούν να προσφέρουν αρκετές κατευθυντήριες γραμμές.

Εξάλλου, η μέθοδος του «ερμηνευτικού διαλόγου» επηρεάστηκε σε ένα πρώτο επίπεδο από την θεωρία του «ερμηνευτικού διαλόγου» του Gadamer (2006 & 2008). Αλλά, δεν περιορίστηκε στα κατά τα άλλα στενά πλαίσια «μιας διαδικασίας ελεύθερης, και μαζί τιθασειμένης από τους κειμενικούς δείκτες, διασταύρωσης των φωνών των μαθητών/-τριών πάνω στα κείμενα» (Φρυδάκη, 2019). Γιατί, δεν αρκεί να εισέλθουμε στο διάλογο φέροντας τα βιογραφικά και κοινωνικά μας στοιχεία, ώστε να συνομιλήσουν με τους άλλους. Ο «ερμηνευτικός διάλογος» ως διδακτική μέθοδος διαμορφώθηκε στη βάση της διαλογικής δομής του εαυτού με τον τρόπο που το ορίζει ο Bakhtin (1981), «το «εγώ» αναζητά το λόγο του άλλου, όχι για να τον εσωτερικεύσει τυφλά, αλλά πρώτα απ' όλα για να αποκτήσει μια αίσθηση της ίδια του της υποκειμενικότητας» (Φρυδάκη & Παπαγεωργιάκης, 2022: 104). Το αναζητά με την επιθυμία να διαμορφωθεί από αυτό, να μετατοπιστεί και να προχωρήσει. Δεν είναι ένα «εγώ», είναι ένα «γίνομαι» στο διηγετικό.

«Καθώς αναδύονται συνεχώς νέα πεδία συνάρθρωσης του εγώ με τον «άλλον», της ατομικότητας με την κοινωνία, το υποκείμενο βρίσκεται συχνά σε μια μεθόριο και μόνιμα σε ένα γίγνεσθαι» (Φρυδάκη & Παπαγεωργιάκης, 2022: 105). Εφόσον, λοιπόν, στον μπαχτινικό διάλογο συμμετέχουν δυνάμει υποκείμενα, τα νοήματα που παράγουν από την συνδιαλλαγή τους δεν μπορούν παρά να είναι διυποκειμενικές προτάσεις. Αυτή η

διυποκειμενικότητα αποτελεί και το μεγαλύτερο διακύβευμα του ερμηνευτικού διαλόγου, της διαλογικής αυτής αναγνωστικής πρακτικής, που στοχεύει στο να «αφήνονται οι μαθητές ανοιχτοί και ανταποκρίσιμοι, έτοιμοι να «ζανασυγγράψουν» τον εαυτό τους. [...] Γι' αυτό χρειάζονται οι «άλλοι»· οι άλλοι που, έτσι κι αλλιώς, είναι συνεχώς παρόντες Δεν μπορούμε να βρούμε τον εαυτό μας παρά μέσα στους «άλλους», όπως δεν μπορούμε να βρούμε τους «άλλους» παρά μέσα μας.» (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022: 276).

Η διδακτική αυτή μέθοδος κατορθώνει να γεφυρώσει την λογοτεχνική γνώση, την ατομική συνείδηση και τη συλλογική πραγματικότητα. Η γνώση συναντά το 'εγώ' και το 'εγώ', για να καθοριστεί, ψάχνει ερείσματα στις φωνές των 'άλλων'. Οι ποιότητες που αναδύονται από το συλλογικό λόγο δεν μπορούν να παραχθούν από κανέναν ατομικό λόγο. Εκεί, ακριβώς, βρίσκονται ποιότητες που δεν μπορούν να είναι μονοσήμαντες, είναι εμπλουτισμένες μέσα από τα δίκτυα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των υποκειμένων που συμμετέχουν στο διάλογο. Με ποιο τρόπο, επομένως, πρακτικά οι ποιότητες αυτές συναντιόνται μέσα στην τάξη και 'χαράσσουν νέους χώρους σημασιών'; Με ποιο τρόπο η λογοτεχνική εκπαίδευση μέσω του «ερμηνευτικού διαλόγου» εντάσσει τους μαθητές στην έννοια της διερώτησης προς καθετί νέο, δημιουργώντας, πρωτίστως, μορφωμένους ανθρώπους, έτοιμους να διερωτηθούν, να αμφισβητήσουν και να δημιουργήσουν από κοινού νέα νοήματα;

3.3.2. ...στην πρακτική εφαρμογή

Η διδακτική μέθοδος του «ερμηνευτικού διαλόγου», πριν ενταχθεί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας στην Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019), αναδείχθηκε μέσα από την τρίχρονη ερευνητική διαδικασία των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018)¹⁶. Όλη η παραπάνω διδακτική φιλοσοφία διέγραψε μια πορεία διδασκαλίας, την οποία αξίζει να παρουσιάσουμε στη συνέχεια της έρευνάς μας. Αυτό θα μας επιτρέψει να παρατηρήσουμε, αφενός την σύμπλευση της θεωρίας με την πράξη και, αφετέρου, να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι εφικτό να ερμηνεύσουν συλλογικά και, πρωτίστως, διαλογικά τα κείμενα οι μαθητές.

¹⁶ Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων στο διεθνές συνέδριο «Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία» (19-22/10/2017), Θεσσαλονίκη: ΚΕΔΕΑ & Πύργος Παιδαγωγικής Σχολής.

Προτού, οι μαθητές λάβουν τις θέσεις τους στην τάξη, η οποία είναι σε κυκλική διάταξη, ώστε να διευκολύνεται η αυτοπρόσωπη επικοινωνία, και, προτού, γίνουν οι πρωταγωνιστές της διαλογικής συζήτησης που θα ακολουθήσει, τον πρωταγωνιστικό ρόλο έχει το κείμενο, και δεν παύει ποτέ να τον έχει σε όλη τη διδακτική πορεία. Για τον λόγο αυτό, στην έρευνα των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018) τονίζεται ως πρώτο βήμα στην συνάντηση των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, να γίνεται μια σύντομη διαδικασία αρχικής κατανόησης με τη χρήση αναλυτικών εργαλείων των ενδοκειμενικών μεθόδων. Σε ένα πρώτο στάδιο, επομένως, παρατηρούμε την ανάγκη για «*μεθοδική ανάγνωση*», που σημαίνει «*η εκπαίδευση των μαθητών να διαβάζουν τις λέξεις πάνω στη σελίδα και να μην προχωρούν αμέσως στα γενικά συμφραζόμενα της ανθρώπινης εμπειρίας*» (Φρυδάκη, 2003: 123). Σαφώς, στην πορεία της μεθόδου ζητούμενο θα είναι να αντλήσουν και να διαπραγματευτούν οι μαθητές-αναγνώστες τα προσωπικά τους βιώματα, αλλά δεν μπορεί να είναι εξαρχής αυτή η απαίτηση. Γιατί, «*για να συνομιλήσουμε με κάποιον/κάτι, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε πρώτα τι λέει· ποιον «λόγο για τον κόσμο» κομίζει*» (Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη, 2018).

Σε αυτήν την πρώτη επικοινωνία του μαθητή με το λογοτεχνικό κείμενο, «*του παρέχονται τα πρώτα δικαιώματά του ως αναγνώστη να βάλει τον εαυτό του στο παιχνίδι της διάδρασης με το κείμενο· να γίνει πιο διεισδυτικός στη διερεύνηση τόσο του κειμένου όσο και του εαυτού του*» (Φρυδάκη, 2003: 125). Αφού, λοιπόν, επιτευχθεί η αρχική κατανόηση, που επίσης προχωρεί με διαλογικό βηματισμό, ακολουθεί ο «ερμηνευτικός διάλογος. Αρχικά, με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού ξεκινάει ο διάλογος. Η ερώτηση που τίθεται είναι «*Ποιο είναι το ερώτημα/θέμα της συζήτησης που, κατά τη γνώμη σας, θέτει το κείμενο;*», ο διάλογος εκκινεί, δηλαδή, με τη διατύπωση τους ερωτήματος ή κάποιου από τα θέματα του κειμένου που θα ενδιέφερε τους μαθητές να συζητήσουν περισσότερο. Μετά από την πρώτη τοποθέτηση ενός μαθητή, ο οποίος επιχειρηματολογεί τη θέση που μόλις έχει εκφράσει, τότε ξεκινάει ένας πρώτος διαλογικός κύκλος.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής της διαδικασίας αυτής, προσπαθώντας να διασταυρώνει τις απόψεις των μαθητών, να τις συνοψίζει κάθε τόσο, στηρίζοντάς τους στο να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, ενώ, παράλληλα, προσέχοντας να μην παρεκκλίνουν πολύ, πρωτίστως από τα στοιχεία του κειμένου που έχουν εκκινήσει τη διαλογική συζήτηση. Στοχεύει, επίσης, στο να συγκροτηθεί μια αναγνωστική ομάδα, που θα περικλείει όλους τους μαθητές της τάξης. Για το λόγο αυτό, και το μάθημα

διαρθρώνεται με μια διαλογική και συλλογική πορεία. Σε κάθε ευκαιρία, ο εκπαιδευτικός «τους υποδεικνύει επίμονα να στρέφονται στο κείμενο, για να στηρίζουν τις θέσεις τους» και «τους αναδεικνύει ό,τι ακούγεται, θέτοντάς το στο κέντρο του διαλόγου» (Φρυδάκη, 2021: 74). Η βασικότερη, όμως, και βαθύτατα διαλογική πράξη του εκπαιδευτικού, είναι εκείνη της διασταύρωσης των υποθέσεων και των απόψεων των μαθητών: δηλαδή, το ότι επαναφέρει στην κοινότητα όσες απόψεις έχουν ακουστεί, με σκοπό να μην προσπεραστεί καμία, βοηθώντας με τον τρόπο αυτό στο να ανοίξουν και νέοι διαλογικοί κύκλοι. Έτσι, οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να δίνουν προσοχή και σεβασμό σε όλες τις απόψεις και τοποθετήσεις των συνομιλητών τους και αρχίζουν να διαπραγματεύονται όλα όσα έχουν ειπωθεί, ψάχνοντας εκεί ανάμεσα και τις δικές τους σκέψεις και απόψεις.

Ο διάλογος συνεχίζεται και γεφυρώνει τη συνομιλία, ενώ παράλληλα χτίζει «μια πολύπλευρη και δυναμική κατανόηση» (Φρυδάκη, 2021). Όταν, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι ο διάλογος χρειάζεται μια επανεκκίνηση ή ανατροφοδότηση, είναι χρήσιμο να παρέχει ένα εξωκειμενικό δεδομένο, μια αναγνωστική οδηγία ή δυο κείμενα που συνομιλούν με το κυρίως κείμενο που επεξεργάζονται, ή και δυο αντιτιθέμενα κείμενα. Αυτά τα εργαλεία, ίσως, να βοηθήσουν το διάλογο σε στιγμές που φαίνεται ότι οι μαθητές χρειάζονται περισσότερα ερεθίσματα. Η μέθοδος του «ερμηνευτικού διαλόγου» ολοκληρώνεται, χωρίς ποτέ να κλείνει, όταν ο εκπαιδευτικός ή κάποιος/-α μαθητής/-τρια συνοψίσουν όσα έχουν ακουστεί, συμπεριλαμβανομένων και των θεμάτων που έμειναν ανοιχτά κατά τη διαδικασία του διαλόγου.

Η διαλογική αυτή αναγνωστική πρακτική, κρίνουμε ότι δεν προχωράει μόνο μπροστά τη διδακτική πράξη, αλλά και το κάθε ένα υποκείμενο που συμμετέχει σε αυτή. Η θεωρία της λογοτεχνίας έχει θέσει ως στόχο για τους αναγνώστες το «μάθε να βλέπεις»¹⁷. Τώρα, η διαλογική εκπαίδευση, και έμπρακτα, ο «ερμηνευτικός διάλογος» θέτει ως στόχο το «μάθε να ακούς». «Μάθε να ακούς» τις προθέσεις των κειμένων, τη συνείδησή σου, τους συνομιλητές σου. «Μάθε να ακούς» και «άκουσε για να μαθαίνεις», αφήνοντας πάντα χώρο για νέα ερωτήματα, προκλήσεις και αναστοχασμό. Αλλά, ακόμα, «μάθε να ακούς» και τις σιωπές, τα 'κενά' που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια των στιγμών του διαλόγου, των στιγμών που μοιραζόμαστε τον κόσμο και ο κόσμος αλλάζει.

¹⁷ Michael Proust, *Διαβάζοντας*, 1985 [1971]: 44-46, στο Φρυδάκη (2003).

4. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των «σιωπών» εκείνων, που εμπλέκονται στην ερμηνευτική διαδικασία, και η διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο λειτουργούν ως εργαλείο ή εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς. Αναφερόμαστε στις «κενά» που, ενδεχομένως, να εμφανίζονται κατά στη διαλογική διαδικασία από τα «σημεία απροσδιοριστίας» των κειμένων και αναζητούμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τα οργανώνουν με τέτοιο τρόπο στη διδασκαλία τους, στην προσπάθειά τους, ταυτόχρονα, να μην εμποδίσουν ή επηρεάσουν οι ίδιοι τη διαλογική πορεία της σκέψης των μαθητών. Πώς τους ωθούν στο να χαράξουν οι ίδιοι οι μαθητές τους δικούς τους 'χώρους νέων σημασιών';

Οι κεντρικές ερευνητικές έννοιες, στις οποίες δομήθηκε η εργασία στα πλαίσια της θεωρητικής πλαισίωσης, του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της έρευνας, είναι οι όροι της ερμηνείας, των κενών απροσδιοριστίας και του ερμηνευτικού διαλόγου. Στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, βρίσκονται τόσο οι συνομιλιακές πρακτικές όσο και οι αναγνωστικές. Η πρώτη ομάδα τοποθετεί στο κέντρο της έρευνας το διάλογο, τη συζήτηση και την κοινότητα μάθησης, ενώ η δεύτερη τον όρο της ανάγνωσης. Όμως, στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου δεν θεωρούμε πως αυτές οι δυο πρακτικές αλληλοαποκλείονται, αλλά, αντιθέτως, συναιρούνται, ανάλογα σε ποιο σημείο δίνει έμφαση κάθε φορά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Στη διαπίστωση αυτή δεν φτάνουμε μόνο θεωρητικά, αλλά και πρακτικά μέσα από τη μελέτη και άλλων ερευνών που αφογκράστηκαν παρόμοιους προβληματισμούς.

Η ανοιχτότητα της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου, το καθιστά αρκετά γόνιμο για νέες διερευνητικές προοπτικές. Είναι σημαντικό ότι ο ερμηνευτικός διάλογος ως εκπαιδευτική μέθοδος είναι πρόσφατα συστηματοποιημένη, και συνεπώς, βρίσκεται ακόμα υπό διερεύνηση, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι θεμελιώθηκε σε ερευνητικό κενό. Η διαλογική φύση της θέτει συνεχώς ερωτήματα για τη διδακτική της λογοτεχνίας και ανοίγει νέους διαλογικούς κύκλους στην επιστημονική κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο θα θέσουμε και εμείς τα δικά μας ερωτήματα, προσπαθώντας να συμμετάσχουμε σε αυτόν τον κύκλο και με την ελπίδα να προκύψουν από τα συμπεράσματά μας νέα ερωτήματα, ώστε να συνεχιστεί αυτό ο ατέρμονος διάλογος.

Μεγάλος αριθμός πρόσφατων ερευνών, που επικεντρώνουν τη μελέτη τους στη διαλογική εκπαίδευση, καταδεικνύουν πως η συμμετοχή των μαθητών-αναγνωστών στην κοινωνική διάδραση της τάξης μέσω της συνεργατικής και διαλογικής μάθησης

είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της κατανόησής τους πέρα από τις ατομικές τους δυνατότητες (Chi & Wylie, 2014, Dillenbourg, 1999, Scardamalia & Bereiter, 2014, Webb, 2013). Ποια είναι, όμως, η θέση των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαλεκτική επικοινωνία και με ποια εργαλεία συμβάλλουν στη διευκόλυνση της επικοινωνίας αυτής;

Η πρώτη ερευνητική μελέτη, που αφορά σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη διαλογική πρακτική και διεξάγεται στα πλαίσια της έρευνας δράσης, έχει τον τίτλο «The Crucial Role of Teachers' Dialogic Practices in an Educational Action Research» (Φρυδάκη & Κατσαρού, 2013). Στην εκτενή επισκόπηση της έρευνας, περιγράφονται και καταγράφονται οι στιγμές εκείνες που είναι διαλογικές στην «έρευνα δράσης». Τέτοιου είδους έρευνα αποτελείται από μια σειρά διαλογικών προτάσεων, κατά την προετοιμασία και διεξαγωγή της, αλλά και στιγμών δράσης, είτε όταν γίνεται κάποια παρέμβαση, είτε όταν συλλέγονται τα δεδομένα. Κι τα δυο αυτά στοιχεία συμβάλλουν *«στην οικοδόμηση της συλλογικής μάθησης, και αποδεικνύεται πώς είναι απαραίτητα στη διαμόρφωση της κριτικής και αυτοκριτικής κατανόησης τόσο του ερευνητή, όσο και του συμμετέχοντα»*. (Grundy, 1987: 145-147).

Επιπλέον, η έρευνα εστίασε στον συνδυασμό των διαλογικών θεωριών του Gadamer (2006, 2008) για τον «ερμηνευτικό διάλογο» και του Habermas (1984, 1987)¹⁸ για τις «ιδανικές καταστάσεις λόγου», αλλά και στη θεωρία της «κριτικής ανάλυσης λόγου» του Fairclough (1995, 2001), δίνοντας μια άλλη διάσταση στη διαλογική πρακτική. Με βάση τη θεωρία αυτή, *«η συζήτηση, οι πρακτικές διαλόγου και η ρητορική των κειμένων, διαμορφώνονται από σχέσεις εξουσίας και σφραγίζονται από κοινωνικά συμφέροντα. Με τον τρόπο αυτό αντανακλούν, αναπαράγουν και μετασηματίζουν κοινωνικές πεποιθήσεις, οδηγώντας σε κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές συνέπειες»* (Frydaki & Katsarou, 2013). Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, αυτό που παρέχει η θεωρία του Fairclough είναι κάποια εργαλεία για την αναζήτηση τυχόν φυσικοποιημένων κυρίαρχων λόγου που λανθάνουν στις διαλογικές πρακτικές.

Ο συνδυασμός της έρευνας δράσης και των παραπάνω θεωρητικών τοποθετήσεων, οδήγησε στην έρευνα και καταγραφή αποτελεσμάτων, που αφορούν τόσο στην συναίνεση στις διαλογικές και ερμηνευτικές πρακτικές, όσο και με τι τρόπο ομιλίας και με ποιες εκπαιδευτικές πεποιθήσεις εκφράζονται οι συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα

¹⁸ Εδώ, αναφέρεται η έρευνα στο έργο του Habermas *«Theory of Communicative Action»* (1984, 1987), που παρουσιάζει τις 'ιδανικές καταστάσεις λόγου' (ideal speech situations), μέσα από τις οποίες οι συνομιλητές κατανοούν τις συνθήκες της κοινωνικής ζωής.

που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, ανέδειξαν ότι ήταν δύσκολο για τους συμμετέχοντες/εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν κοινή γνώση μέσα από τις διαλογικές συνθήκες ομιλίας, ενώ, αντιθέτως, ήταν εύκολο να διατηρήσουν τους κυρίαρχους λόγους, που απέρρεαν από τις σχέσεις δυνάμεως που δημιουργούνταν στις σχολικές αίθουσες. Την αποτυχία των εκπαιδευτικών να υπηρετήσουν τις αρχές του κριτικού διαλόγου, η έρευνα την απέδωσε στο πλήρως συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που καλλιεργεί μια κουλτούρα ατομικότητας και εσωστρέφειας του εκπαιδευτικού, την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αφομοιώνουν σε τέτοιο βαθμό, που αδυνατούν να αναγνωρίσουν τους κυρίαρχους λόγους που αναπαράγουν.

Την ίδια χρονική περίοδο και η διατριβή της Καλούδη (2013)¹⁹, διερευνά τη διαλεκτική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και παρουσιάζει την πορεία των μαθητών από τη θέση των *«αμήχανων απαντητών»* σε *«διαλεγόμενους αναγνώστες»*, όπως αναφέρει και σε ένα άλλο άρθρο της η συγγραφέας (2018). Μέσα από την ανάλυση της λεκτικής συμπεριφοράς τόσο των μαθητών-αναγνωστών, όσο και των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, διαπιστώθηκε πως σε διαλογικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου κυριαρχεί ο διάλογος ως εργαλείο συγκρότησης, και όχι απλής μεταβίβασης, απόψεων, *«η ασυμμετρία στις σχέσεις των συνομιλητών αμβλύνεται και αυξάνεται η αίσθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας στο περιβάλλον της τάξης»* (Καλούδη, 2018). Σε ένα τέτοιο διαλογικό πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, εκπαιδευτικοί και μαθητές υιοθετούν διάφορους ρόλους διαλεγόμενων αναγνωστών και συμμετέχουν στη διαδικασία της *«χάραξης νέων σημασιών»* ως ίσοι, εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις και τις τοποθετήσεις τους, διατυπώνοντας άφοβα τα ερωτήματά τους και διαμορφώνοντας από κοινού, αλλά ως μονάδες τις ερμηνείες τους για τα κείμενα.

Σύμφωνα, και πάλι με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πάντα τρεις βασικούς άξονες, τη «γνώση», την «επικοινωνία» και τις «σχέσεις» τους με τους μαθητές, μέσα στους οποίους περικλείουν διδακτικά εργαλεία, που θα τους βοηθήσουν στις άμεσα μαθησιακές τους ανάγκες. Όσον αφορά τη «γνώση», έμφαση δίνεται στις αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά αν θα πλαισιώσει το κείμενο από άλλα έργα προς ενδυνάμωση της σκέψης των μαθητών. Ως προς την «επικοινωνία» οι εκπαιδευτικοί *«διαπραγματεύονται*

¹⁹ Τα αποτελέσματα της διατριβής με τίτλο: *«Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*, παρουσιάστηκαν και στο διεθνές συνέδριο με τίτλο *«Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και την κοινωνία»* (2018), σ. 356-365. Αθήνα: Gutenberg.

με τους μαθητές κανόνες ομιλίας, διδάσκουν τις διαλογικές πρακτικές, ανταποκρίνονται δημιουργικά στο απροσδόκητο και το λάθος» είναι ενεργοί ακροατές και υποστηρικτικοί συνομιλητές (Καλούδη, 2018). Τέλος, για τον άξονα των «σχέσεων», οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια ισορροπία και ισοτιμία ανάμεσα στις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα από τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο διάλογος εμπεριέχει τα παραπάνω σχήματα, δημιουργεί την επικοινωνία με αυτούς τους όρους και, κυρίως, καλλιεργεί μια δημιουργική και κριτική στάση απέναντι, όχι μόνο στο λογοτεχνικό κείμενο, αλλά και σε κάθε τί κοινωνικό και πολιτισμικό, όπως είναι ο ίδιος ο κόσμος (Καλούδη, 2013: 437).

Στο ένα άλλο ερευνητικό πλαίσιο, που μελετά την ανάπτυξη των ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της λογοτεχνίας σε περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης, κινείται η διατριβή της Δάλκου (2013). Παρόλο που, το πόνημα αυτό επικεντρώνεται περισσότερο στη συνεργατική μάθηση και λιγότερο στην έννοια του διαλόγου, φαίνεται πως η διδακτική διαδικασία φαίνεται να επιβεβαιώσει στην πράξη την ανάγκη που δημιουργείται στους συνεργάτες/μαθητές να διασταυρώσουν τις φωνές τους. Όπως, τονίζει και η ίδια η ερευνήτρια μέσα από το έργο της «δεν μπορούμε να ζητούμε από τους μαθητές να ερμηνεύσουν ένα κείμενο χωρίς να τους έχουμε διδάξει πώς». Για τον λόγο αυτό, υποστηρίζει πως μέσω της συνεργατικής μάθησης, που δίνει χώρο στους μαθητές για συνδιαλλαγή απόψεων, μπορούν να εφαρμοστούν ποικίλες ερμηνευτικές στρατηγικές, στις οποίες δεν θα αναφερθούμε εδώ αναλυτικά²⁰. Αυτό που παρατηρήθηκε, όμως, είναι ότι όταν εφαρμόστηκαν αυτές σε ομάδες και διασταυρώθηκαν περισσότερες φωνές, τότε και οι ερμηνείες που παρουσιάστηκαν ήταν συγκριτικά πολυάριθμες και πιο έγκυρες σε σχέση με μια πιο δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Μέσα από την πολυετή έρευνα διαπιστώθηκε, πως η εμπλοκή των μαθητών στη διαλογική διαδικασία, μέσω των διασταυρώσεων των φωνών τους και της συνοικοδόμησης των νοημάτων του κειμένου, δημιουργεί ικανούς αναγνώστες, τόσο του λογοτεχνικού κειμένου, όσο και του κόσμου γύρω τους.

