



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Κατεύθυνση: Διδασκαλία Ανθρωπιστικών Αντικειμένων και
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Διπλωματική Εργασία

«Οι προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με το
μάθημα της Λογοτεχνίας: Επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται;»

Παρασκευή Ραφαέλλα Βασιλοπούλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευαγγελία Φρυδάκη

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2024



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

**«Οι προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με το μάθημα της
Λογοτεχνίας: Επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται;»**

Παρασκευή Ραφαέλλα Βασιλοπούλου

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Φρυδάκη

Καθηγήτρια Παιδαγωγικής,

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Συν-Επιβλέποντες Καθηγητές/
Καθηγήτριες:

Μαρία Μαμούρα

Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Αθανάσιος Μιχάλης

Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2024

Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε ως διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και η ολοκλήρωσή της σηματοδοτεί και την περάτωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών που διαμόρφωσαν, σε μεγάλο βαθμό, την ταυτότητά μου ως εκπαιδευτικού. Η συγγραφή της μελέτης αυτής αποτέλεσε κοπιώδες εγχείρημα που δύσκολα θα έφερνα εις πέρας χωρίς την πολύτιμη βοήθεια ορισμένων ανθρώπων που θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Πρωτίστως, ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια και επόπτριά μου, κα. Ευαγγελία Φρυδάκη, για την βοήθεια που μου προσέφερε στη συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Από την αρχική σύλληψη της ιδέας μου για την εργασία και μέχρι το τέλος υπήρξε εξαιρετικά ενθαρρυντική. Χωρίς τη διαρκή και άμεση υποστήριξή της, το ειλικρινές της ενδιαφέρον και τις πολύτιμες παρατηρήσεις της, η εκπόνηση της εργασίας μου δε θα ήταν η ίδια.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά την κα Μαρία Μαμούρα και τον κο Αθανάσιο Μιχάλη, που συνέβαλαν τα μέγιστα ώστε να αποκομίσω πολύτιμες γνώσεις κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου και που δέχτηκαν να συμμετάσχουν την εξεταστική επιτροπή της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ, ακόμη, τον μέντορα και καθηγητή του σχολείου όπου έκανα την πρακτική άσκηση και, αργότερα, αποτέλεσε τόπο διεξαγωγής της έρευνάς μου, κο Ευάγγελο Μαλμέν, ο οποίος αγκάλιασε την προσπάθειά μου και συνέβαλε ουσιαστικά στο να καταστεί δυνατή η διεξαγωγή της έρευνάς μου, καθώς και τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν σε αυτή με προθυμία.

Κλείνοντας, ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους που έδειχναν κατανόηση, και με ενθάρρυναν στις δύσκολες στιγμές, καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας.

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο 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 εργασίας αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

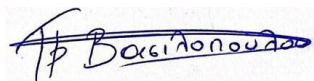
Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: Παρασκευή Ραφαέλλα Βασιλοπούλου

Αριθμός Μητρώου: 220005

Υπογραφή:



Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των προσδοκιών των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, διερευνά τις προσδοκίες τους σχετικά με τα κείμενα, τον τρόπο διεξαγωγής και τα οφέλη της διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς και το αν αυτές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται. Η βάση των δεδομένων της έρευνας σχηματίστηκε από τις συνεντεύξεις – ατομικές και ομαδικές – μαθητών της Α' Γυμνασίου κατά την έναρξη και το τέλος του ίδιου διδακτικού έτους, ενώ για την ανάλυσή τους αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι μαθητές προσδοκούν τη διδασκαλία τόσο ιστορικών όσο και σύγχρονων λογοτεχνικών κειμένων που πραγματεύονται κυρίως κοινωνικά θέματα (προσδοκία που επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό), τη μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων (προσδοκία που διαψεύστηκε), ενώ προκρίνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος με διαλογικό τρόπο διδασκαλίας που εξασφαλίζει αφενός την ενεργητική τους συμμετοχή και αφετέρου την αποτελεσματικότητά του (προσδοκία εξαρτώμενη από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό· για κάποιους επιβεβαιώθηκε ενώ για άλλους διαψεύστηκε). Τέλος, οι μαθητές αναμένουν να ωφεληθούν, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος, ακαδημαϊκά και ηθικό – κοινωνικά (προσδοκία που επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό).

Λέξεις – κλειδιά

λογοτεχνική εκπαίδευση, Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο, προσδοκίες μαθητών.

Abstract

This qualitative research aims to study the expectations of first-year middle high school students regarding the course of Modern Greek Literature. More specifically, it explores their expectations regarding the types of texts, the teaching methods, and the benefits of the course, as well as whether these expectations are met or contradicted. The research data were collected through individual and group interviews with first-year middle high school students at the beginning and end of the academic year and were analyzed using thematic analysis. The research revealed that students expect the teaching of historical and contemporary literary texts that mainly address social issues (a largely confirmed expectation) and the study of entire literary works (an expectation that was not met). Regarding the teaching methods, the research showed that students prefer a dialogue-based approach to teaching, which they believe promotes both their active engagement and the effectiveness of the course (this expectation completely depends on the teacher and the methods he / she chooses). Finally, students expect to gain academic and moral -social benefits from the course; Another largely fulfilled expectation.

Keywords

literature education, literature teaching in middle high school, students' expectations.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	i
Περίληψη	iv
Abstract	v
Περιεχόμενα.....	vi
Εισαγωγή	1
A. Θεωρητικό Μέρος.....	4
1. Θεωρίες Λογοτεχνίας και η συμβολή τους στη συγκρότηση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης των μαθητών	4
1.1. Ιστορικό – Φιλολογική Μέθοδος.....	5
1.2. Κειμενοκεντρικές Μέθοδοι.....	6
1.2.1. Ρωσικός Φορμαλισμός.....	6
1.2.2. Δομισμός.....	7
1.2.3. Νέα Κριτική	9
1.3. Αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες	11
1.4. Διαλογικές θεωρίες	14
2. Η Λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: η διαμόρφωση του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	18
2.1. Ιστορική αναδρομή της συγκρότησης του μαθήματος	18
2.2. Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο – Σκοποθεσία, Μεθοδολογικές Αρχές και Αξιολόγηση των μαθητών	21
3. Προσδοκίες των αναγνωστών σχετικά με τη Λογοτεχνία	27
4. Προηγούμενες Έρευνες	31
4.1. Έρευνες σε σχέση με τις απόψεις & τις προσδοκίες των εφήβων μαθητών σχετικά με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.....	31

4.2. Έρευνες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας	34
B. Ερευνητικό Μέρος	37
5. Μεθοδολογία Έρευνας.....	37
5.1. Πλαίσιο, σκοπός και ερωτήματα της έρευνας	37
5.2. Είδος Έρευνας.....	38
5.3. Μέθοδοι και Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	41
5.4. Ανάλυση Δεδομένων	45
5. 5. Περιορισμοί Έρευνας.....	47
Γ. Αποτελέσματα	49
1 ^ο ερευνητικό ερώτημα	49
2 ^ο ερευνητικό ερώτημα	66
3 ^ο ερευνητικό ερώτημα	71
Δ. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	82
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	92
Παράρτημα.....	104

Εισαγωγή

Η Λογοτεχνία, ως διδακτικό αντικείμενο, έχει κατά καιρούς προκαλέσει διαφωνίες και συγκρούσεις: Τόσο το ίδιο το περιεχόμενο του μαθήματος – ξεκινώντας από την, αν μη τι άλλο, απαιτητική διαδικασία μετατροπής της λογοτεχνικής και φιλολογικής γνώσης σε διδακτική ύλη – εν συνεχεία ο τρόπος διδασκαλίας του και, εν τέλει, τα μαθησιακά αποτελέσματα στα οποία αποσκοπεί η διδασκαλία του μαθήματος έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και έχουν μεταβληθεί, κατά διαστήματα, σε αντιστοιχία με τις εξελίξεις στο πεδίο των λογοτεχνικών σπουδών (Καγιαλής, 1994) και τις κατά καιρούς κυρίαρχες παιδαγωγικές αρχές (Harris, 2003).

Κανένα σχολικό μάθημα δεν αποτελεί μόνο μία απλουστευμένη εκδοχή του αντίστοιχου επιστημονικού αντικειμένου (Φρυδάκη, 2003). Έτσι και η συγκρότηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας βασίστηκε εξ αρχής σε διαφορετικές θεωρίες και παραδοχές για τη φύση και του στόχους της ως διδακτικού αντικειμένου, ενώ η εισαγωγή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνδέθηκε με πολλαπλούς – όχι αποκλειστικά μαθησιακούς – στόχους που κλήθηκε να εκπληρώσει.

Η λογοτεχνική εκπαίδευση στη χώρα μας υφίσταται διαρκείς μεταβολές, καθώς τα Προγράμματα Σπουδών, που βασίζονται και απηχούν διαφορετικές ιδεολογικές και επιστημολογικές αρχές και θέτουν διαρκώς όχι μόνο διαφορετικούς, αλλά και ασύμβατους μεταξύ τους σκοπούς και στόχους, διαδέχονται το ένα το άλλο, χωρίς συνεκτικότητα. Κατά συνέπεια, η λογοτεχνική εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια και ετερογένεια, ενώ οι ανάγκες και οι προσδοκίες των μαθητών σχετικά με το μάθημα έχουν παραμείνει αδιερεύνητες και, ως εκ τούτου, μάλλον ανεκπλήρωτες (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022).

Πράγματι, αν και υπάρχει ένας – περιορισμένος βέβαια, ειδικά στη χώρα μας – αριθμός μελετών που να διερευνά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την ανάγνωση λογοτεχνίας γενικότερα αλλά και ειδικά για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, δεν υπάρχουν, μέχρι τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, μελέτες που να μελετούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας. Η ανάγκη για πληρέστερη κατανόηση αυτού του ελλειπώς διερευνημένου αντικειμένου αποτέλεσε την αιτία διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής εργασίας, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος

Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», ενώ αφορμή της στάθηκε μία ρητορική ερώτηση – δήλωση που έκανε ένας μαθητής της Α' Γυμνασίου κατά τη διάρκεια της προβλεπόμενης από το Πρόγραμμα πρακτικής άσκησης της γράφουσας: «Γιατί όλα τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο πρέπει να είναι θλιβερά;». Έτσι, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τις προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με τα λογοτεχνικά κείμενα και τον τρόπο διδασκαλίας τους (1^ο ερευνητικό ερώτημα), τα οφέλη που αναμένουν να αποκομίσουν (2^ο ερευνητικό ερώτημα) αλλά και να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες αυτές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται (3^ο ερευνητικό ερώτημα).

Η διερεύνηση του θέματος οδήγησε στη συγγραφή της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελείται από 2 μέρη: ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει 4 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις βασικότερες θεωρίες της Λογοτεχνίας και τον τρόπο με τον οποίο επηρέασαν τη διαμόρφωση των λογοτεχνικών σπουδών. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τον τρόπο με τον οποίο συγκροτήθηκε το μάθημα της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μία ιστορική αναδρομή της θέσης και του περιεχομένου του μαθήματος στην Ελλάδα και περιλαμβάνεται, ακόμη, μία αναφορά στα βασικότερα σημεία του ισχύοντος – κατά το έτος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας – Προγράμματος Σπουδών. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στις προσδοκίες των αναγνωστών σχετικά με τη Λογοτεχνία. Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την επισκόπηση προηγούμενων ερευνών και διακρίνεται σε δύο μέρη, καθώς κατά την έρευνά μας δεν κατέστη δυνατή η εύρεση προηγούμενων μελετών που να διερευνούν τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με το μάθημα της λογοτεχνίας και την επιβεβαίωση ή τη διάψυσή τους. Έτσι, δημιουργήθηκε το πρώτο μέρος, όπου αποτυπώνονται οι προσδοκίες των εφήβων σχετικά με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, ενώ το δεύτερο διερευνά τις σκέψεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας. Το ερευνητικό μέρος ξεκινά με τη μεθοδολογία της έρευνας, το οποίο περιλαμβάνει το πλαίσιο, το σκοπό και τα ερωτήματά της, τις ερευνητικές επιλογές που έγιναν και τους περιορισμούς της. Η βάση των δεδομένων της έρευνας σχηματίστηκε από τις συνεντεύξεις – ατομικές και ομαδικές – μαθητών της Α' Γυμνασίου κατά την έναρξη και το τέλος του ίδιου διδακτικού έτους.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και ακολουθεί το κεφάλαιο των συμπερασμάτων και της συζήτησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης, οι μαθητές ξεκινούν το Γυμνάσιο προσδοκώντας να μελετήσουν

κυρίως ιστορικά μυθιστορήματα, σύγχρονα έργα εφηβικής λογοτεχνίας που θα θίγουν κοινωνικά θέματα, καθώς και κείμενα δράσης και φαντασίας. Ακόμη, προέκυψε ότι επιθυμούν το μάθημα να ακολουθεί έναν κυρίαρχα διαλογικό τρόπο διδασκαλίας, με έμφαση στην ανάλυση του τρόπου δράσης, των σκέψεων και των συναισθημάτων των ηρώων, καθώς και της γλώσσας και των εκφραστικών τρόπων του κειμένου. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι η βασική συμβολή του μαθήματος θα σχετίζεται με τη βελτίωση της έκφρασης, τη διεύρυνση της φαντασίας, τη φιλαναγνωσία και την ηθική και κοινωνική τους ανάπτυξη μέσω της ευαισθητοποίησης γύρω από κοινωνικά προβλήματα. Οι προσδοκίες που αφορούν τα θέματα των κειμένων που διδάχθηκαν, αλλά και την συνεισφορά του μαθήματος στην ηθικο – κοινωνική τους ανάπτυξη επιβεβαιώνονται, ως ένα βαθμό, ενώ φάνηκε να μην ισχύει το ίδιο για τα είδη των κειμένων, την καλλιέργεια της φαντασίας και της φιλαναγνωσίας. Τέλος, σχετικά με τον διαλογικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, η προσδοκία αυτή επιβεβαιώθηκε για κάποιους μόνο συμμετέχοντες, καθώς εξαρτήθηκε από τον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα που περιλαμβάνει τα πρωτόκολλα των συνεντεύξεων και των ομάδων εστίασης (focus group).