Σε μια επόμενη ερευνητική μελέτη, που εστιάζει περισσότερο στους εκπαιδευτικούς και λιγότερο στους μαθητές, αφορά στην πολύμηνη έρευνα των Van de Pol, Brindley & Hingham (2017), με τον τίτλο «Two secondary teachers` understanding and

²⁰ Δάλκου, Α. (2013). «Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης», (σ. 100-105), Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

classroom practice of dialogic teaching: a case study», οι ερευνητές παρακολούθησαν τις διδακτικές επιλογές δυο εκπαιδευτικών. Κι οι δύο εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν στο μάθημά τους τη διαλογική μέθοδο, όπως διατυπώθηκε από τον Alexander (2008)²¹, παρατηρώντας ότι το είδος αυτό της επικοινωνίας στην τάξη είναι που δεσμεύει τους συμμετέχοντες σε αυτήν (μαθητές-καθηγητές) να συνεργάζονται, προκειμένου να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Alexander, 2008, Mercer & Littleton, 2007, Wegerif, 2010). Η ερευνητική αυτή προσπάθεια θέλησε να εστιάσει στους εκπαιδευτικούς και να απαντήσει στο κατά πόσο φαίνεται, αφενός, να κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τη μέθοδο και, αφετέρου, κατά πόσο η κατανόησή τους αυτή διαμορφώνει και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Είχε ενδιαφέρον ότι μετά από τη μακρόχρονη παρατήρηση των ερευνητών και την κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, διαπίστωσαν ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός διαμόρφωνε τον τρόπο διδασκαλίας του, ανάλογα με τον τρόπο που είχε αντιληφθεί και ενστερνιστεί τη μέθοδο. Ο ένας εκπαιδευτικός στόχευε μέσα από τη διαλογική εκπαίδευση να μάθουν τα παιδιά να συνεργάζονται και να μετασχηματίζουν από κοινού την μάθηση, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός έδινε έμφαση στο να γίνουν πιο δημοκρατικοί, κατά βάση, πολίτες. Αυτός ο παράγοντας ήταν που διαμόρφωσε και διαφορετικά τα αποτελέσματα του συνομιλιακού λόγου στην τάξη. Ο πρώτος εκπαιδευτικός, που στόχευε στη συνεργασία, έφερε μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης του συλλογικού, υποστηρικτικού, αμοιβαίου λόγου, σε αντίθεση με τον δεύτερο εκπαιδευτικό. Και οι δύο, εξαιτίας των προσωπικών τους θέσεων για το μάθημα, διαμόρφωσαν και ολόκληρο το εκπαιδευτικό κλίμα ορμώμενοι από αυτό. Ο πρώτος εκπαιδευτικός θέλησε να γίνει συν-δημιουργός της γνώσης μαζί με τους μαθητές, πράγμα το οποίο φαίνεται να λειτούργησε καλύτερα στα πλαίσια της διαλογικής εκπαίδευσης και της ανταλλαγής απόψεων, ενώ ο δεύτερος εκπαιδευτικός από την αρχή έθεσε τον εαυτό του στη θέση του ενορχηστρωτή, δίνοντας έναν ρυθμιστικό ρόλο και στις διδακτικές στιγμές που κυριαρχούσε ο διάλογος.

Μια ακόμη πιο πρόσφατη ερευνητική εστίαση των Cui & Teo (2020), που έχει τον τίτλο «Dialogic education for classroom teaching: a critical review», επικεντρώνεται

²¹ Η έρευνα βασίστηκε στη «Διαλογική εκπαίδευση» (Dialogic Teaching), όπως έχει διατυπωθεί από τον Alexander (2008). Ο Alexander διατύπωσε κάποια στάδια/αρχές (principles of DT), που ενισχύονται μέσα από τη διαλογική διδασκαλία του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Τα στάδια αυτά αφορούν το συνομιλιακό λόγο μέσα στην τάξη, ο οποίος παρατηρείται σε τι βαθμό κάθε φορά είναι: 1) συλλογικός, 2) υποστηρικτικός, 3) αμοιβαίος, 4) συνδεδεμένος με μια ιδέα που έχει ήδη διατυπωθεί, 5) σκόπιμος.

στην περιγραφή και ανάλυση τεσσάρων μοντέλων διαλογικής εκπαίδευσης²², τα οποία συγκρίνονται με στόχο τον εντοπισμό της δυσκολίας των εκπαιδευτικών την να εφαρμόσουν. Στην ανάλυση και συγκριτική παρουσίαση όλων των διαλογικών πρακτικών, αυτό που προέκυψε ως κοινό χαρακτηριστικό είναι ότι η διαλογική εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ένα σύνολο διδακτικών στρατηγικών²³, που ευθυγραμμίζουν τα βήματα του διαλόγου. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τις στρατηγικές αυτές και να προσπαθούν να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους, ώστε μέσα στην τάξη να δημιουργείται μια ανοιχτή, ισότιμη και υποστηρικτική ατμόσφαιρα, την οποία προϋποθέτει η διαλογική εκπαίδευση. Οι διδακτικοί στόχοι θα ήταν χρήσιμο να συζητούνται στην τάξη και να μην διατυπώνονται απλά από τον εκπαιδευτικό. Οποιαδήποτε τοποθέτηση στην τάξη είναι θέμα διαπραγμάτευσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, γιατί με τον τρόπο αυτό χτίζεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη και η αυθεντική επικοινωνία, που χρειάζεται στον διάλογο. Αυτή η συνένωση ρόλων, προοπτικών, πεδίων συζήτησης ωθεί τον διάλογο και τους μαθητές να συλλογιστούν νέες ιδέες και να αναθεωρήσουν τις ήδη υπάρχουσες, δημιουργώντας έτσι μια «*διερευνητική συζήτηση*» (Mercer & Littleton, 2007). Βασικό ρόλο σε όλη αυτήν τη διαλογική πορεία, που θα ακολουθήσει η τάξη, έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος οφείλει να είναι έτοιμος να υπερπηδήσει τυχόν δυσκολίες που θα προκύψουν από τη μελέτη των κειμένων από τους μαθητές, Οφείλει, ακόμα, να είναι έτοιμος να ανοίγει νέους διαλογικούς κύκλους, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες της εκάστοτε εκπαιδευτικής κοινότητας αναγνωστών.

Όλες οι παραπάνω ερευνητικές ή/και θεωρητικές εργασίες που προσεγγίσαμε, αναδεικνύουν την κυρίαρχη ερευνητική εστίαση προς τη διαλογική εκπαίδευση και στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να την οικειοποιηθούν καλύτερα ως πρακτική. Ωστόσο, μέχρι τώρα μόνο η έρευνα των Φρυδάκη και Παπαγεωργάκη (2018: 368-378), έχει προτείνει -στον ελληνικό τουλάχιστον χώρο- μια ολοκληρωμένη διαλογική μέθοδο, τον «ερμηνευτικό διάλογο»,

²² Στην εργασία αναλύονται και τα τέσσερα διαλογικά μοντέλα. Εδώ, χάριν συντομίας, παρατίθενται επιγραμματικά: 1) Thinking Together (Mercer & Littleton, 2007), 2) Dialogically organized instruction (Nystrand et al. 1997), 3) Accountable Talk (Michaels, O' Connor & Resnick, 2008), 4) Dialogic Teaching (2006).

²³ Οι στρατηγικές αυτές αναφέρονται στο άρθρο με την αγγλική ορολογία: 'talk moves' και πιο αναλυτικά περιλαμβάνουν: 1) την αναδιατύπωση της συνεισφοράς ενός μαθητή που διατύπωσε κάτι, 2) την επανάληψη, ζητώντας ένας άλλος μαθητής να επαναδιατυπώσει με δικά του λόγια, αυτό που μόλις τόνισε ένας συμμαθητής του, 3) τον συλλογισμό στην τάξη, σχετικά με τη συμφωνία ή διαφωνία με μια πρόταση που ειπώθηκε από κάποιον μαθητή, 4) την πρόσθεση στοιχείων, δηλαδή την προτροπή των μαθητών για περαιτέρω συμμετοχή, 5) την χρήση χρόνου αναμονής από τον καθηγητή.

προσδιορίζοντας τόσο τους όρους της αναπτυξιακής της δυναμικής, όσο και τα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία διαμορφώνει μια πορεία διδασκαλίας, τα οποία προσεγγίσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. ενότητα 3.3). Όλες τις θεωρητικές δυνατότητες της διαλογικότητας, όπως περιγράφονται από τον ίδιο τον Bakhtin (2014: 174 στο Φρυδάκη, 2021), ο «ερμηνευτικός διάλογος» καταφέρνει να τις προσεγγίσει: *«η εμπιστοσύνη στην ξένη λέξη, η αποδοχή με σεβασμό [...], οι αναρίθμητες διαβαθμίσεις και αποχρώσεις της συναίνεσης, οι επισωρεύσεις του νοήματος πάνω στο νόημα, φωνής πάνω στη φωνή, η ενίσχυση μέσω της ένωσης (αλλά χωρίς ταύτιση), ο συνδυασμός πολλών φωνών (διάδρομος φωνών) που συμπληρώνει την κατανόηση, η έξοδος εκτός ορίων της κατανόησης κ.λπ.»*. Τα ίδια τα αποτελέσματα της έρευνας, εξάλλου, ανέδειξαν τη συλλογική οικοδόμηση της πολύπλευρης κατανόησης μέσα από τη φωνή του άλλου, την απελευθέρωση από το φόβο που προκαλούσε τη σιωπή, προς την κατεύθυνση μιας άλλης σιωπής που επέρχεται από το μετασχηματισμό της σκέψης εκείνου που μετέχει στο διάλογο. Γιατί, τελικά, *«η κορυφαία στιγμή του διαλόγου είναι η σιωπή!»* (Φρυδάκη, 2021).

Στο πλαίσιο όλων των παραπάνω τοποθετήσεων και προβληματισμών, στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε τον ερμηνευτικό διάλογο ως έννοια και ως μέθοδο, να αποτιμήσουμε τη λειτουργία του από την οπτική κάποιων εκπαιδευτικών και να προεκτείνουμε τον σχετικό προβληματισμό συνδέοντάς τον με την έννοια και τη λειτουργία των «κενών απροσδιοριστίας» των κειμένων. Ο προβληματισμός μας δεν δημιουργήθηκε εν κενώ, όπως φάνηκε και από την παρουσίαση των παραπάνω ερευνητικών εργασιών.

Με τη σειρά μας, στην παρούσα εργασία, επιθυμούμε να διερευνήσουμε τα ερωτήματα που προέκυψαν από παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες, με στόχο να προεκτείνουμε την ερευνητική σκέψη, θέτοντας και πάλι νέα ερωτήματα που θα προκύψουν από τη δική μας έρευνα. Συμμετέχοντας σε αυτόν τον ατέρμονο ερευνητικό διάλογο, ευελπιστούμε μέσα από την εργασία μας να συνεχίσουμε να *‘χαράσσουμε νέους χώρους σημασιών’* για τη θεωρία και την πράξη της μεθόδου.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

*«Κάθε αντικείμενο της επιστήμης (σε αυτό επίσης και ο άνθρωπος) μπορεί να γίνει αντιληπτό και γνωστό ως αντικείμενο. Δεν επιτρέπεται, όμως, να θεωρήσεις και να ερευνήσεις με αυτό τον τρόπο το υποκείμενο, καθότι -ως υποκείμενο- δεν μπορεί, διατηρώντας τη θέση του, να βουβαθεί. Κατά συνέπεια, η γνώση του οφείλει να είναι
διαλογική»*

Mikhail M. Bakhtin (1986: 512)

5. ΣΚΟΠΟΣ και ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

*Διαλογικά...*θα προσπαθήσουμε να θεμελιώσουμε και την έρευνά μας, στο πνεύμα που προτάσσει και όλη μας η εργασία. Εφόσον, προηγήθηκε η θεωρητική ανάλυση και πλαισίωση της εργασίας μας, ακολουθεί το ερευνητικό κεφάλαιο, που στοχεύει στο να διερευνήσει περισσότερο τους παραπάνω θεωρητικούς όρους στην πράξη της εκπαίδευσης, αλλά και να θέσει νέα ερευνητικά ερωτήματα.

Η δική μας πρακτική εμπειρία της διδακτικής αυτής μεθόδου, του ερμηνευτικού διαλόγου, ήταν εκείνη που χάραξε την πορεία της σκέψης μας για το θέμα, και απέδειξε ότι όταν ο εκπαιδευτικός φαίνεται να μην λαμβάνει υπόψιν του κάποια στοιχεία της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου ή δεν τα έχει ξεκαθαρίσει μέσα του, τότε δυσκολεύεται και να δημιουργήσει την απαιτούμενη διαλογική πορεία στην τάξη του. Στην πλειονότητά τους οι ερευνητικές μελέτες που έχουν γίνει μέχρι τώρα και αφορούν τη μέθοδο, έχουν εστιάσει περισσότερο στους μαθητές από ότι στους εκπαιδευτικούς, με στόχο να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι εξελιχθεί μέσα από τη μέθοδο. Ο δικός μας διάλογος, ο οποίος θα εκκινήσει με την ερευνητική αυτή προσπάθεια, εστιάζει στους εκπαιδευτικούς και ευελπιστούμε περισσότερο να προβληματίσει παρά να διατυπώσει απαντήσεις, περισσότερο να χαράξει χώρους για περαιτέρω έρευνα, παρά μονοδιάστατες κατευθυντήριες γραμμές.

Συνεπώς, μέσα από τη θεωρητική παρατήρηση, τη μελέτη, αλλά και την πρακτική άσκηση του ερμηνευτικού διαλόγου, στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, μας δημιουργήθηκαν εκείνος ο προβληματισμός και εκείνα τα ερωτήματα, που μετατράπηκαν σε σκοπό της έρευνας.

Ο σκοπός αυτός αφορά στην προσέγγιση του ερμηνευτικού διαλόγου, τόσο ως έννοιας, αλλά, κυρίως, ως διδακτικής μεθόδου, με παράλληλη εστίαση στην

προσπάθεια αποτίμησης της λειτουργίας της μεθόδου αυτής από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επίσης, στοχεύουμε στο να προεκτείνουμε τον σχετικό προβληματισμό συσχετίζοντάς τον με την έννοια και την λειτουργία των κενών απροσδιοριστίας των λογοτεχνικών κειμένων. Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται από τους ερευνητικούς μας προβληματισμούς διαμορφώνονται με παραγωγική κλιμάκωση ως εξής: 1) πώς αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου αυτά τα τρία χρόνια που έχει εφαρμοστεί τις σχολικές αίθουσες; 2) Ποια εργαλεία ή εμπόδια έχουν εντοπίσει στην εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου; 3) Τα κενά απροσδιοριστίας που υπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα φαίνεται να λειτουργούν ως εργαλείο ή εμπόδιο κατά την εφαρμογή της μεθόδου; Εν ολίγοις, πώς καταφέρνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν τα κενά αυτά στην πορεία του διαλόγου και, κυρίως, με ποιον τρόπο *‘χαράσσουν χώρους σημασιών’* στους μαθητές, για να μπορέσουν μόνοι τους να διατυπώσουν τα απροσδιόριστα σημεία, να τα κατανοήσουν και να τα εντάξουν στο λόγο τους;

Ευελπιστούμε η παρούσα ερευνητική προσπάθεια να είναι η αφορμή για να εκκινήσει ένας ακόμα ουσιαστικός διάλογος για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τη δημιουργία νέων ερευνητικών ερωτημάτων.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Από τον παραπάνω σκοπό της έρευνάς μας φανερώνεται η πρόθεση να ερευνήσουμε το κομμάτι αυτό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όχι με την πρόθεση να *‘χαράζουμε γραμμές’* ερευνητικών παραδοχών, αλλά *‘χώρους ερμηνευτικών σημασιών’*, που στοχεύουν στο να νοηματοδοτήσουν ξανά την κοινωνική πραγματικότητα²⁴. Όπως, αναφέρουν και οι Lincoln & Guba (1985: 36) *«η κοινωνική πραγματικότητα είναι μια πολύπλοκη και πολυσχιδής συμβολική κατασκευή, που συγκροτείται από διαφορετικά επίπεδα δομών νοήματος»* (στο Τσιώλης, 2014: 27). Για το λόγο αυτό, ο κοινωνικός ερευνητής που μελετά τη δυναμική αλληλεπίδραση των προσωπικών επαφών, οφείλει να τις διερευνήσει, με σκοπό την ανακατασκευή των ποικίλων κοινωνικών προτύπων νοηματοδότησης.

Στοχαστική και κριτική αναλυτική ανακατασκευή της κοινωνικής μας ζωής, που νοείται ως μια ρέουσα πραγματικότητα, και ως τέτοια οφείλουμε να τη μελετάμε. Για

²⁴ Λανθάνει στο σημείο αυτό η παραδοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μέρους της κοινωνικής πραγματικότητας.

τον λόγο αυτό, επιλέξαμε και εμείς στην παρούσα εργασία να ακολουθήσουμε μια ποιοτική ερευνητική διαδικασία. Προτιμήσαμε ως κοινωνικοί ερευνητές να προσεγγίσουμε τα ερευνώμενα φαινόμενα «εκ των έσω», δηλαδή να αντλήσουμε τις πληροφορίες μέσα από τις εμπειρίες και την οπτική των συμμετεχόντων στην έρευνα υποκειμένων. Όλα τα παραπάνω στοιχεία, συνθέτουν τον ορισμό των ποιοτικών ερευνών και ερευνητών, *«που τείνουν να υιοθετούν μια προσέγγιση, στην οποία η θεωρία και η εμπειρική διερεύνηση συνυφαίνονται[...], προκειμένου να κατανοηθούν τα γεγονότα και οι συμπεριφορές των δρώντων υποκειμένων εντός της συγκεκριμένης τους συνθήκης»* (Bryman, 1988: 61-68). Να κατανοηθούν με τον τρόπο που ο Weber ορίζει την κατανόηση στον χώρο των κοινωνικών επιστημών ως *«μια ορθολογική αντίληψη των κινήτρων της συμπεριφοράς. Δεν είναι διαίσθηση, αλλά «ερμηνεία»: κατανόηση του σκοπού της δράσης και σύλληψη του εμπρόθετου στοιχείου της ανθρώπινης συμπεριφοράς»* (Weber, 1989 στο Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 87)

Όμως, δεν επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα μόνο για τους παραπάνω λόγους, αλλά και για δυο ακόμα θεμελιώδεις μεθοδολογικές αρχές, τις οποίες έχουν διατυπώσει αναλυτικά οι Hoffmann-Rien (1980) και Rosenthal (2005)²⁵. Η πρώτη μεθοδολογική αρχή²⁶ είναι η *«αρχή της ανοικτότητας»* κατά την οποία ο ερευνητής εισέρχεται στην έρευνα χωρίς προκαθορισμένες εννοιολογήσεις και προδιατυπωμένα συμπεράσματα, αλλά με καθαρή πρόθεση και διάθεση να ανακαλύψει νέες πτυχές για το υπό εξέταση θέμα από τα δρώντα υποκείμενα της ερευνάς του. Αυτός ο στόχος του ερευνητή επιβεβαιώνει, σύμφωνα και με τον ορισμό του Bryman (1980) που αναφέραμε παραπάνω, και τον διαλεκτικό τρόπο, με τον οποίο διαρθρώνεται η ερευνητική διαδικασία, καθώς *«η θεωρητική επεξεργασία και η εμπειρική διερεύνηση δεν διαχωρίζονται ως διακριτά στάδια του ερευνητικού έργου αλλά αλληλοεξαρτώνται»* (Τσιώλης, 2014).

Η δεύτερη θεμελιώδης αρχή, που είναι εκείνη του *«ανοικτού χαρακτήρα»*, αναφέρεται στην ποιοτική προσέγγιση του ερευνητή, που στοχεύει στο να δημιουργήσει μια εκ βάθους επικοινωνία με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει επί της ουσίας τον λόγο που θα εκφέρουν τα δρώντα υποκείμενα. Η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας θεωρείται επιβεβλημένη,

²⁵ Hoffmann-Riem (1980): 1)«αρχή της ανοικτότητας» (Prinzip der Offenheit) και την 2)«αρχή του επικοινωνιακού χαρακτήρα» (Prinzip der Kommunikation), (Hoffmann-Riem, 1980 & Rosenthal, 2005 στο Τσιώλης, 2014).

²⁶ Μεθοδολογική αρχή, που ενέχει τη λέξη «μέθοδος» (μετά+οδός) παράγεται από το «μετέρχομαι» και σημαίνει τον τρόπο αναζήτησης και απόκτησης της γνώσης (Δελλής, 2009)

με τον ίδιο να προσέρχεται σε αυτό με ανοιχτό πνεύμα και έτοιμος να επικοινωνήσει ουσιαστικά, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει τα υποκείμενα της έρευνάς του. Όπως, απαραίτητη θεωρείται και η βίωση και δράση του ερωτώμενου εντός του δικού του σημασιολογικού πλαισίου, ώστε να μπορέσει να εκφραστεί αβίαστα και ελεύθερα.

Επομένως, στην ποιοτική έρευνα *«το ζητούμενο είναι μέσω των εργαλείων συγκέντρωσης δεδομένων, να αναδειχθούν οι προοπτικές των υποκειμένων, οι ιδιαιτερότητές τους και οι ατομικές τους στάσεις»* (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ως μέθοδοι παραγωγής υλικού προκρίνονται, κυρίως, διάφορες εκδοχές της ανοιχτής, μη δομημένης ή ημι-δομημένης συνέντευξης, που δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει τη σκέψη του επί του θέματος και να ενεργοποιήσει τις οικείες προς αυτόν επικοινωνιακές μορφές, όπως είναι εκείνη της περιγραφής, της αφήγησης, της επιχειρηματολογίας, του διαλόγου. Όπως, τονίζουν και οι Muck & Mey (2005) για την παραγωγή δεδομένων κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας είναι προτιμότερες οι «φυσικές» διαδικασίες, παρά οι «τεχνητές»²⁷. Αναφερόμαστε εδώ στην «παραγωγή» και όχι στη «συλλογή» δεδομένων, υιοθετώντας την άποψη της Mason (2002/2011: 73), η οποία υποστηρίζει ότι *«οι ποιοτικές προσεγγίσεις θέλουν τους ερευνητές να 'χτίζουν' με ενεργό τρόπο [...], δηλαδή δεν ασχολούνται μόνο με το πού θα βρουν τα στοιχεία, που ήδη έχουν έτοιμα προς συλλογή, αλλά προσπαθούν να βρουν πόσο καλύτερα μπορούν να παράγουν δεδομένα από τις πηγές που επιλέγουν»*.

Θέλοντας να 'χτίσουμε' και εμείς μια νέα ερευνητική διαδικασία για τα εκπαιδευτικά ερωτήματα που μας απασχολούν, επιλέξαμε ως μεθοδολογικό εργαλείο τη *«θεματική ανάλυση»* (thematic analysis)²⁸. Η μέθοδος αυτή είναι εύχρηστη και κατάλληλη, ιδίως για ένα νέο ερευνητή, καθώς δίνει τη δυνατότητα να ανιχνεύσει τα πολυάριθμα μοτίβα που προκύπτουν από την ανάλυση εντός των δεδομένων του. Όπως αναφέρει και ο Τσιώλης στο έργο του, *«Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων»* (2018: 98), *«η διαδικασία της ανάλυσης προϋποθέτει τον ενεργητικό ρόλο του ερευνητή, ο οποίος, αναπτύσσοντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, περισσότερο παράγει και συγκροτεί θέματα παρά τα αναλύει»*. Το στοιχείο της διαλογικής αυτής σχέσης του

²⁷ «Φυσικές» διαδικασίες νοούνται παραδείγματος χάριν οι διαδικασίες στο πλαίσιο μιας συνέντευξης, που μπορεί να έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ο διάλογος προκύπτει αβίαστα κατά τη διάρκεια της συζήτησης, σε αντίθεση με τις προσχηματισμένες «τεχνητές» διαδικασίες, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το αποτέλεσμα των παραγόμενων δεδομένων της έρευνας.

²⁸ Η Θεματική Ανάλυση *«είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα* (Braun & Clark, 2006· Holloway & Tondres, 2003· Roulston, 2001 στο Πουρκός & Ισαρη, 2015: 116-117).

ερευνητή με τη μέθοδο και τα δεδομένα που προκύπτουν, αναδεικνύει, ακριβώς, την ανοιχτότητα και επικοινωνία, που εντοπίσαμε στη βάση των ποιοτικών ερευνών.

Πιο αναλυτικά, βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας αυτής είναι ότι ο ερευνητής βασίζεται στην ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (όπως για παράδειγμα είναι οι παρατηρήσεις πεδίου, οι συνεντεύξεις, δομημένες ή ημι-δομημένες κτλ.)²⁹, ενώ δεν στηρίζεται σε εκ των προτέρων διατυπωμένες θέσεις ή υποθέσεις. Συνεπώς, ο ερευνητής έχει το χώρο να ανακαλύψει και να αναπτύξει καινοτόμες θεωρητικές θέσεις. Βασικό στοιχείο, που ευθυγραμμίζει την ερευνητικό σκοπό με την πορεία της έρευνας είναι τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτελούν σημαντικό φίλτρο για τη μείωση της πολυπλοκότητας των δεδομένων.

Η σταδιακή και συστηματική διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων επέρχεται μέσω κάποιων βασικών βημάτων-εργαλείων της «*θεματικής ανάλυσης*», τα οποία σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006) είναι έξι (6). Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε τα στάδια αυτά συνοπτικά, για να γίνει σαφής η ερευνητική πορεία που ακολουθήσαμε και εμείς στην καταγραφή και ανάλυση των πορισμάτων μας.

Σε ένα πρώτο στάδιο ο ερευνητής καλείται, αφού έχει συγκεντρώσει τα δεδομένα μέσω του εκάστοτε ερευνητικού εργαλείου που επιλέγει (όπως για παράδειγμα της συνέντευξης), να μεταγράψει σε γραπτό κείμενο τα ηχητικά αποτελέσματα. Αυτή η πρώτη αναλυτική διαδικασία αφορά στην οργάνωση, στην κατάταξη και την ταξινόμηση των δεδομένων, ώστε να προκύψουν κάποιες αρχικές κατηγορίες. Όμως, η «*θεματική ανάλυση*» δεν θεμελιώνεται στα παραγόμενα εμπειρικά δεδομένα, αλλά στα θέματα που προκύπτουν μέσω της διερεύνησης, εξέτασης και συνεχούς επαλήθευσης των ερευνητικών δεδομένων. Για το λόγο αυτό, βασική διαδικασία αποτελεί το στάδιο της «*κωδικοποίησης*» που ακολουθεί.

Σύμφωνα, με τους Braun και Clarke (2006) η «*κωδικοποίηση*» είναι εκείνη η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, κατά την οποία ο ερευνητής θεματοποιεί, ονοματίζει, ταξινομεί, εννοιολογεί και ενσωματώνει τα αποτελέσματα εντός ενός θεωρητικού πλαισίου. «*Εδώ αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων*» (Πουρκός & Ίσαρη, 2015: 117). Η λειτουργία αυτή της κωδικοποίησης, αποτελεί πολύ σημαντικό

²⁹ Στις «*συνεντεύξεις*» ως εργαλείο συλλογής δεδομένων του παρόντος πονήματος, θα αναφερθούμε αναλυτικά παρακάτω στο κεφάλαιο.

κομμάτι της θεματικής ανάλυσης, καθώς εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα (σε σχέση πάντα με τα ερευνητικά ερωτήματα). Είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τους ερευνητές, για να διαχειριστούν έναν μεγάλο όγκο δεδομένων και, επίσης, βοηθάει έναν νέο επιστήμονα να αντιληφθεί με διαφορετικό τρόπο τις εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις που μπορεί να προκύψουν από ένα φαινόμενο.

Τα επόμενα στάδια περιλαμβάνουν την αναζήτηση των θεμάτων, που αφορά στην εύρεση κοινών κωδικών στα αποτελέσματα, ώστε να προκύψουν κοινά μοτίβα. Και αυτό έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί οι συνδέσεις που δημιουργούνται είναι προϊόντα του ίδιου του ερευνητή. «... Εάν τα θέματα 'εδράζουν' κάπου, εδράζουν στο μυαλό μας, στις σκέψεις μας για τα δεδομένα και στις συνδέσεις που κάνουμε καθώς τα νοηματοδοτούμε» (Ellis κ. συν. 1997: 205-206 όπως αναφέρουν οι Braun & Clarke, 2006). Ακολουθεί η επανεξέταση των θεμάτων και η δημιουργία ενός θεματικού χάρτη³⁰ από την πλευρά του ερευνητή, ώστε να βεβαιωθεί ότι τα θέματα συλλαμβάνουν επαρκώς το περίγραμμα των κωδικοποιημένων δεδομένων. Συνεπώς, το στάδιο αυτό οδηγεί στον ορισμό και των ονομασία των θεμάτων, όπου «στόχος δεν είναι πρωτίστως να επιβεβαιώσει ήδη γνωστά πορίσματα της βιβλιογραφίας, αλλά να καταδειχτεί νέες πτυχές του φαινομένου που μελετά, είτε παράγοντας νέες εννοιολογήσεις είτε παρέχοντας ιδιαίτερο περιεχόμενο σε ήδη γνωστές κατηγορίες και κάνοντας νέες εννοιολογικές συνδέσεις» (Τσιώλης, 2018: 121). Τελευταίο στάδιο αποτελεί η έκθεση των ευρημάτων κατά την οποία θα πρέπει να καταδειχθεί ο τρόπος, με το οποίο έχουν συνδεθεί τα θέματα μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) «ζητούμενο στην ανάλυση των δεδομένων δεν είναι απλά η περιγραφή των διαφορών πτυχών της πραγματικότητας, αλλά ο σχηματισμός εννοιών, η ανίχνευση των σχέσεων των υπό μελέτη περιπτώσεων και η ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων αυτών». Σε αυτό συμβάλλει η διαρκής εξέταση των δεδομένων, η συνεχής μελέτη της θεωρίας, η ανοιχτότητα στην οπτική και ο αναστοχασμός του ερευνητή ως προς το θέμα διερεύνησης. Ως ποιοτική έρευνα, όμως, ενέχει και κάποιους άλλους περιορισμούς, στους οποίους θα εστιάσουμε, αφού προηγουμένως προσδιορίσουμε με λεπτομέρειες τη δική μας ερευνητική μελέτη.

³⁰ Στη δική μας εργασία: ο θεματικός χάρτης παρουσιάζεται αναλυτικά πριν την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας (βλ. Θεματικός χάρτης, σ.68)

7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ και ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

7α. Χρονοδιάγραμμα

Στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, που έλαβε χώρα στο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2019-2020, χρειάστηκε πολλές φορές να εργαστούμε ως ερευνητές. Ερευνητές που διαρκώς είτε έθεταν ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς για τη διδακτική πρακτική και τις μεθόδους, είτε παρατηρούσαν τη διδασκαλία και κρατούσαν σημειώσεις, τις οποίες μετά το μάθημα έφερναν στο προσκήνιο μεταξύ τους προς προβληματισμό. Σε μια τέτοια συνθήκη και σε ένα τόσο πρόσφορο έδαφος, δεν θα μπορούσαν να μην μας είχαν γεννηθεί ερωτήματα και να μην επιστρέφαμε στον ίδιο τόπο, για να βρούμε τις απαντήσεις.

Όσα ερευνητικά ερωτήματα και αν προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, όλα αφορούσαν τη μέθοδο του «ερμηνευτικού διαλόγου». Ο λόγος είναι διττός, καθώς από τη μία πλευρά η μέθοδος αυτή άρχισε πολύ πρόσφατα να εφαρμόζεται στις εκπαιδευτικές τάξεις (μόλις τρία χρόνια) και, επομένως, έχει ερευνητικό βάθος μελέτης, ενώ από την άλλη έχει μια σπάνια θεωρητική και πρακτική ανοιχτότητα, που αξίζει περαιτέρω διερεύνηση. Η πρακτική της εφαρμογή ήταν που δημιούργησε τον ερευνητικό μας σκοπό, καθώς σε μια διδακτική ώρα, πάντα στα πλαίσια της πρακτικής, βρεθήκαμε θεατές στην αμηχανία του καθηγητή να εντάξει στον ερμηνευτικό διάλογο τους μαθητές, που είχαν επικεντρωθεί στις νοηματικές ασάφειες του κειμένου, με αποτέλεσμα να δυσκολέψει και διεξαγωγή των διαλογικών κύκλων που ακολούθησαν στα πλαίσια της μεθόδου. Αυτό το στιγμιότυπο του μαθήματος μας δημιούργησε πολλά ερωτήματα, και μας έφερε αντιμέτωπους με τους δικούς μας διδακτικούς δισταγμούς στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας. Πώς μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουμε τα νοηματικά ‘κενά’ ενός κειμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να ενταχθούν όσο πιο ανοιχτοί γίνεται στην διαλογική αλυσίδα που σχηματίζεται μέσω της μεθόδου; Σύμφωνα, με τους εκπαιδευτικούς τα ‘κενά’ προωθούν ή εμποδίζουν την παραπάνω διαδικασία; Πώς φαίνεται να τους μετατόπισε η πρακτική εφαρμογή της μεθόδου; Αν τους μετατόπισε.

Με εναρκτήρια στόχευση τον ερευνητικό σκοπό, ξεκίνησε ο ενδεδειγμένος σχεδιασμός της έρευνας και η συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας. Η διερεύνηση αποσκοπούσε στην κατανόηση και την ερμηνεία ενός εκπαιδευτικού φαινομένου και βασίστηκε, κυρίως, στην εμπειρία των συμμετεχόντων υποκειμένων σε αυτό. Για τον λόγο αυτό, η

επιλογή της ποιοτικής έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων της μέσω της «θεματικής ανάλυσης», αναδείχθηκε ως η πιο χρήσιμη και σωστή μεθοδολογική προσέγγιση για τις απαιτήσεις του παρόντος πονήματος.

Στην προσπάθειά μας να ‘χτίσουμε’ τη δική μας έρευνα ως ποιοτικοί ερευνητές, το πρώτο βήμα ήταν να εντοπίσουμε τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο συλλογής των δεδομένων μας. Λαμβάνοντας υπόψιν το σκοπό της έρευνάς μας, διαπιστώσαμε αρκετά νωρίς, πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που είναι ενεργοί στον εκπαιδευτικό χώρο και εξοικειωμένοι με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, θα ήταν οι πλέον κατάλληλοι, για να δώσουν απαντήσεις στα καίρια ερωτήματά μας. Επομένως, η συλλογή του ερευνητικού μας υλικού έγινε με τη μέθοδο των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, επιλέξαμε τον τύπο της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία *«έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις· συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραληφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις»* (Robson, 2010: 321).

Η συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής δεδομένων θεωρείται η πλέον κατάλληλη σε περιπτώσεις, όπου η έρευνα επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες ή όταν οι ερευνητές θέλουν να μελετήσουν σε βάθος χρόνου τις προσωπικές απόψεις για τις διαδικασίες που ακολουθούνται στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας. Στη δική μας έρευνα, πληρούνται και τα δύο παραπάνω κριτήρια. Για το λόγο αυτό, επιλέξαμε να έρθουμε σε επικοινωνία και να λάβουμε συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς, που εδώ και, τουλάχιστον, τρία χρόνια διδάσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας στην Γ΄ Λυκείου και χρησιμοποιούν τη μέθοδο του «ερμηνευτικού διαλόγου». Αρχικά, λοιπόν, συντάξαμε ένα αναλυτικό και ευέλικτο³¹ πρωτόκολλο συνέντευξης με δέκα βασικές ανοιχτές ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα), εκ των οποίων οι μισές είναι εστιασμένες στη διδακτική μέθοδο του «ερμηνευτικού διαλόγου» και οι υπόλοιπες πέντε διαρθρώνονται στη βάση του ερευνητικού μας ερωτήματος, που αφορά στην επίδραση των «κενών απροσδιοριστίας» στους μαθητές κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Η τελευταία ερώτηση τίθεται και αναζητά απάντηση για την προσωπική εμπλοκή των

³¹ ‘Ευέλικτο’ στα πλαίσια μιας ημι-δομημένης συνέντευξης, όπως αναφέραμε παραπάνω τονίζοντας τον ορισμό του Robson (2010).

εκπαιδευτικών στα νοηματικά κενά των κειμένων και στο πώς οι ίδιοι τα διαχειρίζονται, όταν τα εντοπίζουν στα κείμενα.

7β. Επιλογή δείγματος

Πέρα από το γεγονός, ότι *«οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο προσφέρουν τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνεχώς ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνώντας υποκειμενικά κίνητρα με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός με ερωτηματολόγια κι άλλα αυτο-συμπληρούμενα μέσα»* (Robson, 2010), συγκεκριμένα οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, που - λόγω της θέσης τους - είναι οι πλέον κατάλληλοι για να κρίνουν τις πράξεις τους, αποτελούν την πιο χρήσιμη πηγή επιλογής δεδομένων για την έρευνά μας. Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε ήταν προσωπικές και διεξήχθησαν στο χώρο του σχολείου, στο οποίο εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός, αλλά και διαδικτυακές (μέσω Zoom ή Skype), σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που διαμένουν εκτός Αθηνών.

Συνολικά, πήραμε συνέντευξη από δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *«Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι ώστε οι μονάδες ανάλυσης να επιλέγονται βάσει κριτηρίων που θα επιτρέψουν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα»* (Bryman, 2017: 464), και για το λόγο αυτό η δειγματοληψία μας υπήρξε σκόπιμη και το δείγμα μας βολικό, δηλαδή συμμετείχαν όσοι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν το αίτημά μας για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, με τη μόνη προϋπόθεση να διδάσκουν με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου τα τρία αυτά τελευταία χρόνια. Από το σύνολο αυτό των δεκατριών (13) εκπαιδευτικών, οι εννέα (9) είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι τέσσερις (4) είναι άνδρες.

Ενδεχομένως, το δείγμα να μην είναι επαρκές για τις γενικεύσεις της έρευνας. Αυτό ήταν κάτι που μας απασχόλησε και αποτελεί ένας από τους περιορισμούς της ερευνητικής μας προσπάθειας. Το μικρό, και για το λόγο αυτό, *«μη αντιπροσωπευτικό»* δείγμα των εκπαιδευτικών, ίσως να εμποδίζει τη δυνατότητα απόλυτης γενίκευσης των αποτελεσμάτων μας. Ωστόσο, στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας για το θέμα αυτό, εντοπίσαμε πολλούς ακαδημαϊκούς και θεωρητικούς της κοινωνικής έρευνας, οι οποίοι προσπαθούσαν να δώσουν όσο το δυνατόν ακριβέστερη απάντηση στο ερώτημα:

«Πόσες ποιοτικές συνεντεύξεις είναι αρκετές;» (Baker & Edwards, 2012)³². Παρόλο που κάποιοι θεωρητικοί προβαίνουν στη διατύπωση κάποιων αριθμών, που δείχνουν την εγκυρότητα των συνεντεύξεων, όπως για παράδειγμα ο Bryman αναφέρεται σε 20 τουλάχιστον συνεντεύξεις, ή οι Adler & Adler τονίζουν ότι το κατάλληλο δείγμα μπορεί να θεωρηθεί από έξι έως δεκάδες, όλοι οι επιστήμονες καταλήγουν στην άποψη ότι αυτό εξαρτάται κάθε φορά από την έρευνα και τη συνθήκη την οποία προσεγγίζει.

Με αυτόν τον γνώμονα, λοιπόν, και με την άδεια των συνεντευζιαζόμενων, φυσικά, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της «θεματικής ανάλυσης», ενώ και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατούσαμε σημειώσεις, οι οποίες αξιοποιήθηκαν στη διαδικασία ανάλυσης των πορισμάτων. Ακολούθησε η ηλεκτρονική καταγραφή των αποτελεσμάτων με τη συνεχή ανάγνωση και προσεκτική παρακολούθηση της εξέλιξης των πορισμάτων. Την ίδια στιγμή, εξαιτίας της απειρίας μας στην διεξαγωγή ερευνών, σημειώναμε σύντομα σχόλια και κρατούσαμε εγγράφως κάποιες παρατηρήσεις για το υλικό, ώστε να προκύψουν κάποια πρώτα θέματα με βάση τη μέθοδο της «θεματικής ανάλυσης». Κατά τη διάρκεια όλης της αναλυτικής διαδικασίας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση πλαισίωνε τα βήματά μας και προωθούσε τις θεωρητικές και επιστημονικές μας γνώσεις για το προς διερεύνηση θέμα του ερμηνευτικού διαλόγου.

Είναι σκόπιμο σε αυτό το σημείο να τονίσουμε και επιμέρους προβληματισμούς και περιορισμούς, στους οποίους υπόκειται η έρευνάς μας. Με βάση τα λεγόμενα των Lincoln & Guba (1985: 110) στις κοινωνικές επιστήμες *«η μόνη γενίκευση που υπάρχει είναι ότι δεν υπάρχει γενίκευση»*, καθώς τα εγγενή χαρακτηριστικά τους είναι να διερευνούν ένα κοινωνικό και, στην περίπτωση της έρευνάς μας, εκπαιδευτικό φαινόμενο, που εξελίσσεται σε ένα συγκεκριμένο χρόνο και τόπο (στο Τσιώλης, 2014: 362). Αυτό είναι, ομολογουμένως, ένα περιοριστικό σημείο των ποιοτικών ερευνών.

Ένας τρόπος για να διαπιστώσει ο ποιοτικός ερευνητής ότι έχει συγκεντρώσει αρκετά στοιχεία με τη μέθοδο των συνεντεύξεων, είναι να εντοπίσει τον *«θεωρητικό κορεσμό»* (*‘theoretical saturation’*). *«Αυτό σημαίνει ότι η αντιπαραβολή των νέων δεδομένων, που παράγονται στο ερευνητικό πεδίο, με τις θεωρητικές κατηγορίες, τις ιδιότητές τους και το πλέγμα των μεταξύ τους σχέσεων, δεν προσφέρει καινούριες*

³² Το άρθρο αυτό των Baker & Edwards (2012), με τον τίτλο: *‘How many qualitative interviews are enough?’*, θέτει σε πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες το ίδιο ερώτημα σχετικά με το ποιος είναι ο πιο κατάλληλος αριθμός, που πρέπει να συλλέξει ένας ποιοτικός ερευνητής με τη μέθοδο των συνεντεύξεων στην έρευνά του και δέχεται πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις.

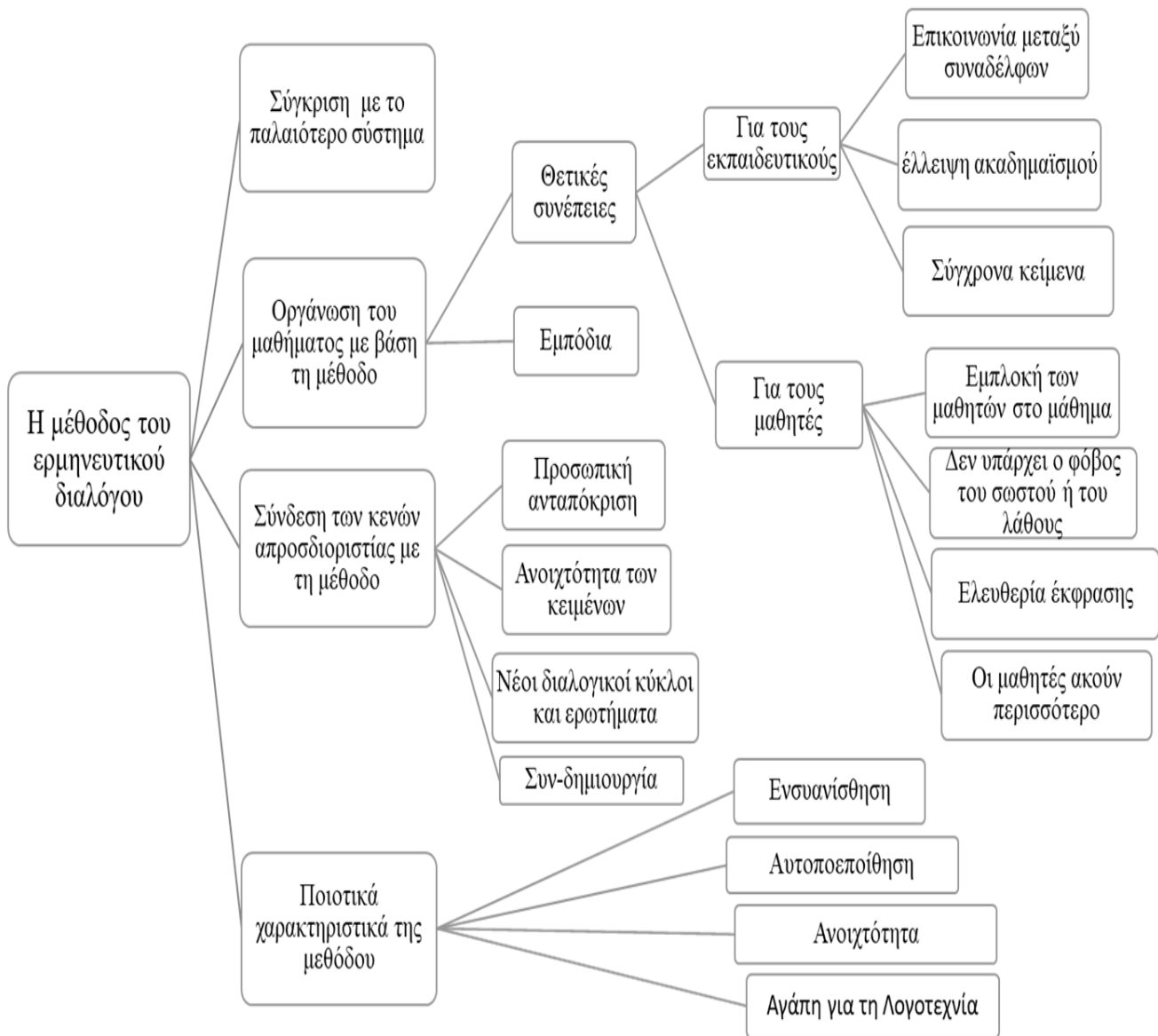
θεωρητικές προοπτικές ούτε δημιουργεί την ανάγκη για το μετασχηματισμό της ήδη παραχθείσας εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας» (Τσιώλης, 2014: 135). Επομένως, και «ο αριθμός των συνεντεύξεων που χρειάζεται (ένας ερευνητής) αλλάζει από μέρα σε μέρα όσο μαθαίνει περισσότερα και αλλάζει τις ιδέες του (για την έρευνα)» (Becker, 2012: 15). Όταν δεν προκύπτουν νέα δεδομένα, τότε διαχειρίζεται κανείς αυτά που έχει και διατυπώνει τις θέσεις της μελέτης του.

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο οι συνεντεύξεις δεν παρέχουν απόλυτη αξιοπιστία ως μέθοδος συλλογής ποιοτικών στοιχείων είναι, σύμφωνα με τον Robson (2010) «η έλλειψη τυποποίησης που υπονοείται (στις συνεντεύξεις) και εγείρει αναπόφευκτα ανησυχίες σχετικά με την αξιοπιστία. Είναι δύσκολο να αποκλειστούν οι μεροληψίες» (Robson, 2010: 324). Ωστόσο, η έλλειψη τυποποίησης στις συνεντεύξεις είναι και εκείνο, ακριβώς, το στοιχείο που τις κάνει να είναι ένα επιτυχημένο μεθοδολογικό εργαλείο. Η επιτυχία τους έγκειται «στις ικανότητες του ερευνητή να κοιτάζει τους ανθρώπους που έχει απέναντί του, να τους ακούσει προσεκτικά, να τους σκεφτεί και να τους αισθανθεί, να συζητήσει μαζί τους και όχι απλά να τους μιλήσει» (Polsky, 1998: 119). Σύμφωνα και με την Charmaz (2012) μπορεί και ένα μικρό δείγμα ανθρώπων να παράγει σημαντικά αποτελέσματα και αυτό εξαρτάται τόσο από τις καθοριστικές και καίριες ερωτήσεις των ερευνητών, καθώς, επίσης, από τον τρόπο που οι ίδιοι θα διαμορφώσουν τη μελέτη και θα αναλύσουν τα ευρήματα.