A. Θεωρητικό Μέρος

1. Θεωρίες Λογοτεχνίας και η συμβολή τους στη συγκρότηση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης των μαθητών

Η συγκρότηση ενός γνωστικού αντικειμένου σε διδακτικό εξαρτάται από τη θέση του στην κοινωνική και πολιτισμική περιοχή, καθώς και από τη φύση του (Φρυδάκη, 2003). Η συγκρότηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται από μία γενική απροσδιοριστία και ασάφεια, που μπορεί να αναχθεί στην ίδια τη γνώση που οφείλει να μεταβιβάσει το μάθημα και συνδέεται καταρχάς με το ερώτημα «τι είναι η λογοτεχνία;» και «ποια χαρακτηριστικά καθιστούν ένα κείμενο λογοτεχνικό;». Ειδικά, λοιπόν, για τη συγκρότηση αυτού του μαθήματος, επειδή τα κριτήρια διάκρισης του λογοτεχνικού από τον μη λογοτεχνικό λόγο, καθώς και το τι συνιστά γνώση του αντικείμενου αποτελεί περισσότερο ένα διαρκές ζητούμενο παρά ένα δεδομένο, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης διδακτικής της λογοτεχνίας διαδραμάτισε η θεωρία της λογοτεχνίας (Καγιαλής, 1994). Ωστόσο, σύμφωνα με την Καλούδη (2013), η αδυναμία των συντακτών των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος να αξιοποιήσουν κριτικά τις διάφορες παραδοχές που αφορούν διαφορετικούς τρόπους θεώρησης και προσέγγισης της λογοτεχνίας αποτελεί έναν ακόμη σκόπελο για τον σαφή προσδιορισμό των σκοπών, του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2003), ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης ενός γνωστικού αντικείμενου σε διδακτικό είναι οι εκπαιδευτικοί σκοποί του μαθήματος, ποια δηλαδή αναμένει ο εκπαιδευτικός θεσμός να είναι τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία ενός μαθήματος, τα οποία ορίζονται στο Προγράμματα Σπουδών. Στον ευρωπαϊκό χώρο, οι γενικές σκοποθετικές τάσεις της λογοτεχνίας ως σχολικού μαθήματος ταυτίστηκαν, ως επί το πλείστον, με ξεχωριστούς τρόπους θεώρησης της φύσης και της λειτουργίας του αντικείμενου (Φρυδάκη, 2003). Προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαφορετική έμφαση που έχει κατά καιρούς δοθεί στην εκπαιδευτική αποστολή της λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικείμενου κρίνεται σκόπιμη μία αναφορά σε διαφορετικές θεωρητικές αναπαραστάσεις της λογοτεχνίας και τους διδακτικούς σκοπούς και μεθόδους που η κάθε μία από αυτές προωθεί.

1.1. Ιστορικό – Φιλολογική Μέθοδος

Η ιστορικό – φιλολογική μέθοδος διαμορφώθηκε υπό την επιρροή του θετικισμού και του συμπεριφορισμού και, στο πλαίσιο της, η λογοτεχνία γίνεται αντιληπτή ως μίμηση, αναπαράσταση και αντικατοπτρισμός της κοινωνίας και της πραγματικότητας εν γένει (Abrams, 1971). Στο πεδίο της Λογοτεχνικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία βασίζεται κυρίως στην προσέγγιση των κειμένων υπό το πρίσμα των αιτίων που οδήγησαν στην συγγραφή τους, ενώ η ερμηνεία, που θεωρείται πως μπορεί να είναι αποκλειστικά μία και παρέχεται κατευθείαν στον μαθητή, βασίζεται κυρίως σε εξωτερικές πληροφορίες σχετικά με τη δημιουργία του κειμένου, χωρίς φυσικά να προϋποθέτει την ουσιαστική του «συνάντηση και συνομιλία» με το κείμενο και τη συμβολή του στη συγκρότηση νοημάτων (Φρυδάκη, 2001). Σύμφωνα με τον Σπανό (1998), αυτή η οπτική της λογοτεχνίας, βασίζεται στην προσέγγιση των κειμένων ως πηγή πληροφοριών για την εποχή και τον τρόπο με τον οποίο παράχθηκαν, ιδωμένα αποκλειστικά ως προϊόντα της εποχής τους, με την ανάγνωσή τους να επιδιώκει την εξήγηση παραγωγής τους βάσει ενός σχήματος αιτίου – αποτελέσματος. Σε γνωστικό επίπεδο, δηλαδή, αποβλέπει στην αναζήτηση εκφραστικών μέσων στο κείμενο, στη δομική του ανάλυση και, γενικά, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που λειτουργούσαν περισσότερο συμπληρωματικά στο μάθημα της Γλώσσας (Καλούδη, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της ιστορικό-φιλολογικής μεθόδου, η λογοτεχνία αξιοποιήθηκε ως πηγή άντλησης προτύπων με σκοπό την προώθηση του ανθρωπισμού και την διαμόρφωση πεποιθήσεων και ηθών μέσω της μεταβίβασης προαποφασισμένων αξιών. Έτσι, κείμενα συγκεκριμένων συγγραφέων λογίζονται ως πηγή προτύπων και μέσο μετάδοσης αξιών στους μαθητές, με την ιδέα ότι η έκθεση των μαθητών από μικρή ηλικία σε έργα της μεγάλης λογοτεχνίας θα έχει ευεργετική επίδραση (Φρυδάκη, 2003). Στο πλαίσιο της τάσης αυτής, η οποία επηρέαζε, μέχρι προσφάτως, και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα σχολικά εγχειρίδια δομούνται με κείμενα ταξινομημένα βάσει της περιόδου στην οποία γράφτηκαν, συνοδευόμενα από ασκήσεις που εστιάζουν στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο παράχθηκε το κείμενο (Φρυδάκη, 2003), ενώ η διδασκαλία έχει καθαρά δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα με την εξής δομή: Ο δάσκαλος, ως αυθεντία, μεταδίδει έτοιμες και προαποφασισμένες

γνώσεις, τις οποίες ο μαθητής αποδεχόμενος παθητικά «αποθηκεύει» και ανακαλεί οποιαδήποτε στιγμή του ζητηθεί.

1.2. Κειμενοκεντρικές Μέθοδοι

Ο δομισμός, η Νέα Κριτική και ο Ρωσικός φορμαλισμός αποτελούν τρία θεωρητικά ρεύματα, τα οποία εμφανίστηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και εκφράζουν την μετάβαση από τις προηγούμενες, «συγγραφεοκεντρικές» προσεγγίσεις της λογοτεχνίας σε μία περισσότερο κειμενοκεντρική ή «ενδοκειμενική» θεώρησή της (Φρυδάκη, 2003).