Το πιο σημαντικό σημείο, όμως, είναι ότι οι συνεντεύξεις μας εστιάζουν στην εμπειρία των εκπαιδευτικών, και αυτό γίνεται σκόπιμα. Σύμφωνα με τον Stenhouse (1981) «οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που εντέλει θα αλλάζουν τον κόσμο του σχολείου κατανοώντας τον» (στο Κατσαρού, 2016). Η δουλειά τους στα σχολεία είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την εκπαιδευτική αλλαγή και για την όποια αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Για να συμβεί αυτό απαιτείται «η δέσμευσή τους σε συστηματική προβληματοποίηση της διδασκαλίας τους, δεξιότητες για να μελετήσει τη διδασκαλία τους, προθυμία να αμφισβητήσουν, ενδιαφέρον να δοκιμάσουν τη θεωρία στην πράξη με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων και, τέλος, ετοιμότητα να αφήνουν τους άλλους να παρατηρούν τη διδασκαλία του και να συζητούν μαζί τους σε μια ειλικρινή και ανοιχτή βάση» (Κατσαρού, 2016). Εστιάζοντας και εμείς ως ερευνητές στην «προβληματοποίηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού» και «στην ανοιχτή και ειλικρινή συζήτηση» ευελπιστούμε να τοποθετήσουμε ένα κομμάτι στο εκπαιδευτικό ψηφιδωτό, του οποίου είμαστε μέρος, δημιουργώντας παράλληλα και νέα ερωτήματα στους μελλοντικούς ερευνητές για περαιτέρω διερεύνηση.

Θεματικός Χάρτης

-απεικόνιση των αποτελεσμάτων της έρευνας-



8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν δεκτικοί στο να συμμετάσχουν στην έρευνά μας, ήταν κατά κύριο λόγο φιλόλογοι με πολυετή διδακτική εμπειρία τόσο σε ιδιωτικούς φορείς όσο και στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ήταν όλοι πολύ δεκτικοί στο να απαντήσουν ανοιχτά και με ειλικρίνεια στα ερωτήματα του Πρωτοκόλλου της συνέντευξης και φάνηκε να έχουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν το προσωπικό τους διδακτικό βίωμα. Αρκετοί, περίπου πέντε (5) στους δεκατρείς (13) δήλωσαν από τις πρώτες μας κουβέντες, ότι περισσότερο ή λιγότερο είχαν την επιθυμία να εντάξουν τον διάλογο στις διδακτικές τους πρακτικές και ένιωθαν απελευθερωμένοι πια που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα τους δίνει αυτή τη δυνατότητα. Επομένως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συζήτηση φάνηκαν να είναι ανοιχτοί στη νέα συνθήκη, που ήδη αμφισβητούσαν τον ρόλο της αυθεντίας του εκπαιδευτικού πολύ πριν τη συζήτησή μας και αναζητούσαν πιο διαλεκτικές, συλλογικές πρακτικές μέσα από τις οποίες θα μπορούσαν, τελικά, να συνομιλήσουν πραγματικά και σε βάθος με τους μαθητές τους.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία φωτίστηκαν αρκετά νωρίς μέσα από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Όμως, τα ερωτήματα που θέλαμε να ερευνήσουμε και μας προβληματίζαν από την αρχή της έρευνας, διαπλέκονταν με πιο περίπλοκες συνδέσεις στο λόγο των εκπαιδευτικών και απαιτούσαν μεθοδευμένη και προσεκτική ανάλυση. Τα ερωτήματα αυτά αφορούσαν στο: 1) πώς αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου αυτά τα τρία χρόνια που την εφαρμόζουν στις σχολικές αίθουσες; 2) Ποια πλεονεκτήματα ή ποια μειονεκτήματα της μεθόδου έχουν εντοπίσει κατά την εφαρμογή του; Κι από την άλλη, 3) τα κενά απροσδιοριστίας φαίνεται να αποτελούν εμπόδιο ή εργαλείο κατά την εφαρμογή της μεθόδου; Πιο συγκεκριμένα, αρκεί η συμπλήρωση των 'απροσδιοριστιών' για την πληρέστερη συνάντησή μας με το κείμενο; Μήπως, τελικά, ο τρόπος, για να μην 'εξοριστούμε' από τον κόσμο των λέξεων και από τον δικό μας κόσμο είναι να διαπραγματευτούμε τα νοήματα του κειμένου με τους άλλους γύρω μας και να χτίσουμε από κοινού νέα;

Από την ανάλυση των ερωτημάτων των συνεντεύξεων προέκυψαν τα δεδομένα της έρευνάς μας. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα λειτούργησαν ως κατευθυντήριοι οδηγοί κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης των αποτελεσμάτων. Τα ομαδοποιήσαμε και τα αναλύσαμε σε κατηγορίες, από τις οποίες παρήχθησαν τέσσερα (4) βασικά θέματα, που απαντούν με τη σειρά σε κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα: 1) ο

ερμηνευτικός διάλογος σε σύγκριση με το προηγούμενο σύστημα, 2) τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου, 3) τα κενά απροσδιοριστίας, 4) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μεθόδου που προκύπτουν από τον λόγο των εκπαιδευτικών. Η κάθε κατηγορία αναλύεται σε υποκατηγορίες, που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, ώστε να προσεγγιστούν πληρέστερα και πολύπλευρα τα ερευνητικά πορίσματα.

Τα τρία (3) πρώτα θέματα είχαν προκύψει σε γενικές γραμμές ήδη από το Πρωτόκολλο των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα), και από τον σχεδιασμό της έρευνας, ωστόσο κατά τη διεξαγωγή του διαλόγου και την ανάλυση αυτού, προέκυψε και άλλο ένα θέμα. Η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου και η σύγκρισή του με το παλιό σύστημα³³, οι θετικές συνέπειες και τα εμπόδια κατά την εφαρμογή της μεθόδου, καθώς και η σύνδεση αυτής με την έννοια των «κενών απροσδιοριστίας», σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματά μας. Ωστόσο, ένα ακόμα θέμα που προέκυψε μέσα από την ανάλυση αφορά στα *‘ποιοτικά χαρακτηριστικά’* της μεθόδου, τα οποία ανέδειξε ο λόγος των εκπαιδευτικών. Αναδύθηκε, ουσιαστικά, μια ποιότητα από τα λεγόμενά τους, και ανέδειξαν με το λόγο τους μια νέα, ίσως, μετατόπιση, χωρίς οι ίδιοι να έχουν ερωτηθεί συγκεκριμένα για αυτήν και χωρίς, ενδεχομένως, ούτε και οι ίδιοι να την έχουν αντιληφθεί. Επομένως, πώς φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη μέθοδο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που τη διδάσκουν και ποιες νέες ποιότητες προέκυψαν από το λόγο τους για τον ερμηνευτικό διάλογο;

A) Η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου σε σύγκριση με το παλαιότερο σύστημα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, εννέα (9) από το σύνολο των δεκατριών (13) που συμμετείχαν στη συνέντευξη, τόνισαν από την αρχή, κιόλας, τον ενθουσιασμό τους για τον ερμηνευτικό διάλογο. Συχνά, για να υποστηρίξουν τη θέση τους προέβαιναν σε σύγκριση της νέας μεθόδου με παλαιότερες και προσπαθούσαν να εκφράσουν την μετατόπισή τους προς μια πιο ανοιχτή, διαλογική εκπαίδευση, σε αντίθεση την παλιά αδιαλλαξία και τυποποίηση με την οποία συνήθιζαν να διδάσκουν. Στην πλειονότητά τους εκφράζουν την ικανοποίησή τους που μετακινήθηκαν από την τυποποιημένη,

³³ Ως «προηγούμενο σύστημα» ορίζονται, εδώ, όλες οι διδακτικές μέθοδοι που έχουν εφαρμοστεί τα τελευταία τουλάχιστον 30 χρόνια από τα Προγράμματα Σπουδών, και τα οποία χρησιμοποιούσαν οι συνεντευξιζόμενοι (π. χ. ιστορικο-φιλολογικές προσεγγίσεις, κειμενοκεντρικές κτλ).

μετωπική διδασκαλία σε μια νέα συνθήκη διδασκαλίας που υποστηρίζει και προβάλλει τη διωποκειμενικότητα.

«Τότε, που υπήρχε η Λογοτεχνία κατεύθυνσης, την έκανα από την πρώτη χρονιά, άρα πάρα πολλά χρόνια. Κι εκεί το θέμα ήταν ότι κάναμε πάντα μετωπική διδασκαλία, γιατί μας κυνήγαγε η ύλη, γιατί ήταν μακροσκελή τα κείμενα (πάρα πολύ και μεγάλα), και έπρεπε να γίνουν ολοκληρωμένα, επομένως και η διδασκαλία ήταν μετωπική. Εγώ ήμουν η πρωταγωνίστρια της τάξης και έπρεπε να μεταφέρω στα παιδιά την ανάλυση με ψήγματα διαλόγου.», (Σ1)

«Η παλιά διδασκαλία είχε την έννοια της τυποποίησης», (Σ3)

«Σε σχέση με το παλιό πρόγραμμα, γιατί εκεί πραγματικά επειδή τα παιδιά προετοιμάζονταν και νωρίτερα από τα φροντιστήρια, πριν φτάσει το σχολείο σε ένα δεδομένο σημείο της ύλης, έρχονταν γεμάτα παρανοήσεις και γεμάτα κακές πρώτες επαφές με το κείμενο. Έρχονταν με έτοιμη γνώση, την οποία δεν είχαν αφομοιώσει σωστά.», (Σ4)

Σε σύγκριση με το παλιό σύστημα, όπου τα παιδιά έρχονταν στο σχολείο με τυποποιημένες γνώσεις, τώρα με τη νέα μέθοδο φαίνεται πώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι αυτό δεν είναι πια εφικτό. Το σχολείο, επομένως, διεκδικεί πια το χώρο που του αρμόζει στις συνειδήσεις και των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως, των μαθητών. Δεν έρχονται σε αυτό με την πρόθεση να αναπαράγουν μια πρότερη -γεμάτη παρανοήσεις-, ενδεχομένως, γνώσεις, αλλά να αναζητήσουν από κοινού με την κοινότητα της τάξης τους το καθετί νέο που προκύπτει από την επαφή τους με το λογοτεχνικό κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το έχουν κατανοήσει αυτό, όπως παρατηρείται και στα παρακάτω τέσσερα (4) αποσπάσματα λόγου:

«Θεωρώ ότι ο προηγούμενος τρόπος ήταν πάρα πολύ τυποποιημένος και έπρεπε να είναι μια διδασκαλία, θα κάνω την σύγκριση για να φανεί η διαφορά, ήταν μια διδασκαλία που τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν κάτι συγκεκριμένο που εμείς είχαμε στο μυαλό μας ή κάπως ήτανε το ζητούμενο. [...] Όταν κάναμε το μάθημα Λογοτεχνίας κατεύθυνσης ήταν αφόρητο. Έπρεπε να είναι κάτι πάρα πολύ συγκεκριμένο και να

έχουν πληροφορίες άπειρες. Αλλά ήταν υποχρεωτικό. Εμείς είμαστε υπόλληλοι δεν μπορούμε να κινηθούμε όσο και να θέλουμε μερικές φορές μας πιέζει ο χρόνος.», (Σ7)

«Να είσαι σε αναζήτηση, δηλαδή για εμένα ο ρόλος του δασκάλου έχει αλλάξει. Δεν είναι εκείνος ο ρόλος που γινόταν δασκαλοκεντρικό μάθημα, του εγώ όλα τα ξέρω και μην τολμήσει εμένα κανείς να με αμφισβητήσει.», (Σ8)

«Φύγαμε από το πρωτόκολλο. [...] Φύγαμε πια από μια θεματολογία που πρέπει να εξηγήσω εγώ ως πούμε για το περιεχόμενο και να πω για την λογοτεχνία της μεταπολεμικής γενιάς... και όλο αυτό. Κουράστηκα.», (Σ10)

Αυτή η αίσθηση της ‘κούρασης’ που εκφράζει το παραπάνω απόσπασμα, ενυπάρχει στο λόγο σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών, που συγκρίνουν το παλιό σύστημα με το καινούριο. Δείχνει σαν ο ερμηνευτικός διάλογος να έφερε, πέρα πολλών άλλων νέων διδακτικών ενεργειών, τις οποίες θα εντοπίσουμε στο λόγο των εκπαιδευτικών στη συνέχεια, έναν ανανεωτικό αέρα στις εκπαιδευτικές αίθουσες, που έκανε τους εκπαιδευτικούς να ‘ξεβαρεθούν’ και να εντοπίσουν το διδακτικό νόημα του μαθήματός τους.

«Τα προηγούμενα χρόνια ήταν λίγο πιο στατική και πιο συγκεκριμένη, δηλαδή ακολουθούσαμε μια συγκεκριμένη ύλη έπρεπε να ακολουθήσουμε συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, άρα ήταν λίγο πολύ τυποποιημένο με δικές μας βέβαια κάποιες έτσι πιο ελεύθερες προσεγγίσεις. [...] Η Λογοτεχνία είχε αυτόν τον χαρακτήρα που είχε μέχρι πρότινος η οποία θα δαπάνιζε με εισαγωγικά σημειώματα και τυποποιημένες απαντήσεις κτλ. και θα δημιουργούσε μια αποστροφή προς το μάθημα.», (Σ11)

Στο απόσπασμα ενός λόγου του εκπαιδευτικού τονίζεται ότι, πλέον, αισθάνεται και είναι θεσμικά κατοχυρωμένος να κάνει το μάθημα με τον τρόπο που είχε φανταστεί. Αυτό, αποδεικνύει και την αίσθηση ελευθερίας που, ενδεχομένως, αισθάνονται πια οι εκπαιδευτικοί, όταν η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζουν προσαρμόζεται στις προσωπικές τους προσλήψεις για την διδασκαλία και ευθυγραμμίζονται με την εκπαιδευτική τους ταυτότητα. Ακόμη, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί δήλωσαν, πως η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου τους έχει βοηθήσει να απελευθερωθούν, να εκφραστούν και οι ίδιοι πιο εύκολα, να αντιληφθούν τις διάφορες ποιότητες του

διαλόγου, τις σιωπές του, την αβεβαιότητά του, και κυρίως, να συνειδητοποιήσουν ότι το νόημα του κειμένου, της διδασκαλίας και της επικοινωνίας με τους μαθητές, βρίσκεται στη διυποκειμενικότητα που χτίζουν από κοινού.

*«Δεν ενδιαφέρει πώς κατανόησε ο καθένας μας την ιστορία, που αφηγείται το κείμενο, δηλαδή δεν μας ενδιαφέρει το «τι λέει το κείμενο», αλλά το «τι μας λέει το κείμενο». Είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Το κείμενο λέει μια ιστορία, το καταλαβαίνουμε έτσι κι αλλιώς, εμάς στον ερμηνευτικό διάλογο μας ενδιαφέρει το από εκεί και πέρα... «τι **ΜΟΥ** λέει αυτό το κείμενο;», (Σ2)*

«Εγώ πιστεύω πάρα πολύ στο ερμηνευτικό διάλογο, γιατί ουσιαστικά είναι και μια θεραπεία της «μονολογικότητας» που έχουμε ως πολιτισμός, έτσι;! Δηλαδή, ότι λέμε αυτό που θέλουμε χωρίς να ακούμε τον άλλον, κατάλαβες;! Είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτή η έννοια της «μονολογικότητας» παρά η «διαλογικότητα». Πρέπει να αντιστρέψουμε, δηλαδή, τα πρόσημα.», (Σ3)

«Μ' αρέσει η αλλαγή, γιατί δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να οδηγηθούν μόνοι τους και σε άλλους δρόμους, για μένα η Λογοτεχνία δεν είναι μόνο ένας δρόμος, είναι πολλοί δρόμοι, ο καθένας όπως το εκλαμβάνει, το προσλαμβάνει.», (Σ7)

«Υπάρχει και αυτός ο πλουραλισμός. Εγώ το αντιλαμβάνομαι έτσι, κάποιος άλλος θα το αντιληφθεί αλλιώς και «δες τι έξυπνο ήταν αυτό που είπε ο άλλος», δεν υπάρχει μόνο μια αλήθεια, υπάρχουν πολλές, γιατί ο καθένας μπορεί να έχει ένα κομμάτι αλήθειας στην άποψή του, αυτό είναι το ωραίο. [...] Για τον καθένα μας είναι διαφορετικό (το κείμενο), αλλά όμως μπορεί να γίνει κοινό κτήμα ο προβληματισμός και από εκεί και μετά να αλληλοσυμπληρωθεί. Και μπορεί να μη συμφωνούμε με κανέναν από τους άλλους, αλλά σημασία έχει η διαδρομή.», (Σ8)

Και η διαδρομή μπορεί να αποτελεί η ίδια το αποτέλεσμα, με βάση το παρακάτω απόσπασμα από το λόγο ενός εκπαιδευτικού:

«Έκαναν μια πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη σε παιδάκια δημοτικού 9 χρονών. Στα οποία δοκίμασαν τη διαλογική διδασκαλία, όχι στη λογοτεχνία, γενικά, κάνανε διαλογική διδασκαλία και δίδαξαν κάποια μαθήματα. Και ρώτησαν ένα παιδάκι πώς σου φάνηκε

και αυτό γενικά ήταν λιγομίλητο, δεν πολυσυμμετείχε, οπότε τελείως λακωνικά εκείνο απαντά: ήταν πάρα πολύ ωραία και κατάλαβα μόνο ένα πράγμα, δεν υπάρχει ποτέ τελευταία λέξη στο διάλογο! Ένα 9χρονο παιδί τώρα να λέει: δεν υπάρχει τελευταία λέξη στο διάλογο...Τι ωραίο πράγμα, τι ωραία εξοικείωση με το ότι δεν κλείνει τίποτα και δεν πρέπει να κλείνει τίποτα, ούτε στην άποψή σου δεν πρέπει να κλείνει κάτι οριστικά! Είναι πάρα πολύ σημαντικό και αν το σκεφτείς και σε μια προέκταση κοινωνική, τι ωραίο να βγουν άνθρωποι, που δεν έχουν παρωπίδες!», (Σ9)

Δεν κλείνει τίποτα στο διάλογο, δεν κλείνει τίποτα οριστικά! Και μέσα από τη διαλογική εκπαίδευση διαμορφώνονται άνθρωποι ανοιχτοί, που διαλέγονται με τους συνανθρώπους τους με την επιθυμία να παράξουν νέα ερωτήματα, νέα νοήματα. Αυτή η συνειδητοποίηση των περισσότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στη συνέντευξη, αποδεικνύει τη μετακίνησή τους από το μονολογικό μάθημα σε εκείνο όπου διασταυρώνονται περισσότερες του ενός φωνές και παράγονται συνεχώς καινούριες οπτικές για το κείμενο και για τη ζωή των αναγνωστών/μαθητών. Αυτό αποτυπώνεται καθαρά και στα παρακάτω αποσπάσματα των δύο (2) εκπαιδευτικών:

«Ο ερμηνευτικός διάλογος δεν είναι τόσο μια μέθοδος εργασίας στην τάξη, μια αναγνωστική πρακτική μόνο (με έμφαση) των κειμένων, σαφώς και είναι αυτό, είναι μια μέθοδος, αλλά είναι και κάτι παραπάνω. Το κάτι παραπάνω το ονομάζουμε ας πούμε μια «στάση», δηλαδή ο ερμηνευτικός διάλογος στοχεύει στο να δημιουργήσει μια διαλογική στάση απέναντι στα πράγματα. Τι σημαίνει αυτό;! Σημαίνει ότι, καθώς βρισκόμαστε στη Λογοτεχνία, δηλαδή σε ένα προνομιακό πεδίο, όπου εμπειρίες της ζωής περνούν μέσα από εκεί, μαθαίνω να αντιμετωπίζω και τη ζωή μου σε αυτήν τη διαλογική στάση. Δηλαδή, έχει με έναν τρόπο έναν πιο οντολογικό χαρακτήρα, παρά μόνο μεθοδολογικό. Με αυτήν την έννοια ο ερμηνευτικός διάλογος είναι μια στάση απέναντι στα πράγματα, συνεχής, ανοιχτή και από όσο ξέρω κάποιοι συνάδελφοι που συνειδητά τον υπηρέτησαν, έχουν αλλάξει τον τρόπο ας πούμε που κάνουν όχι μόνο τη λογοτεχνία, αλλά και άλλα μαθήματα. Δηλαδή, είναι μια διαλογική παιδαγωγική, που αναπτύσσεται.», (Σ2)

Μαθαίνω να αντιμετωπίζω τη ζωή μου σε αυτή τη διαλογική στάση. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορεί, πλέον, να μην έχουν συγκεκριμένες-έτοιμες απαντήσεις για τα κείμενα, μπορεί να νιώθουν ανασφάλεια κι οι ίδιοι μπροστά στην αβεβαιότητα του

διαλόγου και, ενδεχομένως, να ψάχνουν ακόμα τους μηχανισμούς, για να καθοδηγήσουν τις σιωπές που προκύπτουν από τον διάλογο. Όμως, ένα πράγμα διαθέτουν σίγουρα και μπορούν απλόχερα να το δώσουν στους μαθητές:

«Για εμένα τα λογοτεχνικά έργα, που είναι άπειρα, με έχουν βοηθήσει πολλές φορές σε προσωπικό επίπεδο και αυτό θέλω να το περάσω και στα παιδιά, ότι μπορεί να είναι ακόμα και βοήθεια ένα ποίημα. Στο κάτω κάτω δεν μπορώ να σου παραδώσω ένα συγκεκριμένο 'όπλο', μπορώ όμως να σου παρουσιάσω τα διαθέσιμα...και αν θέλεις μην τα πάρεις. Αλλά, μπορεί και κάποιο από τα παιδιά να θέλει έχει ένα 'όπλο', γιατί να μην το πω ότι υπάρχει και αυτό;!», (Σ9)

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και οφείλουν να παρουσιάσουν στους μαθητές τα διαθέσιμα 'όπλα' και, αν θέλουν, οι μαθητές θα τα πάρουν, για να ανακαλύψουν τον κόσμο μέσα τους, γύρω τους, αλλά και εκείνον που θα χαράξουν από κοινού με τους συμμαθητές τους μέσα από το διάλογο. Ένα από τα διαθέσιμα όπλα είναι σίγουρα αυτό του διαλόγου και αυτό φαίνεται ότι αρχίζει να γίνεται βίωμα και στους εκπαιδευτικούς, καθώς διδάσκουν με τη μέθοδο. Μέσα από το λόγο τους διαφαίνεται η θέση ότι και σε εκείνους δόθηκε ένα διδακτικό 'όπλο', το οποίο το χρησιμοποιούν, για να διαλεχθούν πιο ουσιαστικά και αληθινά με τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να εντρυφήσουν σε μια πιο διαλογική στάση για την ίδια τους τη ζωή.

B) Οργάνωση του μαθήματος

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εκτός του ότι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν στη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, ρωτήθηκαν, επίσης, και για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν καθημερινά το μάθημα. Από το σύνολο των δεκατριών (13) εκπαιδευτικών, τέσσερις (4) ήταν εκείνοι που τόνισαν ότι στην αρχή, στη φάση της κατανόησης του κειμένου, είναι απαραίτητη η παρέμβαση του ίδιου του εκπαιδευτικού, ιδίως σε κείμενα με αρκετές ασάφειες και 'κενά', ώστε να ξεδιαλυθούν και να εντοπίσουν όλοι μαζί το θέμα του κειμένου.

«Εγώ έχω κατασταλάξει ότι το ξεκλείδωμα του κειμένου πρέπει να γίνεται με έναν απλό, σχεδόν, απλοϊκό τρόπο καταρχάς. Δηλαδή, εγώ τους έχω μάθει ότι ασχολούμαστε

πρώτα, είτε είναι ποίημα, είτε είναι πεζό, με το «ποιος, πού, πότε, τι, γιατί;». Να προσπαθήσουμε πρώτα από όλα να καταλάβουμε τι γίνεται. Ακόμα και σε εκ πρώτης απίστευτα δυσνόητα κείμενα, δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά τίποτα πραγματικά έτσι...ποιος είναι, τι κάνει κτλ. Αν, λοιπόν, καταφέρουμε σιγά σιγά να βρούμε τους μηχανισμούς του ίδιου του κειμένου, πώς το ίδιο το κείμενο αποκαλύπτεται, σιγά σιγά αρχίζουν έτσι και το ξεκλειδώνουν.», (Σ1)

«Επειδή ήταν αρκετά δύσκολο να το κατανοήσουν, σε ένα δεύτερο επίπεδο, έπρεπε να ξεκινήσουμε από τα πιο απλά, δηλαδή η παρέμβασή μου εμένα ήταν σε ένα πιο απλό επίπεδο, να τους επαναφέρω στα βασικά -back to the basics- δηλαδή, να μου πουν πρώτα την πλοκή, δηλαδή κάθε ποίημα λέει μια υπόθεση, έτσι;! Ένα story, να μου πουν ακριβώς ποιο είναι το story. Από εκεί, λοιπόν, από την επιστροφή στο back to basics, βοηθάει να έχεις μια αρχή, πάνω εκεί ρωτάς αν συμφωνεί ο άλλος κτλ.», (Σ3)

«Χρειάζεται σε κάποιες περιπτώσεις η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, για να βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τα κενά, τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου, δηλαδή και λέω να συνειδητοποιήσουν, όχι να τους πει την απάντηση ο εκπαιδευτικός. Να καταλάβουν οι ίδιοι οι μαθητές, ότι «ώπα αυτό εδώ δεν το λέει το κείμενο, εγώ το έχω καταλάβει έτσι.», (Σ4)

«Επομένως εκεί έρχεται ο συντονιστής δάσκαλος, δίνει το λόγο και επειδή το κάθε παιδί μπορεί ας πούμε να πετάει φράσεις που έχουν μια ουσία αλλά που δεν δείχνουν ολοκληρωμένες, όσον αφορά την κάλυψη του κενού, να έρχεται και να συμπληρώνει.», (Σ8)

Βέβαια, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών εκφράζει τη βαθύτερη επιθυμία τους να ‘χαράξουν γραμμές σημασιών’, ώστε να είναι όσο γίνεται πιο προετοιμασμένοι για το αβέβαιο του διαλόγου. Αυτή η παραδοχή προκύπτει και πάλι από το λόγο των ίδιων, όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα:

«Φοβήθηκα, αυτό είναι και η δυσκολία του διαλόγου! Υπάρχει αυτή η αβεβαιότητα, που είναι από τη φύση της αβέβαιη. Αυτό. Δεν ξέρεις πού θα σε πάει... Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Και το δύσκολο είναι αυτό με την αβεβαιότητα και ότι πάντα θα υπάρχει κάτι που θα μπορούσες να κάνεις καλύτερα.», (Σ9)

Αλλά, σε αυτόν το 'φόβο' της αβεβαιότητας, τρεις (3) εκπαιδευτικοί απαντούν με έναν διαφορετικό τρόπο και φωτίζουν διαφορετικά σημεία της μεθόδου, όπως αποδεικνύουν και τα παρακάτω αποσπάσματα:

«[...] Συνομιλώ όσο μπορώ ως ένας ισότιμος συνομιλητής, με ίσους όρους δηλαδή με τους μαθητές. Αλλά, προηγούνται οι μαθητές, δηλαδή τα δικά τους κενά είναι που με ενδιαφέρει να συζητήσουμε όχι τα δικά μου. Εγώ μπορεί να έχω διάφορα κενά ή να μου προκύπτουν κενά μετά τη συζήτηση, αλλά δεν είναι αυτά που θέλω να συζητήσω. Μένω πίσω δηλαδή, και αφήνω όλο το χώρο στους μαθητές, ακόμα και αν πιστεύω ότι κάνουν λάθος, γιατί πια δεν ξέρω αν είναι σωστό αυτό που έχω εγώ.», (Σ2)

«Αυτή η αβεβαιότητα δεν αφορά μόνο τα παιδιά, αφορά και εμάς. Δεν γίνεται να είναι για εμάς το βέβαιο και για τα παιδιά το αβέβαιο. Δηλαδή, δεν γίνεται εγώ να του δίνω ερεθίσματα για να σκεφτεί και εκείνο να μην μου δίνει, όπως του προτείνω να σκεφτεί μια εκδοχή, έτσι μου προτείνει...», (Σ9)

«Πολλές φορές έχω προετοιμαστεί για τα κενά, για να είμαι έτοιμη να τα κλείσω αν προκύψουν και εν τέλει ξανοίγουν...», (Σ9)

Γιατί, «οι μαθητές φαίνεται να εσωτερικεύουν αβίαστα την εμπιστοσύνη στο λόγο τους και την επιστρέφουν πολλαπλασιασμένη στη διαλογική διαδικασία» (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022). Ο ερμηνευτικός διάλογος φαίνεται να έχει μετατοπίσει τη θέση κάποιων εκπαιδευτικών προς την εμπιστοσύνη στο λόγο των μαθητών. Οι αιτίες που αναδεικνύουν τη μετατόπιση αυτή είναι πολλές και σκιαγραφούνται πληρέστερα μέσα από τις απαντήσεις τους. Αυτή η μετατόπιση προκύπτει από το άλλο ερώτημα που τέθηκε κατά τη συνέντευξη και που αναλύεται στην επόμενη κατηγορία που ακολουθεί και αφορά «στις θετικές συνέπειες ή τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της μεθόδου» τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές.

B.1) Θετικές συνέπειες κατά την εφαρμογή της μεθόδου

Για τους εκπαιδευτικούς:

Σε αυτήν την υποκατηγορία, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους, δώδεκα (12) από τους δεκατρείς (13), παρατήρησαν τεράστια αλλαγή, καταρχάς, στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν μεταξύ τους ως συνάδελφοι, αφετέρου στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, και γενικότερα στο πώς τους έχει ανανεώσει η νέα αυτή μέθοδος, φέρνοντας νέο, μοντέρνο, πιο εστιασμένο υλικό, τόσο στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών, όσο και στις δικές τους επιθυμίες που το διδάσκουν. Μέσα από την ανάλυση, προέκυψαν τρία (3) θέματα που οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ως πιο θετικά μέσα από την εφαρμογή και τριβή τους με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου.

➤ B.1.1. *Η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων*

Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι αυτό που έχουν δει να αλλάζει μεταξύ των συναδέλφων που εφαρμόζουν τη μέθοδο, είναι μια ανοιχτότητα και καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους. Αισθάνονται πιο ελεύθεροι να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τα κείμενα που θα επεξεργαστούν στην τάξη, και αυτό τους έχει ωθήσει στο να είναι και οι ίδιοι πιο ανοιχτοί σε νέα ερεθίσματα και να γνωρίζουν καλύτερα τους συναδέλφους τους. Το σχολικό κλίμα παύει να είναι τόσο ανταγωνιστικό, αλλά, αντιθέτως, αρχίζει να μετατρέπεται σε ένα πεδίο ανταλλαγής απόψεων και ιδεών ακόμα και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Σ8, Σ10):

«Οπότε, αυτό με βοήθησε πάρα πολύ, η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους, ανταλλάξαμε υλικό, ανταλλάξαμε κείμενα τα οποία προσφέρονταν για ερμηνευτικό διάλογο και σιγά σιγά, ξέρεις την πρώτη χρονιά ήταν δοκιμαστικό, πειραματικό, ψάχναμε να βρούμε τα πατήματά μας. Όμως, πλέον, νομίζω ότι δουλεύει...όχι μόνο από μένα αλλά και από συναδέλφους που συζητώ, δουλεύει, και δουλεύει καλά.» (Σ1)

➤ B.1.2. Έλλειψη ακαδημαϊσμού

Αυτό που σχεδόν παραδέχτηκαν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι, είναι ότι πια με τη νέα μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, δεν υπάρχει η ανάγκη, αλλά ούτε και η δυνατότητα, της ύπαρξης της ‘αυθεντίας’ στην τάξη. Από τη στιγμή που όλοι συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στο διάλογο, οι καθηγητές καταλαβαίνουν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται περισσότερο σε εκείνου του συντονιστή/καθοδηγητή, παρά εκείνου της αυθεντίας, και δείχνουν να εκτιμούν ιδιαίτερα το νέο αυτό ρόλο (Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ11, Σ13):

«Ο καθηγητής μπαίνει σε δεύτερο πλάνο, γίνεται απλά συντονιστής μιας κουβέντας... είναι η ώρα να γίνουμε δευτεραγωνιστές της τάξης και όχι να είμαστε στο πρώτο πλάνο.

[...] Ο ερμηνευτικός διάλογος, λοιπόν, ακριβώς επειδή φέρνει πρωταγωνιστή τον μαθητή και εσένα σου δίνει έναν ρόλο συντονιστή, ναι μεν καθοδηγητή, αλλά κατά κύριο λόγο συντονιστή του ερμηνευτικού διαλόγου, μας φέρνει μπροστά σε αυτήν την ευθύνη εμάς τους εκπαιδευτικούς, το να μάθουμε το μάθημά μας να το προσαρμόζουμε στις ανάγκες του ακροατηρίου που έχουμε απέναντί μας και όχι να ‘πουλάμε’ τον εαυτό μας ως τον φωτεινό παντογνώστη, που θα φέρει απ’ έξω και ανακατωτά όλη την ορολογία της αφηγηματολογίας και ξέρει να υπεραναλύει τα κείμενα, αλλά ως αυτός που θα βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν ως το δυνατόν, έστω και στον ελάχιστο βαθμό, επαρκείς αναγνώστες και να αγαπήσουν λίγο αυτή τη δόλια τη Λογοτεχνία», (Σ1)

«Μας ενδιαφέρει τι εγώ λέω για το κείμενο (ο αναγνώστης), τι μου λέει το κείμενο, αλλά τι λέει και στους άλλους, και μέσα από το διάλογο το δικό μου με τους άλλους, προσπαθώ να συστήσουμε, όχι μια ερμηνεία, αλλά ένα, αν μπορούσαμε να το πούμε έτσι, ένα κοινό νόημα, ας πούμε. Δηλαδή, ο ερμηνευτικός διάλογος ουσιαστικά παράγει καινούρια ερωτήματα, όχι τόσο για το κείμενο, όσο για το ΥΠΟκείμενο. Το υποκείμενο είναι συλλογικό μέσα στην τάξη», (Σ2)

«Δεν είμαστε αυθεντίες δεν τα ξέρουμε όλα. Εγώ, μου δίνουν τα παιδιά πάρα πολύ ανατροφοδότηση με αυτά που λένε, είναι πάρα πολύ σημαντική η συζήτηση. Δεν μπαίνω μέσα και σαν πάνσοφος, δεν είμαι, αυτό τους το έχω πει ούτως ή άλλως και σίγουρα μαθαίνουν να ακούνε και σίγουρα μαθαίνουνε αυτό που έχουν στο μυαλό τους ακούγοντας να το αλλάζουν, να προσθέσουν κάποια στοιχεία και να το ενισχύσουν άλλη φορά γιατί μπορεί τα στοιχεία που ακούνε γύρω τους να ενισχύουν τη δική τους

απάντηση, καμιά φορά να έρθουν και σε αντιπαράθεση πάρα πολύ ευγενή μεταξύ τους, γίνονται πάρα πολλά.», (Σ7)

Πέρα, όμως, από το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την παραδοχή πια ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν τα πάντα και απελευθερώνονται από αυτό το βάρος, φαίνεται από το λόγο τους να απελευθερώνονται και από ένα ακόμη στοιχείο, εκείνο του παραδοτέου αποτελέσματος. Το παρακάτω απόσπασμα από το λόγο ενός εκπαιδευτικού, αναδεικνύει την συνειδητοποίηση του εκπαιδευτικού ότι δεν χρειάζεται να υπάρχει χειροπιαστό αποτέλεσμα μετά τη διδασκαλία κάποιου κειμένου, γιατί ακριβώς η διαδικασία της διδασκαλίας είναι και ταυτόχρονα το ίδιο το αποτέλεσμα:

«Στη διδακτική ώρα ή το διδακτικό δίωρο της Λογοτεχνίας, δεν έχω στο μυαλό μου ότι κάπου πρέπει να φτάσει, ούτε κάπου συγκεκριμένα, ούτε ότι κάτι πρέπει να βγει στο οποίο θα συμφωνήσουμε όλοι. Με ενδιαφέρει όλη αυτή η διαδικασία, και θεωρώ ότι αυτή η διαδικασία είναι και το αποτέλεσμα ταυτόχρονα.», (Σ2)

Η διαδικασία είναι και το αποτέλεσμα ταυτόχρονα, που προκύπτει από όσα ειπωθούν μέσα στην τάξη, αλλά και όσα δεν ειπωθούν. Αυτό εδώ το απόσπασμα εκφράζει μία ακόμη ποιότητα της μεθόδου, μία άλλη μετατόπιση των εκπαιδευτικών, που έχουν έρθει σε επαφή με τον ερμηνευτικό διάλογο και κάποιιο από αυτούς φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει την απουσία μίας μόνο διαδρομής στη συνάντηση με το κείμενο. Σε αυτή τη διαδρομή οφείλουμε να μπαίνουμε, εκπαιδευτικοί και μαθητές, ανοιχτοί και να μην έχουμε στο μυαλό μας να φτάσουμε κάπου, γιατί, ενδεχομένως, και να μην φτάσουμε. Το ζητούμενο είναι η διαδρομή – το ταξίδι – της συνάντησής μας με το κείμενο, με τις απόψεις των γύρω μας και με τον εαυτό μας, είναι και η ανταμοιβή μας και το αποτέλεσμα που προσδοκάμε.

➤ B.1.3. Σύγχρονα κείμενα

Ένα ακόμη θετικό στοιχείο, που εντοπίζεται στο λόγο των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι, αφενός, η διδασκαλία πιο σύγχρονων και μοντέρνων κειμένων, που συνδέονται και εκφράζουν τις ανάγκες και των ίδιων των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό, μάλιστα, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να τα επιλέξουν:

«Προτιμώ να κάνω σύγχρονα κείμενα, τα οποία δεν έχουν καμία βιβλιογραφική υποστήριξη, δηλαδή το πολύ πολύ να υπάρχει μια βιβλιοκριτική για αυτά. Οπότε, αυτό που γίνεται, γίνεται μέσα στην τάξη.», (Σ2)

Επίσης, το γεγονός ότι μπορούν πια οι εκπαιδευτικοί ενεργά να συμμετέχουν στην επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου που θα διδάξουν, έχει απενοχοποιήσει τις επιλογές τους. Οι έξι (6) από τους δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι τα πιο σύγχρονα κείμενα και η επιλογή αυτών από τους ίδιους, τους βοηθάει να απελευθερώσουν το λόγο τους, αλλά και των μαθητών τους (Σ10, Σ11, Σ13):

«Το γεγονός ότι και εγώ μπορώ να επιλέξω ένα κείμενο, από το να μου λέει το σύστημα πιο είναι το σωστό να επιλέξω. Απενοχοποίησε την επιλογή μου, την αισθητική πολύ περισσότερο, πριν ήταν καταπιεσμένη...», (Σ3)

«Αυτό που κυρίως μετράει είναι τα κείμενα να άπτονται ενός σύγχρονου προβληματισμού, να σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών, γιατί αυτό τα απελευθερώνει στο να διατυπώσουν λόγο ερμηνευτικό επί του κειμένου και να προχωρήσουν στη δική τους ανταπόκριση στην ουσία. Αυτό είναι το πολύ βασικό που εγώ έχω δει.», (Σ4)

«Τώρα το κείμενο το επιλέγω πολλές φορές με βάση τη θεματική ενότητα που είμαι. Αν μπορώ να βρω κάτι που να με ελκύει και να μου ταιριάζει στην τάξη, γιατί κάθε χρόνο δεν είναι τα ίδια, τότε κάνω αυτό, επιλέγω. Ας πούμε, όμως, ότι θέλω να κάνω, ασχέτως κριτηρίου, ένα λογοτεχνικό κείμενο εγώ. Θα το επιλέξω για τους λόγους που εγώ προτιμώ, και ποιοι θα είναι αυτοί; Θα είναι το βασικό θέμα, το οποίο μπορεί να είναι ένα σύγχρονο θέμα, που να θέλω να απασχολήσει τους μαθητές.», (Σ8)

Κάθε σημείο του λόγου των εκπαιδευτικών προβάλλει την πολύ θετική αλλαγή που έφερε η μέθοδος τόσο στην ποιότητα του μαθήματός τους, όσο και στους ίδιους και στους μαθητές τους. Απενοχοποίησε τις επιλογές τους και – την καταπιεσμένη ως τότε – αισθητική τους (Σ3), αλλά και τους βοήθησε να επιλέξουν κείμενα που ενεργοποιούν πολύ περισσότερο τους μαθητές τους. Και οι τρεις (3) παραπάνω υποκατηγορίες αναδεικνύουν την αίσθηση της ελευθερίας που αποπνέει, πλέον, ο λόγος τους. Μια

αίσθηση ελευθερίας που, όπως θα δούμε παρακάτω, αφορά και τους μαθητές και τους επηρεάζει αισθητά.

Για τους μαθητές:

Οι συνεντευξιαζόμενοι στις απαντήσεις έδωσαν και μία άλλη οπτική που αφορούσε στους ίδιους τους μαθητές τους και στο πώς φαίνεται να τους έχει μετατοπίσει η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου. Πάντα υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν και στις συνεντεύξεις, θετικές συνέπειες της μεθόδου εντοπίζονται και στους ίδιους τους μαθητές, στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους, αλλά και στη μετατόπιση των μεταξύ τους σχέσεων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

➤ *B.1.4. Πιο ουσιαστική η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία*

Από τους δεκατρείς (13) συνεντευξιαζόμενους, οι εννέα (9) διατύπωσαν την άποψη ότι οι μαθητές εμπλέκονται πιο ενεργά, πιο ουσιαστικά και πιο αληθινά στη διδακτική πράξη, χωρίς να διατυπώνουν πια τυποποιημένες απαντήσεις. Αυτό ανανέωσε τη σχέση μαθητών και καθηγητών και τους βοήθησε να εισέλθουν πιο ανοιχτά στη διαλογική διαδικασία (Σ3, Σ4, Σ5):

«Πρώτο πλεονέκτημα είναι η ευρεία συμμετοχή των παιδιών, δηλαδή από τη στιγμή που τους αφήνεις το ελεύθερο...με μια από τις κυρίαρχες ερωτήσεις «τι νιώθετε;», έτσι, διαβάζοντας το κείμενο, «ποιες είναι οι σκέψεις που σας γεννήθηκαν;», εδώ δεν έχεις τυποποιημένες απαντήσεις...εδώ δεν είναι ξέρω ή δεν ξέρω να απαντήσω...Επομένως, τα παιδιά λύνονται.», (Σ1)

«Κι αυτό που με έχει εντυπωσιάσει πάρα μα πάρα πολύ είναι ότι κανένας μαθητής, όταν του έδωσα το λόγο, δεν αρνήθηκε να απαντήσει ή να μην πάρει μέρος στη συζήτηση. Δηλαδή, δεν υπήρξε μαθητής αυτά τα τρία χρόνια που να είναι η σειρά του να μιλήσει και να πει «δεν θέλω να πω τίποτα» ή να μην παρακολουθεί. Πάντα, ήθελε να πει, και αυτό χωρίς υπερβολή. Κι αυτό νομίζω είναι ένα στοιχείο που με χαροποιεί ιδιαίτερα.», (Σ2)

«το πόσο κινητοποιεί του μαθητές είναι πολύ ωραίο, το τι ωραίο και χαλαρό κλίμα δημιουργεί στην τάξη, το οποίο μπορεί να διαχέεται και στη συνέχεια, με την έννοια το

πώς μαθαίνουν να μιλάνε, μαθαίνουν αρκετά να ακούνε, πιο δύσκολο το δεύτερο από το πρώτο στις τάξεις, και μετά αυτό φτιάχνει μια ωραία κοινότητα και στη συνέχεια, και στα άλλα μαθήματα και γενικότερα.», (Σ6)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, όπως παρουσιάζεται και τα δύο παρακάτω αποσπάσματα λόγου, ενίσχυσαν την επιχειρηματολογία για την πιο ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών με τα κείμενα, προσθέτοντας ακόμη ένα στοιχείο. Πλέον, τα παιδιά με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου συμμετέχουν πιο ενεργά στη διδακτική διαδικασία, κινητοποιούν τη σκέψη τους, γίνονται κοινότητα και, κυρίως, μία κοινότητα που δημιουργεί εκ νέου νοήματα, αμφισβητεί, ερευνά, ψάχνει, απαντά και διερωτάται διαρκώς.

«Τώρα οι μαθητές τολμούν να σε αμφισβητήσουν...», (Σ8)

«Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα είναι αυτό, ότι τα παιδιά «ξεβαριούνται», μπαίνουν στη διαδικασία να μιλήσουν όλοι, γίνεται συζήτηση η οποία «ανάβει», θέλει καθοδήγηση σαφώς, εμπλέκεται ο κάθε μαθητής, ακόμα και ο πιο εσωστρεφής θέλει να μιλήσει όταν γίνεται η συζήτηση και δεν αφορά «εμένα», αλλά τη συμμαθήτριά του που θέλει να της απαντήσει σε κάτι, -«α, να σου πω και αυτό»...Αυτό.», (Σ10)

«Την εμπλοκή. Το παιδί εμπλέκεται στο μάθημα και του αρέσει, για να δεθεί με τη λογοτεχνία...», (Σ9)

➤ B.1.5. Δεν υπάρχει ο φόβος του σωστού ή του λάθους

Οι μισοί, περίπου, εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι έξι (6) από τους δεκατρείς (13), έχουν εντοπίσει και μία μετατόπιση στην έκφραση των μαθητών. Πλέον, οι μαθητές φαίνεται πως εκφράζονται πιο ελεύθερα και έχουν απενοχοποιήσει το λάθος. Όταν, δεν υπάρχει μία διαδρομή και μία κατεύθυνση προς τη σωστή ερμηνεία, αλλά ο εκπαιδευτικός μέσα από τη μέθοδο παραχωρεί την ελευθερία για τη δημιουργία και την έκφραση, οι μαθητές το αντιλαμβάνονται και φαίνεται να αρπάζουν την ευκαιρία να εκφραστούν και να εμπλακούν στο διαλογικό μάθημα που διαμορφώνεται στην τάξη (Σ3, Σ7, Σ8):

«Τα παιδιά λύνονται. Δεν έχουν αυτή τη φοβία να διατυπώσουν σωστή ή λάθος απάντηση, άρα ένας πολύ βασικός στόχος να εμπλέξουμε όσο το δυνατόν

περισσότερους μαθητές στη διαδικασία του μαθήματος επιτυγχάνεται στο έπακρον.»

(Σ1)

«Αυτό που με εντυπωσιάζει είναι ότι, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο απλώς δίνω το λόγο σε έναν μαθητή χωρίς καν να του κάνω ερώτηση. Πια, μετά από κάποια διδακτική συνήθεια που αναπτύσσεται, ένα μοτίβο που αναπτύσσεται στο μάθημα, ο μαθητής ή η μαθήτρια δε με ρωτάει «τι να πω;» ή «τι είναι αυτό που μου ζητάτε;», παίρνει το λόγο και είτε πιάνεται από την ιστορία -το στόρι- που αφηγείται το κείμενο, είτε από αν του άρεσε, είτε από το ερώτημα, από ό, τι θέλει. Πάντως, δε βρίσκεται ποτέ σε αμηχανία!»,

(Σ2)

Όπως, παρατηρεί και η εκπαιδευτικός στο παρακάτω απόσπασμα λόγου, η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου έχει δώσει την ευκαιρία και το χώρο στους εκπαιδευτικούς, να συνειδητοποιήσουν και να το ζητήσουν από τους μαθητές τους, να εκφράζονται ελεύθερα, έχοντας όμως «δεικτες λόγου», όπως τους ονομάζει. Μπορεί ο κάθε μαθητής να υποστηρίξει οτιδήποτε θέλει σχετικά με το κείμενο, που έχει μπροστά του, αρκεί αυτό να μπορεί να το αιτιολογήσει, γιατί - γνώμη έχουν όλοι, αρκεί να βασίζεται κάπου-
(Σ9):

«Πρώτα απ' όλα, είναι η κεντρική παραδοχή για όλα τα μαθήματα, σαν δίδαγμα ζωής ίσως, η λειτουργία των «δεικτών λόγου». Δηλαδή, αν υπάρχει γνώση, υπάρχει γνώμη και αν η γνώση σου βασίζεται σε κάτι, έχεις δικαίωμα πραγματικά να πιστεύεις ό,τι θέλεις. [...] Αν τα παιδιά μάθουν από νωρίς να στηρίζονται σε κάτι για να έχουν γνώμη, γιατί γνώμη έχουν όλοι, φτάνει να στηρίζεται κάπου. Οπότε, η νοοτροπία του «δείκτη» και του λογοτεχνικού κειμένου που σου λέει ότι μπορείς να καταλάβεις ό,τι θέλεις, φτάνει να μου πεις από πού το κατάλαβες, για μένα αυτό είναι η βάση μου.», (Σ9)

Για να έχει μια γνώμη ο μαθητής, για οτιδήποτε κι αν θέλει να υποστηρίξει, θα πρέπει να βασίζεται σε γνώση. Η τεκμηρίωση της άποψης είναι που δίνει τη δυναμική σε αυτό που θέλει κανείς να υποστηρίξει. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός τονίζει μία άλλη θετική συνέπεια που προκύπτει από την επαφή μαθητών και καθηγητών με την ανοιχτότητα της μεθόδου. Οι μαθητές αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι μπορούν να έχουν όποια άποψη θέλουν, αρκεί να μπορούν να την τεκμηριώσουν, να μπορούν να τη στηρίξουν κάπου μέσα στα κείμενα και αυτό είναι που τους κινητοποιεί και τους κάνει, ενδεχομένως, να απαγκιστρωθούν από το φόβο του 'λάθους'.