1.2.1. Ρωσικός Φορμαλισμός

Ο ρωσικός φορμαλισμός πρωτοεμφανίστηκε στη Ρωσία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και αποτελεί την πρώτη κειμενοκεντρική θεώρηση των λογοτεχνικών κειμένων. Οφείλει το όνομα του στην έμφαση που δίνει στη «φόρμα», στη μορφή που έχει το λογοτεχνικό κείμενο. Η βασική διαφορά των Ρώσων φορμαλιστών από την κυρίαρχη θεώρηση της λογοτεχνίας – που συνέδεε το λογοτεχνικό κείμενο με τη βιογραφία του συγγραφέα καθώς και με το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο γράφτηκε – είναι ότι αντιμετώπιζαν το κείμενο ως δημιούργημα ανεξάρτητο από τον δημιουργό του (Βελουδής, 2011). Πρόκειται για την πρώτη θεωρία που προσπάθησε να ανταποκριθεί στο «*αίτημα ανεξαρτησίας του καλλιτεχνικού έργου*» (Τοντόροφ, 1995:12). Στόχος του κινήματος ήταν να δημιουργηθεί μία επιστήμη που θα μελετά τα λογοτεχνικά κείμενα με αντικειμενικούς όρους και εργαλεία.

Βασική συνεισφορά του κινήματος, με πρωτοπόρο τον Γιάκομπσον, θεωρείται η εισαγωγή του όρου «λογοτεχνικότητα», η αναζήτηση δηλαδή του τι είναι αυτό που κάνει ένα δεδομένο κείμενο, λογοτεχνικό. Οι φορμαλιστές υποστήριζαν ότι στοιχεία μορφής, όπως το μέτρο, ο ρυθμός, τα εκφραστικά σχήματα, κ.ά. μπορούν να «παραμορφώσουν» την πρακτική – συμβατική γλώσσα, η οποία αξιοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία και αποσκοπεί αποκλειστικά στην μεταβίβαση πληροφοριών και την μετατροπή της σε γλώσσα λογοτεχνική, η οποία χαρακτηρίζεται από

αυτοαναφορικότητα και αυτοτέλεια (Τοντόροφ, 1995) και στοχεύει στη διεύρυνση της θέασης και της αντίληψης των πραγμάτων από τον αναγνώστη.

Απώτερος σκοπός της λογοτεχνίας είναι η «ανοικείωση», όρος που εισήχθη για πρώτη φορά από τον Βίκτορ Σκλόφσκι στο έργο του «Η Τέχνη ως τεχνική» (Τοντόροφ, 1995). Σύμφωνα με τον Σκλόφσκι, η λογοτεχνία, αλλά και κάθε μορφή τέχνης, στοχεύει στο να «υπονομεύσει» τον συμβατικό και ήδη γνωστό από την εμπειρία τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας και να ανανεώσει τους γνωστικούς ορίζοντες του αναγνώστη, δημιουργώντας μία αίσθηση για τα πράγματα όπως αυτά γίνονται αισθητά και αντιληπτά και όχι όπως είναι συμβατικά γνωστά. Έτσι, η λογοτεχνία αναδεικνύεται ως «πρακτική μετασχηματισμού των τετριμμένων αντιλήψεών μας για τον κόσμο» (Τοντόροφ, 1995: 9).

Αν και κατηγορήθηκε για την εμμονή του στην μορφή, η ουσιαστική προσφορά του κινήματος στη λογοτεχνία είναι ο ίδιος ο φορμαλισμός, δεδομένου ότι έδωσε έναν πρωτοποριακά επιστημονικό – για τα δεδομένα της εποχής – χαρακτήρα στη μελέτη της λογοτεχνίας, ενισχύοντας την κριτική με γνώσεις για τεχνικά ζητήματα. Παρότι έχει λεχθεί πως έδωσε μία «αφυδατωμένη» εκδοχή της λογοτεχνίας, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η εποχή στην οποία αναπτύχθηκε και ότι «ίσως αυτή η στυγνή τεχνογνωσία ήταν αναγκαία φάση στον αγώνα με το «θηρίο» του μεσουρανούντος βιογραφισμού, του αφελούς ψυχολογισμού ή κοινωνιολογισμού» (Τσιριμώκου, 1998).

1.2.2. Δομισμός

Ο δομισμός εμφανίστηκε για πρώτη φορά μεταξύ 1950-1960 στη Γαλλία και περιλαμβάνει μία ομάδα στοχαστών, οι οποίοι βασίστηκαν και επηρεάστηκαν από τις ιδέες του Γάλλου γλωσσολόγου και εισηγητή του γλωσσικού δορισμού, Ferdinand Saussure. Σύμφωνα με τον Eagleton (1989), ο Saussure ανέπτυξε τη θεωρία για το «αυθαίρετο του γλωσσικού σημείου» και υποστήριξε ότι η σχέση ανάμεσα σε μία λέξη (σημαίνον) και την έννοια που εκφράζει (σημαινόμενο) είναι συμβατική και αυθαίρετη. Έτσι, η δομιστική λογοτεχνική κριτική εστιάζει στη σημασία της δομής ενός κειμένου για την ερμηνεία του και θεωρεί μικρής σημασίας κριτικές προσεγγίσεις που διερευνούν τον ρόλο του δημιουργού και του ιστορικού πλαισίου στο οποίο έχει γραφεί το κείμενο (Newton, 2013).

Μία σημαντική διαφορά του δομισμού εν συγκρίσει με τον Ρωσικό Φορμαλισμό είναι η εστίαση του πρώτου στο «γενικό». Σύμφωνα με τον Tyson (2006), όσοι υιοθετούν την δομιστική λογοτεχνική κριτική δεν στοχεύουν τόσο στην ερμηνευτική προσέγγιση του εκάστοτε κειμένου μεμονωμένα, όσο στην ανάλυσή του με μέθοδο που να εστιάζει στην κατανόηση του δομικού μηχανισμού περισσότερων του ενός κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο παράγονται τα νοήματα. Εν ολίγοις, ο δομισμός δεν παράγει ερμηνείες, αλλά ενδιαφέρεται να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο παράγονται τα νοήματα (Culler, 2000).

Ως εκ τούτου, προέκυψαν μερικοί νέοι μεθοδολογικοί τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Ανάμεσά τους ξεχωρίζει η συνεισφορά του Frye (1951), ο οποίος υποστήριξε ότι τα λογοτεχνικά είδη στοιχειοθετούνται από συγκεκριμένες εκδοχές πλοκής, τύπους χαρακτήρων και τρόπους δράση. Σύμφωνα με την αρχετυπική του κριτική, κάθε είδος, βάσει του ρόλου του πρωταγωνιστή, των τύπων χαρακτήρων και του βαθμού του φαντασιακού που παρουσιάζει, προσλαμβάνει μία συγκεκριμένη δομική θεματική ενότητα. Βάσει αυτών των δομικών χαρακτηριστικών, ο Frye θεωρεί πως κάθε λογοτεχνικό έργο μπορεί να αναλυθεί και να προσεγγιστεί επιστημονικά, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό του (Frye, 1951).