➤ B.1.6. Ελευθερία έκφρασης

Από την παραπάνω υποκατηγορία προκύπτει ως φυσικό επόμενο και αυτή, την οποία αναλύουμε εδώ, και την οποία όμως αξίζει να τη δούμε μέσα από το λόγο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως θετική αλλαγή την ελευθερία της έκφρασης των μαθητών, αποδεικνύει ότι μέχρι και πολύ πρόσφατα η ελευθερία αυτή ήταν αυτονόητη, είτε καταπνιγόταν είτε παραμεριζόταν. Τώρα με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, όπως φαίνεται και από τα τρία αποσπάσματα των εκπαιδευτικών:

«Νιώθουν ελεύθεροι να μιλήσουν, και πολλές φορές τους δίνεται η ευκαιρία, πάντα τους δίνεται, απλά την αξιοποιούν πια πιο συχνά, να μιλήσουν κριτικά για το κείμενο.»
(Σ4)

«Γίνονται πολύ ωραίες συζητήσεις και ενισχύεται και η αυτενέργεια των μαθητών, μιλάνε ελεύθερα, εμείς διδάσκουμε πιο ελεύθερα, αυτό έχει αλλάξει.», (Σ10)

«Δηλαδή, όταν τους λέω: να μου πεις ό,τι θέλεις, τα βλέπω. [...] με το που του λέω, «ό,τι κατάλαβες, ό,τι σου άρεσε, μην το σκέφτεσαι» και μου λέει «αλήθεια;», λέω «ναι», με το που γίνει αυτό το -αλήθεια; Ναι.- τελείωσε. Δεν αρκεί να πεις, «παιδιά εδώ ό,τι καταλάβει ο καθένας», όχι. Θέλει να το ακούσει, θέλει να το νιώσει.», (Σ9)

Πλέον, οι μαθητές είναι πιο ελεύθεροι να εκφραστούν. Όμως, ακόμη και η ελευθερία είναι μαθημένη συμπεριφορά, όπως υποστηρίζει η εκπαιδευτικός (Σ9), προσθέτοντας ότι ο διάλογος έχει κανόνες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να βοηθήσουν στους μαθητές τους να βρουν τους μηχανισμούς να διατηρούν την ελευθερία της γνώμης τους, σεβόμενοι την άποψη του άλλου. Κι αυτό είναι ένα ακόμη στοιχείο που ενυπάρχει στον ερμηνευτικό διάλογο και φαίνεται να το έχουν εντοπίσει κάποιοι εκπαιδευτικοί:

«Η ελευθερία της γνώμης να γίνει μαθημένη συμπεριφορά», αυτό που λες εσύ. Να μην είναι καν δεύτερη σκέψη, να βγαίνει αβίαστα: «ότι θα έχω τη γνώμη μου και θα την υποστηρίξω πάντα σε κανόνες διαλόγου, το τονίζω αυτό, οποιαδήποτε γνώμη δεν υποστηρίζεται σε κανόνες διαλόγου χάνει τη δύναμή της, οπότε και εκεί έχει σημασία ο

ερμηνευτικός διάλογος, τεράστια. Γιατί δεν είναι «η γνώμη μου και όποιον πάρει ο Χάρως...», είναι τη γνώμη μου, την οποία υποστηρίζω σεβόμενος τη γνώμη του άλλου, και αυτό έχει πολύ μεγάλη σημασία», (Σ9)

Συνεπώς, αυτό που εντοπίζει και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ότι τα παιδιά εμπλέκονται πιο ενεργά στο μάθημα, επειδή πια δεν υπάρχει ο φόβος του σωστού και του λάθους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εκφράζονται πιο ελεύθερα, συνειδητοποιώντας παράλληλα ότι αυτό που θα υποστηρίξεις θα πρέπει να αιτιολογηθεί. Τις περισσότερες φορές η τοποθέτησή μας στα πράγματα ενέχει ένα «ως προς τι...», και η γνώση αυτού μας βοηθάει να μην πελαγοδρομούμε ανάμεσα σε αερολογίες και γενικεύσεις. Ο λόγος μας αποκτά μία κατεύθυνση, ευθυγραμμίζεται και τεκμηριώνεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται υποκείμενα λίγο πιο συνειδητοποιημένα και αυτόνομα. Ο λόγος αποκτά ισχύ μόνο όταν βασίζεται σε γνώση, όχι σε γνώμη και αυτό είναι κάτι που μπορεί να βελτιωθεί μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου.

➤ B.1.7. Οι μαθητές ακούν περισσότερο

Άλλη μια ποιοτική διαφορά που διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές, που έρχονται σε επαφή με τη μέθοδο, είναι ότι ακούν περισσότερο τους συνομιλητές τους και δεν έχουν τόσο την ανάγκη να εκφραστούν, αν δεν έχουν κάτι ουσιαστικό να πουν. Αυτή η μετατόπιση από το «θέλω να μιλήσω, για να μιλήσω» στο «θα μιλήσω, μόνο όταν έχω να πω κάτι, αλλά προς το παρόν ας ακούσω», το οποίο θα δούμε να περιγράφεται στο λόγο των εκπαιδευτικών παρακάτω, αποδεικνύει μια τεράστια αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών από τη μονολογικότητα στην πολλαπλότητα των φωνών. Πλέον, εστιάζουν περισσότερο στις φωνές, στις σιωπές και στις νέες αβεβαιότητες, στις οποίες οδηγεί ο διάλογος, παρά στις βεβαιότητες που προκύπτουν από τη δική τους φωνή (Σ5, Σ6):

«Συνήθως οι μαθητές θέλουν να πουν το δικό τους, τη δική τους άποψη, την οποία θέλουν, αυτό επιδιώκουν, να εγκρίνει ο καθηγητής ως αυθεντία. Αυτό το πράγμα, το έχω δει ειδικά στα παιδιά της Γ΄ Λυκείου, ειδικά αν έχουν υπάρξει και χρονιές προηγούμενες που έχουν δουλέψει με ερμηνευτικό διάλογο, να έχει αλλάξει. Δηλαδή, τα παιδιά, πολλοί μαθητές, μην μιλήσουμε για όλους γιατί θα ήταν υπερβολή, πολλοί μαθητές δε θέλουν να σηκώσουν το χέρι τους να πουν το δικό τους, αλλά θέλουν πολλές

φορές να ακούσουν τι λέει ο άλλος. Αυτή η αλλαγή, δηλαδή όχι το «να μιλήσω ως μαθητής», αλλά «να ακούσω τι λέει ο άλλος και να μιλήσω ως ένας άνθρωπος, που έχω να πω κάτι» αυτό θεωρώ ότι είναι μια διαλογική στάση απέναντι στη ζωή και στα πράγματα..», (Σ2)

«Το θέμα δεν είναι να έχεις γνώμη γιατί πρέπει, το θέμα είναι να έχεις γνώμη γιατί θέλεις. Δηλαδή, να συμμετέχεις όταν θέλεις, γιατί και το να μην συμμετέχεις είναι επιλογή και η σιωπή είναι επιλογή.», (Σ9)

Κι η σιωπή είναι επιλογή στο διάλογο, όλα είναι επιλογή, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να το συνειδητοποιήσουν αυτό και να την αφήσουν ακόμη και τη σιωπή να έχει τη θέση της στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Γιατί, όλα τα παραπάνω ποιοτικά στοιχεία που προκύπτουν από τη μέθοδο, δημιουργούν και μια πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των υποκειμένων μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

«Είναι κλειδί ο διάλογος για τη διδασκαλία και για τη ζωή. Το να μάθεις να διαπραγματεύεσαι, το να μάθεις να κάνεις πίσω, να μάθεις να βγαίνεις και μπροστά και αυτό με ένα μέτρο, με μια μεσότητα αριστοτελική. Δηλαδή, να μην είμαστε ή στο δε μιλώ, κάνω πίσω ή στο βγαίνω μπροστά και κάνω ό,τι θέλω. Να υπάρχει μια μέση οδός συζήτησης.», (Σ9)

Είναι κλειδί ο διάλογος για τη διδασκαλία και για τη ζωή. Αρκετοί εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν αρχίσει να το συνειδητοποιούν αυτό, διατυπώνοντας τις ποιοτικές αλλαγές που έχουν παρατηρήσει ότι συμβαίνουν στους ίδιους, αλλά και στους μαθητές τους μέσα από την επαφή τους με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Τους φέρνει αντιμέτωπους με μία άγνωστη έως τώρα για αυτούς ανοιχτότητα, με μία ανάγκη για να συζητήσουν αληθινά και να ακούσουν προσεκτικά τους συνομιλητές τους, αμβλύνει τους φόβους τους για τυχόν λάθη και τους παρακινεί να εκφραστούν ελεύθερα στηρίζοντας την ελευθερία αυτή σε γερά θεμέλια γνώσης.

B.2) Εμπόδια

κατά την εφαρμογή της μεθόδου

Βέβαια, μέχρι τώρα τονίσαμε τις θετικές συνέπειες του ερμηνευτικού διαλόγου, στις οποίες εστίασαν οι εκπαιδευτικοί και που παρατήρησαν ότι μετατόπισαν τόσο τους ίδιους, αλλά και τους μαθητές τους. Ωστόσο, κάποιοι τόνισαν και δύο (2) εμπόδια ή μειονεκτήματα, που φαίνεται να τους δυσκολεύουν αρκετά κατά τη διδακτική πρακτική της μεθόδου. Το πρώτο εμπόδιο αφορά σε έναν νέο φορμαλισμό που αρχίζει να διαμορφώνεται γύρω από τη μέθοδο. Αυτό εντοπίζεται στο λόγο δύο (2) εκπαιδευτικών και φαίνεται να το παρατηρούν οι ίδιοι στο λόγο και στις πρακτικές των μαθητών, ειδικά σε ό,τι αφορά μέρος του ερμηνευτικού σχολίου, που αποτελεί τον τρόπο αξιολόγησης της μεθόδου στις εξετάσεις.

«Εγώ θέλω να σταθώ σε κάτι άλλο, στο ότι επειδή είναι συνδεδεμένη η μέθοδος με τις εξετάσεις των Πανελληνίων στο τέλος, ξεκινά να χτίζεται ένας νέος φορμαλισμός. Σε ό,τι αφορά το τελικό προϊόν, δηλαδή το γραπτό ερμηνευτικό σχόλιο, δεν βλέπω να αποφεύγεται και εδώ η φροντιστηριοποίηση ας πούμε της γνώσης και της μάθησης.»

(Σ4)

«Από τη στιγμή που τυποποιήθηκε αυτό το πράγμα στα φροντιστήρια και τις Πανελλήνιες, εε βλέπω τα παιδιά να τείνουν να είναι πιο τυποποιημένα στις διατυπώσεις τους. Εε ειδικά όταν κάτσουν να γράψουν την γραπτή ερώτηση του ερμηνευτικού σχολίου, αλλά και όταν τους κάνω την ερώτηση: ποιο είναι για εσάς το πιο ενδιαφέρον θέμα, είναι λίγο τυποποιημένη η σκέψη τους.» (Σ6)

Ένα δεύτερο ζητούμενο, που διατυπώνεται ως εμπόδιο, είναι η ίδια η διδακτική στάση των εκπαιδευτικών, όταν χρειάζεται να πάρουν θέση και εκείνοι στους διαλογικούς κύκλους, για να ξεδιαλύνουν ορισμένες παρανοήσεις ή να ευθυγραμμίσουν το διάλογο, όταν παρεκκλίνει από το θέμα του κειμένου. Τότε, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι επιστρέφουν σε πιο κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, προκειμένου να ‘καθοδηγήσουν’ τη συζήτηση (Σ5, Σ11):

«Είναι αρκετές φορές που πιάνω τον εαυτό μου να κάνω σε αρκετά σημεία αρκετά κειμενοκεντρικά την ερμηνευτική, για να βρεθεί πάλι εκείνο το πράγμα που θα κινητοποιήσει τους μαθητές και θα ανοίξει ένας άλλος κύκλος διαλογικός. Δηλαδή, σε

αυτό το βήμα του ερμηνευτικού διαλόγου, οι στρατηγικές για την διεύρυνση, εμπάθυνση ή κινητοποίηση του διαλόγου, όταν κολλάει, εγώ έχω βρει αυτό...», (Σ6)

«Πάντα εργάζομαι κειμενοκεντρικά, μπορεί να κυκλώσω κάποιες λέξεις στον πίνακα που θα τους βοηθήσουν, κάποιες λέξεις σύμβολα και απλά να κάνω έναν κύκλο στον πίνακα, γιατί εγώ συνήθως το προβάλλω στον projector το ποίημα, οπότε να πάω να κυκλώσω κάποιες λέξεις να κάνουν ένα φακό εστίασης να ρίξουν εκεί, ότι αυτό μπορεί να σε οδηγήσει σε αυτό. Ή να τους κάνω ένα σημαδάκι ότι αυτή η λέξη μπορεί να συνδεθεί με αυτή, «για κάντε αυτή την ανάγνωση». Δηλαδή προσπαθώ να τους κατευθύνω κειμενοκεντρικά.», (Σ11)

«Μου έχει τύχει, όμως, και κάποια παιδιά να κλειδώνουν στον πρώτο διαλογικό κύκλο, στην αρχική τους πρώτη ανταπόκριση που είχαν στο κείμενο. Δηλαδή, αν κλειδώσει το παιδί, εγώ προσωπικά ακόμα δεν έχω βρει τεχνική να το ξεκλειδώσω. Αυτό είναι το δύσκολο στον ερμηνευτικό διάλογο για μένα, αν κλειδώσει ένα παιδί στην αρχική του εντύπωση, δεν βρίσκω, δεν έχω βρει ακόμα τρόπους να το ξεκλειδώσω. Αν δεν κλειδώσει όλα καλά.», (Σ9)

Έχει πολύ ενδιαφέρον ο λόγος που εκφράζει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, γιατί συνδέεται με τον δικό μας προβληματισμό για την παρούσα έρευνα. Πώς βοηθάς το μαθητή να ξεκλειδώσει τη δική του προσωπική ανταπόκριση, τη δική του νοηματοδότηση, και να ενταχθεί στην αναζήτηση και δημιουργία ενός κοινού νοήματος, όχι τόσο για τον κόσμο του κειμένου, αλλά κυρίως για τον κόσμο γύρω του; Φαίνεται, πώς η εκπαιδευτικός έχει δώσει την απάντησή της, που αφορμάται από την ουσία του διαλόγου και της διαλογικής εκπαίδευσης:

«Ο διάλογος θέλει πολλούς, δεν θέλει δύο. Αν άκουγαν περισσότερες φωνές, ίσως να μεταπορίζονταν πιο εύκολα.», (Σ9)

Γ) Σύνδεση των κενών απροσδιοριστίας με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου

Όπως φαίνεται και παραπάνω, η έρευνα και οι ερωτήσεις του Πρωτοκόλλου, οδήγησαν τη συζήτηση στα «κενά απροσδιοριστίας» των κειμένων, δηλαδή σε εκείνα τα σημεία αβεβαιότητας για τα οποία έκαναν λόγο και παραπάνω οι εκπαιδευτικοί, και φάνηκε να τους δυσκολεύουν, όταν προκύπτουν στη ροή του διαλόγου και της επεξεργασίας ενός κειμένου στην τάξη. Παρόλο αυτά, όταν ρωτήθηκαν για τις κειμενικές ασάφειες σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από έναν (Σ5), υποστήριξαν ότι τα κενά απροσδιοριστίας λειτουργούν ως εργαλείο στα κείμενα. Ένας εκπαιδευτικός που υποστήριξε ότι είναι περισσότερο εμπόδιο, εξήγησε τη θέση του λέγοντας, ότι καλό είναι όλοι να έχουμε, αρχικά, μία κοινή κατανόηση, για να μπορούμε να συνομιλήσουμε έχοντας κοινές αφετηρίες.

«Νομίζω ότι στην αρχή δεν βοηθάνε. Δηλαδή, εκεί που πάμε να πιάσουμε το θέμα και να το ξεκινήσουμε από κάπου, αν αρχίσουμε από τα κενά απροσδιοριστίας, τελικά δεν θα καταφέρουμε να συνεννοηθούμε.», (Σ5)

Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε διαφορετική άποψη και υποστήριξε ότι τα «κενά» βοηθούν στο να ανοίξουν τους διαλογικούς κύκλους, στο να διατυπωθούν νέα ερωτήματα, στο να αφυπνιστούν οι μαθητές και να καταθέσουν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις. Από την ανάλυση του λόγου τους προέκυψαν κάποια θέματα, όπως παρουσιάζονται παρακάτω, που φωτίζουν καλύτερα τη σύνδεση των κενών με τα κείμενα και τον ερμηνευτικό διάλογο.

➤ Γ.1. *Σύνδεση των κενών με την προσωπική ανταπόκριση*

Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως τα κενά απροσδιοριστίας προσφέρουν στον ερμηνευτικό διάλογο και λειτουργούν ως εργαλείο, κυρίως, κατά την πρώτη φάση του σταδίου της κατανόησης. Στο σημείο αυτό είναι που μπαίνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της αναζήτησης του νοήματος του κειμένου με τις δικές τους ανταποκρίσεις, γεγονός που φέρνει στην τάξη των πλουραλισμό των απόψεων και την κατάθεση των προσωπικών σκέψεων των μαθητών (Σ4, Σ8, Σ11)

«Τα κενά απροσδιοριστίας θα έλεγα ότι βοηθούν τον ερμηνευτικό διάλογο στο πρώτο στάδιο, που είναι η κατανόηση του κειμένου. Λέμε (στο μαθητή): «ποιο ερώτημα ή ποιο θέμα νομίζεις ότι θίγει αυτό το κείμενο;». Τους ζητάμε, δηλαδή, μια

προσωπική ανταπόκριση και η προσωπική ανταπόκριση στο κείμενο, ως ένα βαθμό προέρχεται από το πώς ο ίδιος ξεκλειδώνει αυτά τα κενά.», (Σ2)

«Για μένα είναι σημαντικά τα κενά. Δηλαδή, όταν ένα κείμενο σου τα δίνει όλα δεν σου αφήνει περιθώρια, όχι αν και πάντα τα κείμενα, πάντα η Λογοτεχνία σου αφήνει περιθώρια δεν το συζητώ, δίνεις τις δικές σου ερμηνείες βασιζόμενος στις δικές σου εμπειρίες. Αλλά τα κενά βοηθάνε. Βοηθάνε με την έννοια ότι είναι αφορμή για συζήτηση, είναι αφορμή να δώσουν τις δικές τους εκδοχές, τη δική τους διάθεση.», (Σ7)

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τα κενά και τα αξιοποιούν σε ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης, ώστε να εξαλειφθεί ένας μέρος της ασάφειας του κειμένου. Η προσωπική ανταπόκριση έχει θέσει σε αυτό το πρώτο στάδιο κατανόησης και αυτό – προέρχεται ως ένα βαθμό από το πώς ο ίδιος ξεκλειδώνει αυτά τα κενά- (Σ2). Αν τώρα θέσουμε το ερώτημα: *«αρκεί η συμπλήρωση των απροσδιοριστιών για την πληρέστερη συνάντησή μας με το κείμενο;»*, σε αυτό οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους φαίνεται να απαντούν, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, πως χρησιμεύει σε μία πρώτη συνάντησή μας με τον λογοτεχνικό κόσμο, αλλά σίγουρα δεν αρκεί μόνο αυτό.

➤ Γ.2. *Σύνδεση των κενών με την ανοιχτότητα των κειμένων*

Μέσα από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε και άλλη μία ποιότητα των κενών, που αναδεικνύεται στα κείμενα. Έξι (6) ήταν οι εκπαιδευτικοί που συνέδεσαν τα κενά απροσδιοριστίας με την ανοιχτότητα του κειμένου και διατύπωσαν την άποψη πως τα λογοτεχνικά κείμενα που έχουν αρκετές νοηματικές ασάφειες και αφήνουν πολλά ανοιχτά ερωτήματα και είναι κατά ομολογίαν κείμενα με «κενά απροσδιοριστίας». Αυτό το στοιχείο φαίνεται να λειτουργεί και πάλι ως εργαλείο για την προώθηση του διαλόγου από την κοινότητα της τάξης, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να συνομιλήσουν στα πλαίσια μιας πολυφωνίας που δημιουργείται γύρω από το εκάστοτε κείμενο (Σ2, Σ3, Σ4)

«Αυτό που κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά και εμάς διδακτικά, είναι αυτά τα νοηματικά κενά και αυτό είναι που μπορεί να αποτελέσει και την αφορμή σου πολλές φορές, για να ξεκινήσεις και να κεντρίσεις το ενδιαφέρον των παιδιών. Δηλαδή, το νοηματικό κενό όχι απλά είναι αξιοποιήσιμο, είναι θεάρεστο να υπάρχει σε ένα κείμενο. Τα παιδιά ξετρελαίνονται, γιατί τους δίνει απίστευτα πολλές εκδοχές, ο

ερμηνευτικός διάλογος μπορεί άνετα να βασιστεί εξ ολοκλήρου στα αφηγηματικά κενά και κάνει το μάθημα πάρα μα πάρα πολύ ενδιαφέρον.», (Σ1)

«Θα μου πεις ταυτίζονται τα ανοιχτά κείμενα με τα κενά απροσδιοριστίας;! Σε κάποιο βαθμό θα έλεγα ναι, αλλά τα κενά απροσδιοριστίας είναι κάτι πιο εξειδικευμένο μέσα στο κείμενο, αλλά συνήθως τα ανοιχτά κείμενα έχουν κενά, γι' αυτό είναι ανοιχτά. Αφήνουν το χώρο, για να συμπληρώσει ο καθένας.», (Σ6)

«Από το κενό πιανόμαστε, για να γίνει όλο αυτό, δεν πιανόμαστε από το ρητό, από το απόρρητο πιανόμαστε. Οπότε για μένα τα κενά είναι σαν αυτό: αφορμή για να ξεκινήσει ο διάλογος.», (Σ9)

Δεν πιανόμαστε από το ρητό, από το απόρρητο πιανόμαστε, αυτό είναι που κινητοποιεί τη σκέψη μας και αυτό είναι που φέρουμε μέσα στο διάλογο προς διαπραγμάτευση. Επομένως, αυτό που τονίζουν και τα παραπάνω αποσπάσματα από το λόγο των εκπαιδευτικών είναι ότι τα κείμενα που κατά βάση θεωρούνται και είναι πιο ανοιχτά, είναι κείμενα που επιδέχονται αρκετές ερμηνείες και, συνεπώς, έχουν αρκετά απροσδιόριστα σημεία, που τα αφήνουν ανοιχτά για να τα διαπραγματευτεί κανείς με τη δική του ανταπόκριση. Αυτό το στοιχείο είναι που ανοίγει συνεχώς νέους διαλογικούς κύκλους και δημιουργεί νέα ερωτήματα στους μαθητές/αναγνώστες, αλλά και λειτουργεί ως εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κινητοποιήσουν τη σκέψη των μαθητών και να τους προκαλέσουν να δώσουν τις δικές τους ανταποκρίσεις.