Αναμφίβολα, η προσφορά του δομισμού στη θεωρία της λογοτεχνίας υπήρξε μεγάλη, με βασικότερη συνεισφορά του κινήματος το γεγονός ότι η λογοτεχνία έπαψε να αντιμετωπίζεται ως κάτι απόμακρο και «μυστικιστικό». Ασφαλώς και ο Δομισμός δέχτηκε κριτική, με τον Eagleton (1989) να τον κρίνει «ανιστορικό», δεδομένου ότι στην προσέγγιση του αφηγηματικού κειμένου παραβλέπει εντελώς το περιεχόμενο αλλά και τις ιστορικές και γλωσσικές αλλαγές. Επικριτής του δομισμού υπήρξε επίσης ο Ρώσος θεωρητικός Bakhtin (1935, όπ. ανάφ. στο Rivkin & Ryan 2017), για τον οποίο οι λέξεις και τα γλωσσικά σημεία δεν είναι σταθερά εκφωνήματα, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με το ιστορικό και το κοινωνικό συμφραζόμενο στο οποίο εκφωνούνται. Ακριβώς αυτή η τάση των δομιστών να αδιαφορούν για τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά της γλώσσας και να αγνοούν την προσέγγιση της στο κοινωνικό και ιστορικό της πλαίσιο ήταν το βασικό σημείο κριτικής του Bakhtin σχετικά με το κίνημα του δομισμού.

1.2.3. Νέα Κριτική

Λίγο αργότερα από τον Ρωσικό Φορμαλισμό, έκανε την εμφάνιση του το αγγλοαμερικανικό κίνημα της Νέας Κριτικής που αντιτάχθηκε στην κοινωνική και πολιτισμική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και περιορίστηκε στο ίδιο το κείμενο και την αισθητική του αυτοτέλεια (Φρυδάκη, 2003). Εισηγητής της Νέας Κριτικής υπήρξε ο Richards, ο οποίος εστίασε στη σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και στο λογοτεχνικό κείμενο – και δη το ποιητικό – υπογραμμίζοντας τα αποτελέσματα – ψυχολογικά και θεραπευτικά – που έχουν στον αναγνώστη, προκαλώντας του «ανακίνηση» των συναισθημάτων και των ευαισθησιών του. Γενικότερα οι Νέοι Κριτικοί αντιμετώπισαν την ποίηση ως ένα είδος εξέχοντος λόγου χάρη στην υπαινικτικότητα που την διακρίνει, δίνοντας έμφαση στην ένταση, την ειρωνεία, την αμφισημία και την παραδοξότητα, στοιχεία που εξασφαλίζουν την πληρέστερη δυνατή ερμηνεία του κειμένου (Brooks, 1989).

Ξεχωριστής αναφοράς χρήζει η μέθοδος της «εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης» (close reading) που εισήγαγαν οι Νέοι Κριτικοί και αφορά τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Η μέθοδος αυτή αφορά στην προσεκτική, επικεντρωμένη αποκλειστικά στο κείμενο ανάγνωση και εξέταση της μορφής, της δομής και της γλώσσας του (Brooks & Warren, 1953). Η κατανόηση και η ερμηνεία του κειμένου βασίζεται αποκλειστικά σε όσα λέγονται μέσα σε αυτό, ανεξάρτητα από τυχόν εξωκειμενικές αναφορές ή τις προθέσεις του συγγραφέα για την αναζήτηση του νοήματός του. Ειδικά για τον Richards, η «εκ του σύνεγγυς ανάγνωση» ήταν «ένας τρόπος παρέμβασης στο πλαίσιο πρόσληψης, δηλαδή στον τρόπο αντίληψης των αναγνωστών» (North, 2013: 146).

Η Νέα Κριτική δέχτηκε επικρίσεις για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων που προώθησε. Βασική αιτία κριτικής αποτέλεσε ακριβώς η έλλειψη συνεκτίμησης της πρόθεσης του συγγραφέα, των εξωκειμενικών παραγόντων και των συμφραζομένων στη διαδικασία ερμηνείας του κειμένου, καθώς κάποιοι μελετητές υποστήριξαν ότι η παράβλεψη των ευρύτερων πολιτισμικών επιρροών στη λογοτεχνία μπορεί να οδηγήσει στην υπεραπλούστευση της κατανόησης του κειμένου και, ως εκ τούτου, να εμποδίσει την ολοκληρωμένη σύλληψη του νοήματός του (Fish, 1980). Παρά την κριτική που δέχτηκε, αξίζει να σημειωθεί ότι η Νέα Κριτική βοήθησε να στραφεί το ενδιαφέρον στο ίδιο το κείμενο και επηρέασε τις μεταγενέστερες θεωρίες προσέγγισης της λογοτεχνίας, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του πεδίου της λογοτεχνικής κριτικής.

Οι κειμενοκεντρικές θεωρίες, παρά τις διαφορές τους – η έμφαση δόθηκε στη μορφή από τον Φορμαλισμό, στη γλώσσα και τη δομή από τον Δομισμό ενώ η Νέα Κριτική βρέθηκε πιο «κοντά» στο κείμενο – μοιάζουν στα κεντρικά τους σημεία: Αποκλειστική εστίαση στα μορφικά χαρακτηριστικά του κειμένου και απόρριψη εξωκειμενικών στοιχείων (πχ βιογραφία του συγγραφέα, κοινωνικο-πολιτικά χαρακτηριστικά της εποχής της συγγραφής του κειμένου, κ.ά.) κατά την ερμηνευτική προσέγγισή του. Παρά τη συνεισφορά τους, οι κειμενοκεντρικές θεωρίες δέχτηκαν κριτική για τον καθαρά τεχνικό τους χαρακτήρα. Ο Τοντόροφ (2013), αν και αναγνωρίζει την αξία των εργαλείων και των μεθόδων προσέγγισης που προσέφεραν οι κειμενοκεντρικές θεωρίες – κυρίως ο δομισμός – διαπιστώνει ότι η απουσία της συνεκτίμησης των εξωτερικών παραγόντων υπό τους οποίους γράφτηκε το κείμενο μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη να ξεχάσει την «ανθρωπογνωστική του αξία» που άλλωστε καθιστά ένα κείμενο άξιο μελέτης, αναζητώντας σε αυτό «ένα νόημα που θα του επιτρέψει να καταλάβει καλύτερα τον άνθρωπο, τον κόσμο και τελικά τον εαυτό του» (Τοντόροφ, 2013: 38). Αντίστοιχα, ο Benton (1995) αξιολογεί ως σημαντική την προσφορά της δομικής ανάλυσης κατά την διάρκεια της κριτικής αξιολόγησης των κειμένων από τους μαθητές, όταν αυτή δεν αποτελεί σκοπό, αλλά διαδικασία και εργαλείο προσέγγισης του κειμένου.

Οι κειμενοκεντρικές μέθοδοι, και ειδικά ο φορμαλισμός, οδήγησαν στη διαμόρφωση μίας γλωσσολογικής θεώρησης της λογοτεχνίας, η οποία επηρέασε την οργάνωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, αρχικά στη Γαλλία, ενώ αργότερα η τάση αυτή βρήκε σχεδόν πανευρωπαϊκή απήχηση, επηρεάζοντας και ελληνικά Προγράμματα Σπουδών και προσδίδοντας έναν τεχνικό και εργαλειακό χαρακτήρα στη διδασκαλία του μαθήματος (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022). Η λογοτεχνία απομακρύνεται όχι μόνο από τη σχέση της με την ιστορική πραγματικότητα, αλλά ακόμα και από τον εσωτερικό κόσμο του συγγραφέα, καθώς η προσέγγιση του έργου βασίζεται αποκλειστικά στο ίδιο το κείμενο, προσδοκώντας μία επιστημονική και αντικειμενική – μορφολογική – ανάλυσή του. Προτεραιότητα δίνεται περισσότερο στη γλώσσα, παρά στο νόημα ή τις ιδέες που εκείνη παράγει (Τζιόβας, 2003). Εν ολίγοις, η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως γλώσσα, της οποίας οι δομές «εξυπηρετούν ορισμένους επικοινωνιακούς σκοπούς, χάριν των οποίων επιλέγονται σκόπιμα από τους δημιουργούς τους» (Καλούδη, 2013: 117). Στο επίκεντρο της ανάλυσης βρίσκεται η αναζήτηση των μηχανισμών που προσδίδουν στη γλώσσα τη συνυποδηλωτική της λειτουργία και, ως εκ τούτου, την απομακρύνουν από την καθημερινή της χρήση

(Jakobson, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κείμενα που επιλέγονται προς μελέτη δεν ανήκουν απαραίτητα στην υψηλή κουλτούρα, αλλά «υπερτερούν» σε λογοτεχνικότητα, με την έννοια ότι έχουν πρωτότυπο τρόπο έκφρασης αξιών, τις οποίες ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει με αυτοδύναμο τρόπο, χωρίς παρεμβάσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Αναστασάκη, 2021). Ο σκοπός της σχολικής μελέτης της λογοτεχνίας, υπό το πρίσμα της γλωσσολογικής της θεώρησης, προβλέπει ακριβώς την προσέγγιση των κειμένων με γλωσσολογικούς παράγοντες και αποσκοπεί στην πνευματική ενδυνάμωση των μαθητών, καθιστώντας τους άμεσα ικανούς να διαπιστώνουν την λογική οργάνωση και το νόημα των κειμένων και, μακροπρόθεσμα, «συνειδητούς γνώστες των μέσων που διαθέτουν για ανάγνωση και γραφή, προφυλάσσοντας τους από το διδακτισμό» (Doubrovsky – Todorov, 1985, όπ. ανάφ. στο Φρυδάκη, 2003: 43). Παρόλα αυτά, δεν δίνεται καθόλου χώρος στην υποκειμενικότητα και μοναδικότητα του αναγνώστη, ούτε και η δυνατότητα να εξερευνήσει τον κόσμο και τον εαυτό του μέσω της σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στον ίδιο και το κείμενο.

Εν τέλει, οι κειμενοκεντρικές θεωρίες, παρότι ενεργοποίησαν τη συμμετοχή του αναγνώστη προς την «κατεύθυνση της διερεύνησης των τεχασμάτων που προκαλούν τις ανταποκρίσεις του, δεν παύουν να προϋποθέτουν την επικοινωνία ως μονόδρομη: από τον συγγραφέα / κείμενο προς τον δέκτη / αναγνώστη» (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015: 155).

1.3. Αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, ενώ συντελούνταν μία μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το κείμενο στον αναγνώστη, αναπτύχθηκε η προσέγγιση της φαινομενολογίας, με πρώτο εισηγητή τον Husserl, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι η βιωμένη εμπειρία του υποκειμένου είναι η απόλυτη πηγή κάθε νοήματος (Armstrong, στο Groden, Kreiswirth & Szeman, 2005). Με άλλα λόγια, η φαινομενολογία ασχολήθηκε με τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή από το κάθε υποκείμενο η εξωτερική πραγματικότητα (Eagleton, 1989).

Στην προσέγγιση της λογοτεχνίας, το ενδιαφέρον της φαινομενολογικής προσέγγισης στρέφεται γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης

αντιλαμβάνεται και προσλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο (Τζιόβας, 2003). Ο Ingarden (1973) περιέγραψε το λογοτεχνικό έργο ως «διυποκειμενικό», με την έννοια ότι δίνει στον αναγνώστη την δυνατότητα να βιώσει όσα ο εκάστοτε συγγραφέας έγραψε ως αποτύπωση της δικής του αντίληψης της πραγματικότητας και της συνείδησης του, χωρίς όμως να προκρίνει την ερμηνεία του κειμένου αποκλειστικά στην ψυχολογία του αναγνώστη ή του συγγραφέα, λαμβάνοντας υπόψη πως βασίζεται σε μία ιστορία που υπάρχει ανεξάρτητα από τη συνείδηση τόσο του πρώτου, όσο και του δεύτερου. Ο Iser (1979) επέκρινε μάλιστα τον Ingarden, επειδή ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισε την ερμηνεία της λογοτεχνίας δεν αφορά μία σχέση αμφίδρομη, αλλά μονόδρομη, με κατεύθυνση μόνο από το κείμενο στο αναγνώστη.

Στις φαινομενολογικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας εντάσσονται οι αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες, με εξέχοντες εκπροσώπους τον Jauss (Αισθητική της Πρόσληψης) και τον Iser (θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης).

Η θεωρία της πρόσληψης του Hans Robert Jauss έφερε επανάσταση στη λογοτεχνική κριτική μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την προθετικότητα του συγγραφέα στην ανταπόκριση του αναγνώστη. Ο Jauss (1982) υποστήριξε ότι το νόημα κάθε λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι ένα, σταθερό και αμετάβλητο, αλλά «κατασκευάζεται» βάσει της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον αναγνώστη και το ίδιο το κείμενο. Εισήγαγε, μάλιστα, τον όρο «ορίζοντας προσδοκιών», εξηγώντας ότι οι εμπειρίες του αναγνώστη διαμορφώνουν τον τρόπο ερμηνείας και τις προσδοκίες του αναφορικά τόσο με τα αισθητικά χαρακτηριστικά, όσο και τον ιδεολογική πρόσληψη των κειμένων, επηρεάζοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο ο τελευταίος αντιλαμβάνεται και αλληλεπιδρά με το κείμενο (Jauss, 1995, όπ. ανάφ. στο Φρυδάκη & Καλούδη, 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Jauss τόνιζε πως κάθε αναγνώστης φέρει μία ξεχωριστή, δική του οπτική στη διαδικασία ερμηνείας ενός κειμένου και δεν προσδίδει «αντικειμενική σημασία» στην έννοια της εποχής· εν ολίγοις, διαφορετικοί αναγνώστες της ίδιας χρονικής περιόδου δεν προσεγγίζουν απαραίτητα το ίδιο κείμενο με κοινή οπτική (Jauss, 1995: 103, όπ. ανάφ. στο Φρυδάκη & Καλούδη, 2015).