- Γ.3. *Σύνδεση των κενών με τη δυνατότητα να παράγουν ερωτήματα και να ανοίγουν νέους διαλογικούς κύκλους*

Πέρα, όμως, από το γεγονός ότι τα κενά απροσδιοριστίας αφήνουν τον απαραίτητο χώρο για τις ανταποκρίσεις των μαθητών, αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν πώς τα κενά πυροδοτούν νέα ερωτήματα επί των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, δίνουν τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να καθοδηγήσουν τους μαθητές πιο ουσιαστικά και να τους εμπλέξουν πιο εύκολα στους διαλογικούς κύκλους που ανοίγει η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου.

«Επειδή, θέλουμε ο εκπαιδευτικός να μένει πίσω, όχι να είναι απών από την τάξη αλλά να δίνει χώρο στους μαθητές του, τα κενά απροσδιοριστίας ή νοηματικά κενά, θέλουμε να τα ανακαλύψουν και να τα διατυπώσουν οι μαθητές. Όχι, δηλαδή να μπει πάλι ο καθηγητής στη διαδικασία του να εντοπίσει αυτός τα κενά και να αφήσει τους μαθητές να μιλήσουν, αλλά ο καθηγητής περισσότερο συντονίζει αυτήν τη διαδικασία, δηλαδή οι μαθητές προβάλλουν εκείνα τα σημεία που κατά τη δική τους γνώμη έχουν, ας χρησιμοποιήσουμε τους συμβατικούς όρους, νοηματικά κενά. Μας ενδιαφέρει, δηλαδή, αυτοί να τα δουν και μέσα από τον διάλογο τους, είτε να φτάσουν κάπου, είτε να φτάσουν σε καινούρια ερωτήματα.», (Σ2)

«Κι πολλές φορές, αυτό που είναι περισσότερο κενό για έναν, είναι λιγότερο κενό για άλλον. Με την έννοια ότι κάποιος βλέπει κατευθείαν κάτι, όχι απαραίτητα ότι αυτός είναι ο μοναδικός και σωστός τρόπος, βλέπει έτσι γιατί έρχεται με τον δικό του ορίζοντα προσδοκιών και αυτό βλέπει, αυτή τη φάση περνάει ή δεν ξέρω και εγώ τι...Αλλά σίγουρα, αυτό δείχνει κάτι και στους άλλους.», (Σ6)

«Διευκολύνουν το διάλογο, τον διευκολύνουν. Μάλλον, τον υποκινούν, γιατί καλούμαστε να τα συμπληρώσουμε μέσα από τη συζήτηση.», (Σ13)

Στο σημείο αυτό και τα τρία (3) αυτά αποσπάσματα των εκπαιδευτικών τονίζουν τη σύνδεση των κενών με την προώθηση του διαλόγου. Ο εκπαιδευτικός μένει λίγο πιο πίσω και επιτρέπει στην κοινότητα της τάξης να διαπραγματευτεί τα κενά των κειμένων, να απαντήσει ο καθένας όπως μπορεί στις δικές του ασάφειες, συνειδητοποιώντας ότι *-αυτό που είναι περισσότερο κενό για έναν, είναι λιγότερο κενό για έναν άλλον-* (Σ6). Δεν αρκεί, βέβαια, αυτή η συνειδητοποίηση, γιατί εκεί ακριβώς ξεκινά ο διάλογος και η δημιουργία κοινών νοημάτων, η συνύπαρξη των διωποκειμένων. Όμως, αυτό που τονίζουν και οι εκπαιδευτικοί μέσα από το λόγο τους είναι ότι σαφώς τα κενά προσφέρουν τη δυνατότητα για διαπραγμάτευση των νοημάτων, πρώτα για το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά και έπειτα συλλογικό υποκείμενο που δημιουργείται στην τάξη μέσω του διαλόγου. Δηλαδή, τα κενά απροσδιοριστίας προκαλούν την εμπλοκή των μαθητών στο κείμενο και στη μετέπειτα συζήτηση, όπως τονίζει και το απόσπασμα στη συνέχεια:

«Εμένα με απασχολεί πολύ η εμπλοκή του μαθητή στη λογοτεχνία. Δηλαδή, αν αυτό δεν το πετύχει το κείμενο με ένα κενό, προσπαθώ εγώ να δημιουργήσω ένα, ή με μια συζήτηση συνδεδεμένη με το κείμενο, όχι περί ανέμων και υδάτων, εεε να το κάνω να εμπλακεί, να μπει, να θέλει να συζητήσει...», (Σ9)

Να θέλει να εμπλακεί, να θέλει να συζητήσει, να ανοίξουν, δηλαδή, νέοι διαλογικοί κύκλοι. Αυτή η εμπλοκή του μαθητή μέσω της συμπλήρωσης των κενών, η κατάθεση της προσωπικής του ανταπόκρισης στην τάξη, η ουσιαστική του επαφή με το κείμενο, οδηγεί αβίαστα και σε μία άλλη ποιότητα, η οποία, όπως θα δούμε στη συνέχεια, εντοπίστηκε στο λόγο ορισμένων εκπαιδευτικών και αφορά στην έννοια της συν-δημιουργίας.

➤ Γ.4. *Σύνδεση των κενών με την έννοια της συν-δημιουργίας*

Όταν, οι μαθητές έρχονται πρώτη φορά με τις ρητές και υπόρρητες εικόνες/αφηγήσεις ενός κειμένου, στην προσπάθειά τους να τις προσεγγίσουν, εγγράφουν μέσα στα κείμενα τα δικά τους στοιχεία, με αποτέλεσμα να γίνουν συν-δημιουργοί των εικόνων, των προσωπικών νοημάτων. Αυτό φαίνεται και στα δύο (2) παρακάτω αποσπάσματα από το λόγο των εκπαιδευτικών:

«Αυτό είναι που τους ενθουσιάζει, όχι μόνο δεν τους μπερδεύει, αλλά ακούγοντας σενάρια μέσα στην τάξη, τα οποία βέβαια πολλές φορές με κάνουν και χαμογελάω με τη φαντασία που έχουν τα παιδιά και με το πόσο τους αρέσει το να φτιάχνουν ιστορίες, δηλαδή, στο αφηγηματικό κενό αυτή είναι η γοητεία του, ότι κάνει τα παιδιά να γράφουν καινούρια κείμενα μέσα στο μυαλό τους, δηλαδή να ψάχνουν να ξεκλειδώσουν το μυστήριο, το αίνιγμα και να γίνονται τα ίδια δημιουργοί.», (Σ1)

«Είναι πιο ενεργητική η συμμετοχή, καταρχάς. Και κατά δεύτερον μπορεί και η συμπλήρωση, αν δεν ανατρέπει, αν δεν έρχεται σε σύγκρουση με τη συνέχεια (του κειμένου), δίνει ένα βαθμό παρέμβασης και συμπλήρωσης, άρα συν-δημιουργίας.», (Σ13)

Οι μαθητές μπαίνουν με ένα στοιχείο συν-δημιουργίας, που συνδέεται με την προσωπική τους ανταπόκριση, στην ερμηνεία των κειμένων. Η ανοιχτότητα που παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύεται από τα υπόρρητα στοιχεία του κειμένου,

κι όχι τόσο από αυτά που το ίδιο φωτίζει. Οι μαθητές συν-δημιουργούν το κείμενο με την επιθυμία να απαντήσουν στα ερωτήματα που προβάλλει, για να οριοθετήσουν λίγο καλύτερα τον δικό τους κόσμο. Ενδεχομένως, εισέρχονται με απαντήσεις στο διάλογο που ακολουθεί στην τάξη, αλλά γρήγορα έρχονται αντιμέτωποι με νέους κόσμους, εκείνους των συνομιλητών τους και μπαίνουν στη διαδικασία συν-δημιουργίας ενός νέου κοινού νοήματος, για τον κόσμο του κειμένου.

Δ) Ποιοτικά χαρακτηριστικά της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου που προκύπτουν από τον λόγο των εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά ερωτήματα ευθυγράμμισαν τη συζήτηση των συνεντεύξεων γύρω από τα κενά απροσδιοριστίας και τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, που ήταν και οι δύο έννοιες που διατρέχουν όλη την εργασία μας. Ωστόσο, μετά το τέλος των συζητήσεων και κατά τη διάρκεια της καταγραφής και ανάλυσης των αποσπασμάτων του λόγου των εκπαιδευτικών, παρατηρήσαμε ότι διαμορφώθηκαν και κάποιες νέες ποιότητες, που δεν τις είχαμε λάβει υπόψιν μας κατά τη δημιουργία των ερευνητικών ερωτημάτων και που αφορούν στις προσωπικές μετατοπίσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Υπήρχαν ερωτήσεις στο Πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. Παράρτημα), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τις θετικές συνέπειες που προέκυψαν από την εφαρμογή της μεθόδου και, όπως είδαμε και παραπάνω, όντως εξέφρασαν τα θετικά στοιχεία του ερμηνευτικού διαλόγου. Όμως, στο σημείο αυτό εστιάζουμε σε ποιοτικά χαρακτηριστικά που κατέθεσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με στόχο να εκφράσουν το πόσο τους έχει εξελίξει η καθημερινή τριβή και η εξοικείωσή τους με τη μέθοδο.

➤ Δ. 1. Ενσυναίσθηση

Το πρώτο ποιοτικό στοιχείο που εντοπίζεται στο λόγο τους αφορά στην έννοια της «ενσυναίσθησης». Το γεγονός ότι μπορούν πια να συνομιλούν πιο αληθινά με τους μαθητές τους και να έχουν τη δυνατότητα να τους γνωρίζουν καλύτερα μέσα από το διάλογο που συν-δημιουργούν, τους οδηγεί στο να βλέπουν τη Λογοτεχνία ως ένα μέσον, για να κοιτάζουν -μέσα στους ανθρώπους- (Σ6).

«Εμένα, αυτό που με ενδιέφερε στη Λογοτεχνία ήταν να βοηθήσω τα παιδιά να αποκτήσουν μια ενσυναίσθηση. [...] Το βασικό κέρδος από το λογοτεχνικό κείμενο

είναι ότι γινόμαστε λίγο καλύτεροι ως άνθρωποι μελετώντας τα κείμενα αυτά και ακούγοντας ο ένας τη γνώμη του άλλου.», (Σ5)

«Τι κάνουμε βλέποντας το κείμενο; Μαθαίνουμε να διαβάζουμε την πραγματικότητα, αυτό είναι μια αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά αύριο μεθαύριο μπορεί να είναι η ζωή μας. [...] Η λογοτεχνία μας δείχνει μια ματιά μέσα στους ανθρώπους, που δεν τη βλέπουμε στην πραγματικότητα. Δηλαδή, άνθρωποι που είναι τριγύρω μας και δεν τους παρατηρούμε και κουβαλούν έναν κόσμο.», (Σ6)

Τα παραπάνω δύο (2) αποσπάσματα λόγου των εκπαιδευτικών υποδεικνύουν μία μεταβολή στον τρόπο που προσεγγίζουν τη Λογοτεχνία. -*Ακούγοντας ο ένας τη γνώμη του άλλου-* (Σ5), γνωρίζουμε λίγο καλύτερα τον άνθρωπο που έχουμε δίπλα μας και παρατηρούμε τον κόσμο που κουβαλά. Μαθαίνουμε μέσα από την λογοτεχνική αναπαράσταση να διαβάζουμε λίγο καλύτερα και την ίδια μας τη ζωή.

➤ Δ. 2. Ανοιχτότητα

Ένα ακόμη ποιοτικό στοιχείο που προκύπτει από τις συνεντεύξεις, είναι και πάλι το στοιχείο της ανοιχτότητας, αλλά αυτήν τη φορά δεν σχετίζεται με το κείμενο ή με τους μαθητές, αλλά με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το στοιχείο αυτό ενυπάρχει στο λόγο των περισσότερων εκπαιδευτικών, εκτός από έναν (Σ11), όμως διατυπώνεται πιο καθαρά στα δύο (2) παρακάτω αποσπάσματα:

«Αυτό το στοιχείο (της ελευθερίας της γνώμης που βασίζεται σε γνώση), τελοσπάντων, πηγάζει από την επαφή μου με τον ερμηνευτικό διάλογο, γιατί με άνοιξε ως άνθρωπο. Θα πω ότι ο ερμηνευτικός διάλογος με βοήθησε.[...] Ο ερμηνευτικός διάλογος ήταν πραγματικά για μένα το αποπροσανατολιστικό δίλημμα για τη δική μου αλλαγή, για να σκεφτώ ότι δεν έγινε και τίποτα...(αν δεν τα γνωρίζω όλα, παρότι εκπαιδευτικός).», (Σ9)

«Αισθάνομαι, ας πούμε, ότι με απελευθέρωσε σε πάρα πολλά σημεία, ότι δεν αισθάνομαι πιεσμένος να πω αυτό είναι έτσι.», (Σ13)

Αυτή η απενοχοποίηση, θα λέγαμε, του ότι δεν τα γνωρίζει όλα ο εκπαιδευτικός, παρόλο που είναι εκπαιδευτικός, έδωσε μία ελευθερία στους ίδιους και τους άνοιξε και

ως ανθρώπους. Αφού, πλέον, τα περιθώρια έκφρασης είναι ανοιχτά και η τοποθέτηση του καθενός είναι σεβαστή και υπολογίσιμη, το λάθος είναι πιο αναμενόμενο και η άγνοια πιο αποδεκτή. Όταν κανείς δεν 'χαράσσει γραμμές σημασιών', αλλά αφήνει χώρους ανοιχτούς, για να δομηθούν οι νέες σημασίες στα πράγματα, ο στόχος μετατοπίζεται από το να αποδείξω τις γνώσεις μου στο να τις δομήσω από κοινού με τους συνομιλητές μου.

➤ Δ. 3. Αυτοπεποίθηση

Βεβαίως, ως φυσικό επακόλουθο όλων των παραπάνω, προκύπτει και η ποιότητα της «αυτοπεποίθησης» στο λόγο των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει και ένας εκπαιδευτικός, στόχος του είναι να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση οι μαθητές (Σ3), αλλά και οι ίδιοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία για το μέλλον, όταν έρχονται αντιμέτωποι με απόψεις και σκέψεις των μαθητών τους, που δεν θα μπορούσαν να είχαν αναγνωρίσει, αν δεν υπήρχε ο ερμηνευτικός διάλογος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί το παρακάτω απόσπασμα:

«Όπως κι να έχει, από τον 2^ο χρόνο και μετά ένιωσα ότι πατάω πιο στέρεα στα πόδια μου, ότι ξέρω καλύτερα τι κάνω.[...] Προβάλλει ερώτημα μία μαθήτριά που λέει το εξής, και μένω άναυδος (στο κείμενο του Χάκκα «Σύσκεψη»): «κατά πόσο είναι θεμιτό να μείνει, από τη στιγμή που δεν αισθάνεται ικανοποιημένος, που νιώθει ότι καταπιέζεται; κατά πόσο είναι θεμιτό να μείνει πιστός στα ιδανικά του;». Εκείνη τη στιγμή, εντάξει...Εγώ ένιωσα ότι έχω ολοκληρωθεί σαν εκπαιδευτικός, ένιωσα πάρα πολύ αισιόδοξος. [...] Χωρίς τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, και χωρίς αυτές τις δυνατότητες που δίνει πια ο τρόπος διδασκαλίας μέσα στην τάξη, δεν θα φτάναμε ποτέ σε αυτό. Δεν θα ενεργοποιούνταν ποτέ από μόνη της η σκέψη αυτή, ώστε να προχωρήσει την ερμηνεία του (μαθητή) σε τέτοιο στάδιο.», (Σ4)

➤ Δ. 4. Αγάπη για τη Λογοτεχνία

Μια τελευταία, αλλά, πολύ ουσιαστική ποιότητα που προέκυψε από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, είναι εκείνη η ποιότητα της «αγάπης για τη Λογοτεχνία». Τα δύο (2) παρακάτω αποσπάσματα αναδεικνύουν αυτήν την ποιότητα, που κατάφερε να αναδυθεί, επειδή οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τους

μαθητές τους μέσω της μεθόδου, και να τους εντρυφήσουν έστω κι για λίγο την αγάπη τους για τη λογοτεχνία.

«Η Λογοτεχνία είναι.. όσο ενδιαφέρον είναι, τόσο δύσκολο είναι και για τα παιδιά. Κι όταν το αγαπάς πολύ, όταν διδάσκεις αυτό το μάθημα, ο στόχος που θα πρέπει να θέσεις εξαρχής είναι το να καλλιεργήσεις λίγο την αγάπη στα παιδιά, ώστε να τους κάνεις όχι μόνο επαρκείς αναγνώστες, να διαβάζουν ένα κείμενο μόνοι τους και να το καταλαβαίνουν, αλλά να έχουν τον πόθο και τη λαχτάρα να πιάσουν ένα κείμενο λογοτεχνικό στα χέρια τους.», (Σ1)

«Έχω μια λατρεμένη μαθήτριά με την οποία κάνουμε τις καλύτερες συζητήσεις και είμαστε μια μέρα και μου λέει: Θέλω να γίνω σαν και εσάς. Και της κάνω: ωπα, δεν πάμε καλά, τι εννοείς;! Εγώ είχα στο μυαλό το: πού πήγαμε τώρα, πήγαμε στο θέλω να γίνω ίδια σαν τη δασκάλα μου την αυθεντία; Τελείως λάθος! Και τρομάζω, εντωμεταξύ το αντιλαμβάνεται ότι τρομάζω, γιατί παρένθεση ο ερμηνευτικός διάλογος αναπτύσσει σχέσεις, σε μαθαίνει ο άλλος, όταν σε έχει δει να διαλέγεσαι, σε ξέρει...Και μου λέει: όχι, όχι μην τρομάζετε, εννοώ να αγαπάω σαν εσάς τη λογοτεχνία!

Δηλαδή, σου λέω, πάνω που τρώμαξα και λέω πόσο λάθος, μου λέει -όχι όχι να αγαπάω σαν εσάς τη λογοτεχνία...-. Δεν ξέρω αν είναι καλό ή κακό, γιατί υπάρχει αυτό το σαν εσάς και η σύγκριση, αλλά μια μετατόπιση από το πατροπαράδοτο: «θέλω να γίνω σαν και εσάς, αστέρι» στο «θέλω να αγαπάω σαν και εσάς τη Λογοτεχνία» είναι μια πρόοδος για αρχή.», (Σ9)

Ίσως, αυτό το -δεν θέλω να γίνω σαν εσάς, θέλω να αγαπάω σαν εσάς τη Λογοτεχνία...- (Σ9), να είναι και η ουσία της διδασκαλίας. Αλλά, ο ερμηνευτικός διάλογος επιτρέπει να εκφραστούν όλες αυτές οι ποιότητες στην τάξη. Δίνει το χώρο για να καταλάβουν καλύτερα τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί, τον κόσμο γύρω τους και τους συνανθρώπους τους, επιτρέπει την ανοιχτότητα της σκέψης τους, δίνει αυτοπεποίθηση για να στηρίξει κανείς τις προσωπικές του ανταποκρίσεις στα κείμενα, αλλά, κυρίως, αφήνει το χώρο, για να γνωρίσουν οι μαθητές καλύτερα την ίδια τη Λογοτεχνία και, αν το επιλέξουν, να την αγαπήσουν.

9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε αν, τελικά, τα «κενά απροσδιοριστίας» των κειμένων διευκολύνουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου στις τάξεις. Μας ενδιέφερε να το εξετάσουμε αυτό, υπό το πρίσμα μιας προσωπικής μας αγωνίας ως εκπαιδευτικοί, να καθοδηγήσουμε την πορεία του διαλόγου από τις προσωπικές αντιλήψεις προς τη δημιουργία ενός συλλογικού νοήματος. Κι μας δυσκόλεψε η πρακτική εφαρμογή του συντονισμού της ενορχήστρωσης του διαλόγου, που στοχεύει στο να αναδειχθούν όλες οι απόψεις των μαθητών, να τεκμηριωθούν μέσα από τα κείμενα και να παραχθούν νέα ερωτήματα, νέοι κόσμοι.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, συμπεράναμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έχουν ενστερνιστεί τη νέα μέθοδο. Έχει αλλάξει ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ τους, με τους μαθητές τους, αλλά και με τον εαυτό τους. Η ανοιχτότητα της ίδιας της μεθόδου φαίνεται ότι επηρεάζει και φωτίζει κάθε σημείο της διδακτικής τους πραγματικότητας. Ο οντολογικός χαρακτήρας της μεθόδου, για τον οποίο έγινε λόγος στο έργο της Φρυδάκη και του Παπαγεωργάκη, με τίτλο «Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση» (2022), εντοπίζεται και στο λόγο των εκπαιδευτικών της δικής μας έρευνας. *«Ο ερμηνευτικός διάλογος δεν είναι τόσο μια μέθοδος εργασίας στην τάξη, μια αναγνωστική πρακτική μόνο (με έμφαση) των κειμένων, σαφώς και είναι αυτό, είναι μια μέθοδος, αλλά είναι και κάτι παραπάνω. Το κάτι παραπάνω το ονομάζουμε ως πούμε μια «στάση», δηλαδή ο ερμηνευτικός διάλογος στοχεύει στο να δημιουργήσει μια διαλογική στάση απέναντι στα πράγματα.»*, (Σ2). Μαθαίνουμε να αντιμετωπίζουμε την ίδια τη ζωή με αυτή τη διαλογική στάση και μας αλλάζει ως υποκείμενα.

Επίσης, διαπιστώσαμε ότι τους περισσότερους εκπαιδευτικούς δεν τους εμποδίζουν οι κειμενικές ασάφειες, τα απροσδιόριστα σημεία, αλλά, αντιθέτως, αποτελούν εργαλείο για την προώθηση του διαλόγου. Επίσης, δεν στέκεται εμπόδιο η προσωπική ανταπόκριση των μαθητών στα κενά των κειμένων, αλλά αξιοποιείται μέσω της καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς, για να ανοίξουν νέοι διαλογικοί κύκλοι. Πλέον, οι καθηγητές αναζητούν αυτές τις προσωπικές ανταποκρίσεις των μαθητών, προσπαθούν να δημιουργήσουν τις διαλογικές κοινότητες, που με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο, θα χαράξουν από κοινού νέα ερωτήματα και νοήματα για τη ζωή τους.

Τα παραπάνω δεδομένα προέκυψαν τόσο από την καταγραφή των θετικών συνεπειών και των εμποδίων της μεθόδου, που ήταν μία από τις κατηγορίες της έρευνας, αλλά και από την επόμενη κατηγορία που αναδύθηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων και αφορά στην εμφάνιση ποιοτικών χαρακτηριστικών που εντοπίστηκαν στο λόγο των εκπαιδευτικών. Ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως αυτό της ενσυναίσθησης, της αυτοπεποίθησης, της ανοιχτότητας και της αγάπης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, φαίνεται να διαμορφώθηκαν στους εκπαιδευτικούς σταδιακά μέσα από την πρακτική εφαρμογή της μεθόδου και προέκυψαν ως ανάγκη στους ίδιους, ως επιθυμία για μία πιο αληθινή και ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές τους.