Με την έμφαση να εντοπίζεται γύρω από τις ιστορικές και πολιτισμικές αναφορές του αναγνώστη, η συγγραφική πρόθεση δεν κρίνεται επαρκής σε βαθμό που να παρέχει μία και μοναδική ερμηνεία (Τζούμα, 1997). Αυτή η οπτική υπογραμμίζει τον ενεργό ρόλο του αναγνώστη στη διαδικασία δημιουργία νοήματος και αναδεικνύει τη δυναμική φύση της ερμηνείας της λογοτεχνίας.

Η θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του Wolfgang Iser βασίζεται στη θεωρία της φαινομενολογίας, σύμφωνα με την οποία «ο αναγνώστης δεν ανακαλύπτει το νόημα, αλλά το παράγει μέσα από τις προβολές της ατομικής του συνείδησης» (Φρυδάκη, 2003: 166). Η καινοτομία αυτής της προσέγγισης είναι ότι αναδεικνύει την σημασία της αλληλεπίδρασης που δημιουργείται ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, δίνοντας το έναυσμα για την ανάδειξη της πράξης της ανάγνωσης και την εύρεση απάντησης στο ερώτημα «τι μας συμβαίνει όταν διαβάζουμε;» (Πεχλιβάνος, 2002, όπ. ανάφ. στο Φρυδάκη & Καλούδη, 2015: 156). Σύμφωνα με την Φρυδάκη (2001) σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο εντοπίζονται κάποια «χάσματα» ή «σιωπές», με την έννοια ότι σε κανένα κείμενο δεν αναφέρονται όλα εκείνα τα στοιχεία που θα εξαντλούσαν το νόημα του. Αυτή ακριβώς η «απροσδιοριστία» του κειμένου, σύμφωνα με τον Iser (1972, όπ. ανάφ. στο Φρυδάκη & Καλούδη, 2015), δίνει σε διαφορετικούς αναγνώστες του ίδιου κειμένου τη δυνατότητα να παράξουν διαφορετικό νόημα για το περιεχόμενό του. Αν και δεν αποκλείει εντελώς την συμβολή κοινωνικών και ιστορικών παραγόντων στην παραγωγή νοήματος, τους αξιολογεί ως λιγότερο σημαντικούς στο πλαίσιο της αναγνωστικής διαδικασίας (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015).

Υπό την επιρροή των αναγνωστικών θεωριών – και δη του Jauss και του Iser – στις δεκαετίες 1970 – 1980 υπάρχει στον εκπαιδευτικό χώρο μία μετατόπιση από τον ορισμό του κειμένου (τι / πώς είναι) στην αναζήτηση της επενέργειάς του (τι κάνει). Σε αυτό το πλαίσιο, το κείμενο γίνεται αντιληπτό ως ανοιχτό σύστημα που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους αναγνώστες, οι οποίοι και αποτελούν το μέσο νοηματοδότησής του. Αντικείμενο μελέτης καθίσταται πλέον η ανάγνωση, ως διαδικασία προσέγγισης κάθε έργου, η οποία αποτελεί μία κριτική πράξη επικοινωνίας με τα νοήματα και τις αξίες που διαπερνούν το εκάστοτε κείμενο (Culler, 2000).

Πρωταγωνιστής γίνεται πλέον ο μαθητής – αναγνώστης, με τη σχολική ανάγνωση να αποτελεί επικοινωνία ανάμεσα σε δύο πόλους: στον μαθητή και την προσωπική του αναγνωστική ταυτότητα από τη μία και στο κείμενο από την άλλη (Καλούδη, 2013). Ως εκ τούτου, προκύπτουν πολλαπλές αναγνώσεις, δεδομένου ότι ο κάθε αναγνώστης προσεγγίζει το ίδιο κείμενο με διαφορετικά συμφραζόμενα. Στόχος της διδασκαλίας είναι οι μαθητές – αναγνώστες να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη σχετικότητα των αναγνώσεών τους να συνδέουν τον τρόπο ερμηνείας των κειμένων με τα δικά τους χαρακτηριστικά, και να κατορθώσουν να στέκονται διερευνητικά όχι μόνο απέναντι στο κείμενο, αλλά και στη γενικότερη κοινωνική πραγματικότητα. Παράλληλα, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι μπορούν να υπάρξουν τόσες διαφορετικές

ερμηνείες όσοι και οι συμμαθητές τους· ευνοείται, έτσι, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης καθώς και του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και τη γνώμη των άλλων (Banks, 2015). Αναφορικά με τα κείμενα που επιλέγονται, δεν διδάσκονται αναγκαστικά μόνο όσα έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικά από την λογοτεχνική κριτική, αλλά όσα κρίνονται θελκτικά και ευχάριστα για τους μαθητές, ενώ προκρίνονται ακόμη και λογοτεχνικά είδη με τα οποία οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι από την καθημερινή, εξωσχολική αναγνωστική πρακτική των μαθητών (Φρυδάκη, 2003). Έτσι, η διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης παίρνει τη θέση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας.

Οι αναγνωστικές θεωρίες έδωσαν «χώρο» στον αναγνώστη να λάβει ρόλο «συμπαγωγού νοημάτων» (Citton, 2007, όπ. ανάφ. στο Πασχαλίδης, 2018: 44). Ωστόσο, κατά την εφαρμογή τους ως σχολικές αναγνωστικές πρακτικές εστιάζουν στην ατομική ερμηνεία κάθε μαθητή και δεν προωθούν τη διασταύρωσή τους μέσω του διαλόγου, ώστε η ερμηνεία των κειμένων να καταστεί πληρέστερη και πιο πλούσια.