Όμως, ο ερμηνευτικός διάλογος έχει και δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς, κρύβει αβεβαιότητες και δεν έχει πάντα ορατά αποτελέσματα. Είναι μια ανθρώπινη διαδικασία και για το λόγο αυτό δεν είναι κάθε φορά η ίδια. Όμως, αυτό είναι και ένα από τα πολύ ωραία στοιχεία του ερμηνευτικού διαλόγου και τα ίδια τα λόγια των εκπαιδευτικών το καταμαρτυρούν αυτό. *«Δεν είναι κάθε φορά η ίδια διαδικασία. Μπορεί σε κάποια φάση το αποτέλεσμα να είναι υβριδικό και να περιέχει και τους δύο και να είναι τέλειο και να μας βάλει σε σκέψεις και εμένα και τον μαθητή, και μπορεί και ένα άλλο αποτέλεσμα να μην είναι το ίδιο. Είναι ανθρώπινο και από τη στιγμή που είναι ανθρώπινο είναι και αυθεντικό. Κι το αυθεντικό δεν μπορεί να σημαίνει το «πωω τι συζητήσαμε και σήμερα και πώς αγάπησα το κείμενο» δεν μπορεί να είναι αυτό. Δεν γίνεται κάθε μάθημα να γίνεται έτσι, θα είναι συγκεκριμένα μαθήματα και είναι πολλαπλοί οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό. Όταν τη θέλεις τη διαδικασία αυθεντική, πρέπει να δεχτείς και το κόστος της αυθεντικότητας. Είναι σαν την ειλικρίνεια, αν θέλεις την ειλικρίνεια, η ειλικρίνεια έχει και ένα κόστος. Είναι ανθρώπινη διαδικασία και αφού είναι ανθρώπινη ενέχει μέσα και κομμάτια μη λειτουργικά. Δεν γίνεται κάθε φορά το αποτέλεσμα να είναι το τέλειο. Ούτε και κάθε φορά ο διάλογος να μας οδηγεί σε μία νέα θέση και δεν έχει και νόημα αυτό. Δεν έχει νόημα να γίνεται κάθε φορά, γιατί αν γίνεται κάθε φορά από αβεβαιότητα θα γίνει βεβαιότητα, κάτι θα αλλάξει, θα γίνει βέβαιο για να έχει 100% αποτέλεσμα.» (Σ9).*

Τελικά, η προσωπική μας αγωνία σχετικά με την αβεβαιότητα, με την οποία ερχόμαστε αντιμέτωποι ως εκπαιδευτικοί μέσα από τα κενά απροσδιοριστίας στα κείμενα, απαντήθηκε με το φόβο στο να μετατραπεί, τελικά, αυτή η αβεβαιότητα σε βεβαιότητα. Ο στόχος της διδασκαλίας δεν είναι να οδηγήσει σε βεβαιότητες, είναι να προκαλέσει τη σκέψη προς την *‘χάραξη χώρων σημασιών’* και να δημιουργήσει

υποκείμενα που είναι έτοιμα να χαραχθούν εκ νέου νέους χώρους και ορίζοντες, κάθε φορά που θα προκύψει ένα ερέθισμα ή θα δημιουργηθεί μία καινούρια συνθήκη, που θα ενέχει άπειρες επιλογές, αμέτρητες δυνατότητες. Κι ο κόσμος μετατρέπεται σε άπειρες δυνατότητες και επιλογές μόνο όταν τον μοιράζεται κανείς, μόνο όταν συζητάει για αυτόν και συνδιαλέγεται...

10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

«Ούτε, όμως, ο διάλογος μας οδηγεί σε μία νέα θέση κάθε φορά και δεν έχει και νόημα αυτό»... Φαίνεται από τις συνεντεύξεις, πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να συνδέουν το νόημα της διδασκαλίας τους, όχι τόσο με το αποτέλεσμα όσο με την ίδια τη διαδικασία. Σταδιακά, μεταβάλλεται η πεποίθηση ότι θα πρέπει ο διάλογος να έχει ένα τέλος και να οδηγεί κάπου συγκεκριμένα. Η ίδια η τριβή τους με την αποκαλυπτική φύση του διαλόγου κατάφερε να τους μετατοπίσει. Ο τόπος των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων είναι ένας μοναδικός «τόπος των διυποκειμενικών διαπραγματεύσεων, όπου συναντιούνται οι αναγνώστες με τις διαφορετικές τους αναπαραστάσεις τις ανθρώπινης κατάστασης και γίνεται δυναμικά ο τόπος ανάπτυξης της υποκειμενικότητάς τους» (Φρυδάκη & Παπαγεωργιάκης, 2022). Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να λάβουν ενεργή θέση, όπως και έχουν, στη διαμόρφωση αυτού του 'τόπου' και να του δώσουν τα εφόδια για να αναπτυχθεί, όχι όμως ως φορείς κάποιου νοήματος, αλλά ως κρίκοι στην αλυσίδα αυτού.

Το γεγονός ότι σήμερα συζητάμε περισσότερο για τη διαλογική εκπαίδευση δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους έχουν κατανοήσει σε βάθος και στοχεύουν σε αυτήν τη διυποκειμενικότητα που προβάλλει ως αίτημα ο ερμηνευτικός διάλογος. Ο Matuson (2009) υποστηρίζει ότι *«ο μονολογικός λόγος υφίσταται, ακόμη και όταν ο εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι εμπλέκει τους μαθητές στο διάλογο»* (Φρυδάκη & Παπαγεωργιάκης, 2002). Αυτό έμμεσα φάνηκε και από το λόγο των συνεντευξιαζόμενων στην έρευνα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, ενώ υποστηρίζουν ότι εντάσσουν τους μαθητές τους στους διαλογικούς κύκλους αγνοούν την παρέμβαση των ίδιων των μαθητών στη δική τους μάθηση. Ωστόσο, φάνηκε να έχει μετατοπιστεί η θέση τους σε σύγκριση με έρευνες προηγούμενων μελετητών. Για παράδειγμα, η έρευνα των Φρυδάκη & Κατσαρού (2013) είχε αναδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν τους κυρίαρχους λόγους τους, που απέρρεαν από τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην τάξη, ακόμη και μέσα από διαλογικές συνθήκες εξουσίας. Κάτι τέτοιο

δείχνει να μην υφίσταται σε μεγάλο βαθμό πια, καθώς οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι προσπαθούν να απαλλαγθούν από την αυθεντικοποίηση του λόγου τους και στοχεύουν στο να κινητοποιήσουν περισσότερο τον λόγο των μαθητών.

Ωστόσο, από το λόγο των εκπαιδευτικών ήταν εφικτό να διαπιστωθούν οι βαθύτερες προσωπικές θεάσεις και στοχεύσεις τους για τη λογοτεχνία. Όπως, αναφέρει και ο Alexander (2008) στις έρευνές του για τη διαλογική εκπαίδευση η παρατήρηση του είδους της επικοινωνίας στην τάξη είναι που δεσμεύει τους συμμετέχοντες σε αυτήν να συνεργάζονται, προκειμένου να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Alexander, 2008, Mercer & Littleton, 2007, Wegerif, 2010). Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μαθαίνουν σε αυτή τη συνένωση των ρόλων, των προοπτικών, των πεδίων συζήτησης και ωθούνται μέσω του διαλόγου στην παραγωγή νέων ιδεών, με στόχο να αναθεωρήσουν τις ήδη υπάρχουσες, δημιουργώντας έτσι μια νέα «*διερευνητική συζήτηση*» (Mercer & Littleton, 2007).

Από την άλλη πλευρά, δεν δείχνει να υπάρχει ιδιαίτερη μετακίνηση της εστίασης των εκπαιδευτικών από τις αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές προς πιο διαλογικές κατευθύνσεις, όταν θέλουν να πλαισιώσουν το διάλογο και να καθοδηγήσουν το μάθημα. Αυτό είχε υποστηριχθεί και από τα ερευνητικά πορίσματα της έρευνας της Καλούδη (2008), και δείχνει να αποτυπώνεται και στο λόγο των εκπαιδευτικών στη δική μας έρευνα. Εκεί που ο διάλογος ανοίγει και η αβεβαιότητα αυτού διαχέεται στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν κάποιες βεβαιότητες, για να ενδυναμώσουν τη σκέψη των μαθητών. Ωστόσο, έδειξαν να προσπαθούν να αμφισβητήσουν αυτή τους την επιλογή, λέγοντας ότι αυτή είναι μία από τις πολλές, ενδεχομένως, μεθοδεύσεις που υπάρχουν και χρησιμοποιούν, όταν ο διάλογος δείχνει να ολισθαίνει. Η αμφισβήτηση είναι χρήσιμη σε κάθε βήμα, όπως χρήσιμη είναι και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. «*Ο διαμεσολαβητής εκπαιδευτικός είναι ο καταλύτης που με τις επιλογές του [...] καθιστά τη σχέση των μαθητών με τα κείμενα άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο εποικοδομητική.*» (Καλασαρίδου, 2011: 413).

Το δείγμα μας δεν είναι μεγάλο, η έρευνά μας δεν εξαντλεί την κατανόηση του εκπαιδευτικού φαινομένου από την πλευρά των εκπαιδευτικών και για το λόγο αυτό δεν ενέχει αξιώσεις γενικευσιμότητας. Ωστόσο, φώτισε πληρέστερα τις εσωτερικές φωνές των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, που φάνηκε πως ήθελαν να ακουστούν από την άμεση και ένθερμη συμμετοχή τους στη συζήτηση. Βεβαίως, η παρούσα έρευνα κατάφερε να προσεγγίσει ένα κομμάτι της αλυσίδας του εκπαιδευτικού κρίκου, τους εκπαιδευτικούς, ενώ θα ήταν πολύ διαφωτιστικό η έρευνα

να επεκταθεί και σε άλλες φωνές της αλυσίδας. Πώς επηρεάζουν τους μαθητές τα «κενά» που υπάρχουν στα κείμενα; Με ποιον τρόπο εισέρχονται στο διαλογικό κύκλο; Πώς μετατοπίζεται η προσωπική τους θέαση για το κείμενο και τον κόσμο μέσα από τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου; Σε προσωπικό επίπεδο τους έχει αλλάξει η διαλογική εκπαίδευση; Πώς και με ποιον τρόπο;

Τα ερευνητικά ερωτήματα παραμένουν ανοιχτά, όπως ανοιχτός παραμένει πάντα και ο διάλογος. Προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε, και όχι να παραδώσουμε, τα διαθέσιμα 'όπλα', που προέκυψαν μέσα από την έρευνά μας για μία πληρέστερη κατανόηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Είναι μία μικρή δράση, η οποία όμως έχει σημασία. *«Είναι σημαντικό να το ξέρουμε, γιατί συχνά ο κόσμος πιστεύει ότι πρέπει να κάνει κάτι ηρωικό για να αλλάξουν τα πράγματα., λοιπόν ναι, υπάρχουν κάποιοι που κάνουν ηρωικές πράξεις, αλλά οι περισσότεροι δεν κάνουν ηρωικές πράξεις [...] σε συγκεκριμένες στιγμές στην Ιστορία είναι αυτά τα μικρά πράγματα (οι μικρές δράσεις) που αθροίζονται και τότε κάτι καλό συμβαίνει, τότε έρχεται η αλλαγή»* (Zinn, 2009: 46).

Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Baker, S.E & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough?* National Center for Research Methods. Retrieved January 21, 2022 from: <http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/>.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays of M. M. Bakhtin*, C. Emerson & M. Holquist (trans), Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and other late essays*, Vern Wesley McGee (ed.), Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1990). *Creation of a Prosaics*. Morson G. S & Emerson C (ed). Stanford University Press.

Bohm, D. & Peat, D. (1987). *Science, order and creativity*. New York: Bantam.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.

Burbules, N. C. & Bruce, B.C. (2001). Theory and Research on teaching as dialogue. Virginia Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching, (Vol.4)*. Washington: American Educational Research Association.

Cui, R. & Teo, P. (2020). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education, Vol. 35, (No 3), 187-203*. Doi: 10.1080/09500782.2020.1837859

DeMarco, M.J. (2017). *Unscripted: Life, Liberty, and the Pursuit of Entrepreneurship*. Viperion Publishing Corporation.

Dickinson, E. E. (1951). *I'm Nobody! Who are you?* The Poems of Emily Dickinson, Ralph W. Franklin (ed.), Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Essex: Pearson Education Limited.

Freire, P. & Shor, I. (1987). What is the “Dialogical Method” of teaching? *Journal of Education, Vol. 169 (No 3), 11-31*.

- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2008). Exploring teachers' value orientations in literature and history secondary classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1487-1501.
- Frydaki, E. & Katsarou, E. (2013). The Crucial Role of Teachers' Dialogic Practices in an Educational Action Research. *Journal of Teaching and Teacher Education*, Vol. 1 (No 2), 73-87.
- Gadamer, G. H. (2006). *Truth and Method*. London: Continuum.
- Gadamer, H. G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society, Vol 1*, Thomas McCarthy (Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason, Vol 2*, Thomas McCarthy (Trans.). Boston: Beacon Press.
- Iser, W. 1970. *Die Appelstruktur der Texte*. Κωνσταντία: Universitätsverlag Konstanz.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1980). Interaction between Text and Reader in Suleiman R. Susan and Crosman Inge. *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, New Jersey: Princeton University Press.
- Iser, W. (1983). *The Range of Interpretation*. Columbia University Press.
- Iser, W. (1993). The Fictive and the Imaginary: *Charting Literary Anthropology*, (pp. 171-204). Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1997). The Significance of Fictionalizing. *A lecture for the Learned Societies Luncheon, given at Irvine. Anthropeotics, Vol.3, (No.2)*, pp. 1-10.
- Iser, W. (1999). *Literary Theories: A Reader & Guide*. New York University Press.
- Iser, W. (2006). *How to do Theory*. Blackwell Publishing.
- Kazepides, T. (2012). Education as Dialogue. *Educational Philosophy and Theory, Vol. 44 (No. 9)*, 913-925.
- Langer, J. A, (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.

- Lincoln, Y. S & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk among teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N., Hennessy, S & Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, Vol. 97, 187-199.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M. & Lerkkanen, M-K. (2017). Knowledge-building patterns in educational dialogue. *International Journal of Educational Research*, Vol. 81, 25-37.
- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2016). *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. Abingdon: Routledge.
- Plessis, A. D. & McDonagh, K. (2021). The out-of-field phenomenon and leadership for wellbeing: Understanding concerns for teachers, students and education partnerships. *International Journal of Educational Research*, Vol. 106, 1-12.
- Rombout, F, Schuitema, J.A & Volman, M.L.L. (2021). Teachers' implementation and evaluation of design principles for value-loaded critical thinking. *International Journal of Educational Research*, Vol. 106, 1-13.
- Rosenblatt, L. (1960). Literature: The reader's role, *The English Journal*, Vol. 49 (5), 304-310 & 315-316.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 21, 170-178.
- Todorov, T. (1984). Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle. *Theory and history of Literature*, Vol. 3. Manchester University Press.
- Van de Pol, J, Brindley, S. & Higham, R. J. E. (2017). Two secondary teachers' understanding and classroom practice of dialogic teaching: a case study. *Educational Studies*, Vol. 43 (No 5), 497-515. Doi: 10.1080/03055698.2017.1293508

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αγγελάτος, Δ. (2011). *Η Αλφαβήτα του Νεοελληνιστή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αγγελάτος, Δ. (2015). *Όψεις και εφαρμογές της διαλογικότητας. Από τον Κ. Γ. Καρυωτάκη στο ελληνικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (1999), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αποστολίδου, Β. (2015). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου: Οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση. Στο Δ. Αγγελάτος Γ. Ξούριας & Ε. Σταυροπούλου (Επιμ.), *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα· Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.

Βελουδής, Γ. (2011). *Γραμματολογία - Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη.

Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (1999). Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Τόμος 1, 57-59.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Culler, J. (1997). *Λογοτεχνική Θεωρία: Μια συνοπτική Εισαγωγή*. (μτφρ) Κ. Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (2003).

Δάλκου, Α. (2013). *Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας (Τομέας Παιδαγωγικής).

Δελλής, Γ. Ι. (2009). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δημητρακόπουλος, Μ. Φ. (2001). *Ο Η. Γ. Gadamer και το ερμηνευτικό φαινόμενο: κριτικός διαφωτισμός ή ερμηνευτική ιστορικότητα*; Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.

Eco, U. (1980). *Τα όρια της ερμηνείας*. (μτφρ) Μ. Κονδύλη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (2018)

Eco, U. (1993). *Ερμηνεία και Υπερερμηνεία*. (μτφρ) Α. Παπακωνσταντίνου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Zinn, H. (2009). *Από την Ιστορία στην πράξη* (μτφρ. – επιμ. Α. Λασκαράτος). Αθήνα: Αιώρα.

Hawthorn, J. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο: Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (μτφρ) Μ. Αθανασοπούλου, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2^η εκδ. (2006).

Holub, R. C. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης: η Σχολή της Κωνσταντίας*. Στο Selden R. (επιμ.), *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό*. (μτφρ.) Μ. Πεχλιβάνος & Μ.

Χρυσανθόπουλος. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/ Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Iser, W. (1991). Προς μια λογοτεχνική ανθρωπολογία, *Λόγου χάριν*, (τ. 2), Σ. Ροζάνης. (μτφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη, *Όψεις της Ανάγνωσης*, Μ. Λεοντσίνη (επιμ.), Κ. Αθανασίου- Φ. Σιατίτσας (μτφρ). Αθήνα: Νήσος.

Jauss H. R. (1995). Ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές. *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. Μ. Πεχλιβάνος (μτφρ). Αθήνα: Εστία.

Καλασαρίδου, Σ. (2010). Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εφήβων μαθητών: η ποίηση σε αντίστιξη με το μυθιστόρημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 162, 65-81.

Καλούδη, Ε. (2013). *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας (Τομέας Παιδαγωγικής).

Καλούδη, Ε. (2018). Από τους «αμήχανους απαντητές» στους «διαλεγόμενους αναγνώστες»: Διερευνώντας τη λεκτική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*, (σσ. 356-367). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κιουρτσάκης, Γ. (2000). *Εμείς οι άλλοι*. Αθήνα: Κέδρος.

Μιχαηλίδης, Α. (2019). Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Β, τεύχος 5*, 3-14. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2021, από <https://www.researchgate.net/publication/334251649>

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μπαχτίν, Μ. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*. (μτφρ) Γ. Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον.

Μπαχτίν, Μ. (2007). Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι, (μτφρ. Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη), τχ. 1796, Αθήνα: Νέα Εστία.

Mason, J. (2002/2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.) Αθήνα: Πεδίο.

Newton, K. M. (2013). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων*. (μτφρ) Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης (2019).

Παπαγεωργιάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη β/θμια εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης και Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Πεσκετζή, Μ. Κ. (1995). *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σε μαθητές ηλικίας 15-18 ετών στην Ελλάδα, Αγγλία και Γερμανία κατά τη δεκαετία του '80. Σύγκριση διδακτικών προσεγγίσεων*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Πουρκός, Μ. Α. (2008). *Προοπτικές και όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην ψυχολογία, την εκπαίδευση, την τέχνη και τον πολιτισμό*, (τομ 1), Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Πουρκός, Μ.Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. Α. (2016). Μιχαήλ Μπαχτίν και διαλογικότητα: μία εισαγωγή. Στο Μ.Α. Πουρκός (επιμ.) *Πρακτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην ψυχολογία, την εκπαίδευση, την τέχνη και τον πολιτισμό*. Πάτρα: Orportuna

Rabinowitz, P. J. (2005). Άλλες αναγνωστικές θεωρίες. Στο Raman Selden (επιμ.). *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό*, (μτφρ.) Μίλτος Πεχλιβάνος & Μιχάλης Χρυσανθόπουλος, σσ.522-562. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ricoeur, P. (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος*. Β. Ιακώβου (μτφρ). Αθήνα: Πόλις

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Sartre, J. P., (2014). *Τι είναι υποκειμενικότητα*; Αθήνα: Πλέθρον.

Σπανός, Γ. (1998). *Διδακτική μεθοδολογία. τ.Α' Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.

Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία. τ.Α' Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση

Τζιόβας, Δ. (2017). *Η πολιτισμική ποιητική της ελληνικής πεζογραφίας. Από την ερμηνεία στην ηθική*. Αθήνα: ΠΕΚ.

Τζούμα, Α. (1997). Εισαγωγή στην αφηγηματολογία: *Θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G. Genette*. Αθήνα: Συμμετρία.

Τζούμα, Α. (2006). *Ερμηνευτική: από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης Γ. (επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, σσ. 97-125. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνική Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνική Έρευνας.

Todoron, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Αθήνα: Πόλις.

Todoron, T. (1994). *Κριτική της κριτικής*. Αθήνα: Πόλις.

Φρυδάκη, Ε. (1999). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, σσ.167-175. Αθήνα: τυπωθήτω - Δαρδανός Γ.

Φρυδάκη, Ε. (2001). Από την ερμηνευτική της "Εναισθήσης" στην κοινωνική ερμηνευτική. Εκδοχές του όρου και απηχήσεις τους στη διδακτική. Στο Γ. Ι. Σπανός, & Φρυδάκη Ευαγγελία, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σ. 17-33). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή.

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. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Φρυδάκη Ε., Κάββουρα Θ., Μηλίγκου Ε.-Ε. & Φουντοπούλου Μ. (επιμ), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σ. 21-35). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Φρυδάκη, Ε. & Καλούδη, Ε. (2015). Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην 'εποχή της ανάγνωσης'. Στο *Σελιδοδείκτες: για*

την ανάγνωση της λογοτεχνίας, Βασιλειάδης Β & Δημοπούλου Κ. (επιμ.), σσ. 152-164. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - Καζάζης Ι.Ν.

Φρυδάκη, Ε. (2018). Η Θεωρία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία: εφαρμογή μιας μεταγλώσσας ή πηγή διερωτήσεων και στοχαστικών διδακτικών επιλογών;. *Ημερίδα: «Από τη θεωρία της Λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη»*. 28/4/2018. Λευκωσία: Π.Ι. <http://logom.schools.ac.cy/index.php/el/epimorfosi/imerides-synedria>

Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο, *Νέα Παιδεία, Vol. 170*, 39-48.

Φρυδάκη, Ε. (2021) Εκπονώντας το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου στην προοπτική της διαλογικότητας, στο Καστρινάκη, Α. & Κατσαρού Ε. (επιμ.), *Συζητάμε για την Εκπαίδευση. Δυσκολίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*, Ρέθυμνο, Εκδόσεις της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, σσ. 66-79.

Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργιάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

ΕΠΙΣΗΜΑ ΕΓΓΡΑΦΑ

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (1998), *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.

ΦΕΚ., 303B, 13-03-2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο*.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι, (2005), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο σχ. Έτος 2005-2006*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

ΦΕΚ 1562/ 27-6-2011, *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*.. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2015), *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για το Γενικό Λύκειο (Α', Β', Γ' Λυκείου)*, Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' τάξης Γενικού Λυκείου*.
http://iep.edu.gr/el/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2019/Program_spoudon_G
G

Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

[Εισαγωγή]

- Ενημέρωση για τους ερευνητικούς στόχους και τους όρους συμμετοχής στην έρευνα

[Ερωτήσεις]

[στοιχεία για το διδακτικό προφίλ και τη μεθοδολογική προσέγγιση του εκάστοτε εκπαιδευτικού]

- Ποια είναι η διδακτική σας εμπειρία (τουλάχιστον 3 χρόνια χρήσης της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου); Πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της λογοτεχνίας;
- Σε τι ενέργειες προβαίνετε καθημερινά προκειμένου να οργανώσετε το μάθημά σας;

[στοιχεία για την αντίληψη της πρακτικής εφαρμογής του ερμηνευτικού διαλόγου-στοιχεία για τη σύνδεση με τα «κενά απροσδιοριστίας»]

- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποιες οι δυσκολίες κατά την εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου;
- Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι κατανοείτε τη μέθοδο όσο τη διδάσκετε και πόσο έχει αλλάξει η κατανόησή σας μέσα στα 3 χρόνια αυτά της εφαρμογής της;
- Πιστεύετε ότι η μέθοδος λειτουργεί καλύτερα με συγκεκριμένες κατηγορίες κειμένων (π. χ. πεζός ή ποιητικός λόγος ή κάποια άλλη κατηγορία κειμένων); Πιο συγκεκριμένα, θεωρείτε ότι τα νοηματικά κενά που μπορεί να έχει ένα κείμενο ενεργοποιούν [ή διευκολύνουν] την εφαρμογή της μεθόδου; Και πόσο κρίσιμο παράγοντα θεωρείτε ότι αποτελούν για την προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου;

**[στοιχεία για τη σύνδεση των «κενών απροσδιοριστίας» με τον
«ερμηνευτικό διάλογο»]**

- Θυμάστε να έχετε αξιοποιήσει κάποιες φορές στη διδακτική διαδικασία τα νοηματικά κενά των κειμένων; Να κάνετε, λ.χ., κάποια ερώτηση ή παρέμβαση που να ξεκινά από κάποιο νοηματικό κενό; Θυμάστε πώς λειτούργησε για τη συνέχιση του ερμηνευτικού διαλόγου;
- Έχετε παρατηρήσει αν οι μαθητές ανακαλύπτουν μόνοι τους νοηματικά κενά στα κείμενα; Στηρίζουν σε αυτά τα ερωτήματά τους;
- Προς ποια κατεύθυνση επηρεάζει την διδακτική πράξη και τον ερμηνευτικό διάλογο; Θεωρείτε ότι λειτουργεί ως μοχλός ενεργοποίησης ή όχι; Θυμάστε κάποιο σχετικό στιγμιότυπο;
- Τους παραπάνω προβληματισμούς τους λαμβάνετε υπόψιν κάθε φορά που προετοιμάζετε τη διδασκαλία κάποιου κειμένου; Εσείς, πώς απαντάτε στα δικά σας «κενά απροσδιοριστίας» στα κείμενα, όταν τα προετοιμάζετε για το μάθημα;