1.4. Διαλογικές θεωρίες

Τον πιο πρόσφατο σταθμό στις λογοτεχνικές σπουδές αποτελούν οι διαλογικές θεωρίες, των οποίων βασικός εκφραστής θεωρείται ο Bakhtin. Κατά τον Bakhtin, όταν συνομιλούμε, οι συνδιαλεγόμενοι, καθώς κατανοούν τη σημασία του λόγου, παίρνουν μία στάση απέναντί του: διαφωνούν ή συμφωνούν, τη συμπληρώνουν και η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή νοήματος. Μάλιστα, για να υπάρξει διάλογος, είναι αναγκαία η ύπαρξη διαφοράς στις απόψεις των συνομιλητών, ένα διαλογικό κενό (Bakhtin, 1986). Βασική έννοια στο θεωρητικό σύστημα του είναι η έννοια της «φωνής». Πρόκειται για την υποκειμενική οπτική καθενός, η οποία διαμορφώνεται σε πλαίσια ιστορικά, κοινωνικά, πολιτισμικά (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022). Η επαφή με πολλές διαφορετικές φωνές μέσω του διαλόγου, η εσωτερίκευσή και η κατανόηση κάποιων από αυτές οδηγεί και στη διαμόρφωση καθενός από εμάς. Η παραγωγή νοήματος και η συγκρότηση της ταυτότητας του υποκειμένου είναι εφικτές μόνο στο πλαίσιο διαλογικών συνθηκών, μέσω των αλληλεπιδράσεων των διαφόρων φωνών και της αλήθειας που η κάθε μία φέρει (Sedova, Salamounova & Svaricek, 2014).

Εφαρμογή στην εκπαίδευση έχει η διαλογική θεωρία του Wegerif. Εκκινώντας από την παραδοχή πως ό,τι πυροδοτεί την ανακάλυψη και την προβληματισμό είναι οι σχέσεις με τους άλλους, και ο Wegerif (2013), όπως και ο Bakhtin, αναγνωρίζει ότι το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στις διαφορετικές φωνές είναι αυτό που πυροδοτεί την παραγωγή του νοήματος. Για τον Wegerif, το μάθημα πρέπει να ξεκινά με ερωτήσεις, ώστε να υποστηρίζεται η εμπλοκή των μαθητών στο διάλογο, και έπειτα να ακολουθεί η υποστήριξή τους για την απόκτηση γνώσεων, προκειμένου να μη χάνεται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Τέλος, στο πλαίσιο της θεωρίας του, ο Wegerif προκρίνει την πολυφωνία και τη διαφορετικότητα που αυτή συνεπάγεται. Στη διδασκαλία, συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι όσες περισσότερες διαφορετικές φωνές ακούγονται, τόσο περισσότερο καλλιεργείται η ανταπόκριση στην ετερότητα, η ανοιχτότητα σε νέες οπτικές, η κριτική ικανότητα, η ικανότητα του διαλέγεσθαι και, εν τέλει, επιτυγχάνεται η μάθηση (Philipson & Wegerif, 2017).

Η λογοτεχνία είναι «λόγος για τον κόσμο» και, ειδικά στο σχολείο που απευθύνεται σε μαθητές και όχι κριτικούς της λογοτεχνίας, προτάσσεται η κατανόηση του νοήματος που τα κείμενα φέρουν και όχι η εκμάθηση των τρόπων ανάλυσής τους (Τοντόροφ, 2013). Στο πλαίσιο της διαλογικότητας, για την κατανόηση των κειμένων δεν αρκεί ο διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και τα ίδια τα κείμενα, αλλά απαιτείται και ο διάλογος με τους άλλους, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Για τη διαλογική προσέγγιση, ο διάλογος δεν αποτελεί απλώς μέσο και μέθοδο διδασκαλίας, αλλά είναι αυτοσκοπός της· η διαλογική εκπαίδευση δεν είναι μόνο εκπαίδευση μέσα από το διάλογο, αλλά και εκπαίδευση για τον διάλογο (Wegerif & Phillipson, 2017). Η διαλογική στροφή συνδέεται υπό κάποια έννοια και με την κονστρουκτιβιστική άποψη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα του λόγου που αναπτύσσεται μέσα στη σχολική τάξη (Cubero & Ignacio 2011).

Αξίζει να γίνει αναφορά στον «ερμηνευτικό διάλογο» του Gadamer (1976, όπ. ανάφ. στο Φρυδάκη, 2019) που αποτελεί μία αναγνωστική και διδακτική πρακτική στο πλαίσιο αντιμετώπισης της λογοτεχνίας ως «λόγου για τον κόσμο». Στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου, οι συνομιλητές, ακούγοντας ο ένας την οπτική και τις ερμηνευτικές υποθέσεις του άλλου, καταλήγουν στην παραγωγή νέου νοήματος που προκύπτει από τα στοιχεία του κειμένου (κειμενικοί δείκτες) και τη διασταύρωση των διαφορετικών φωνών. Η μέθοδος αυτή ενσωματώνει τις μεθόδους της λογοτεχνίας που προαναφέρθηκαν, καθώς και μεν στο επίκεντρο βρίσκεται η υποκειμενικότητα κάθε

αναγνώστη, για την ερμηνεία όμως του κειμένου λαμβάνονται υπόψη οι κατευθύνσεις που αυτό δίνει.

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, οι διαλογικές θεωρίες και, ειδικότερα, ο ερμηνευτικός διάλογος αξιοποιήθηκαν για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα Σπουδών (2019) των Νέων Ελληνικών της Γ' Λυκείου. Ως σκοπός της διδασκαλίας ορίζεται ο «διάλογος των μαθητών με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης» (ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 14) και προβλέπεται η ελεύθερη και κριτική συγκρότηση των υποκειμενικοτήτων των μαθητών «μέσω της συνεργατικής παραγωγής νοημάτων και της διεύρυνσης της αντίληψης και της ευαισθησίας μέσα από ανοιχτές διαδικασίες διερώτησης και αλληλεπίδρασης των ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 12). Πυλώνας της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας είναι ο ερμηνευτικός διάλογος, που προσδιορίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών ως η «ελεύθερη και συνάμα τιθασευμένη από κειμενικούς δείκτες διαδικασία διασταύρωσης των φωνών των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθούν [...] η συλλογική σύνθεση των λόγων και των οπτικών στην κοινότητα της τάξης και η ενεργητική συγκρότηση της υποκειμενικότητάς τους» (ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 12-13). Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, επιλέχθηκαν κείμενα «ανοιχτά» με την έννοια ότι «το νόημα δεν ενοικεί σε αυτά, αλλά είναι αποτέλεσμα προβολών των προσδοκιών και του ελέγχου τους από τον αναγνώστη» (Φρυδάκη, 2001 : 30) ή, με άλλα λόγια, κείμενα που προξενούν περισσότερο ερωτήσεις παρά δίνουν απαντήσεις, ώστε να υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την έναρξη του διαλόγου. Πηγαίνοντας, μάλιστα, ένα βήμα παρακάτω, οι εισηγητές του Προγράμματος Σπουδών πρότειναν την αξιοποίηση δικτύων κειμένων, τα οποία αποτελούνται από κείμενα που θέτουν κοινά ερωτήματα όμως μπορούν να δώσουν διαφορετικές απαντήσεις, δεδομένου ότι αποτελούν διαφορετικά κειμενικά είδη ή γράφτηκαν στο πλαίσιο διαφορετικών εποχών.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, είναι φανερό ότι οι διάφορες θεωρητικές παραδοχές για τη φύση και τους στόχους της λογοτεχνίας διαμόρφωσαν – μέχρι ένα βαθμό – το αντίστοιχο σχολικό διδακτικό αντικείμενο και επηρέασαν την οργάνωση της διδασκαλίας της στη θεσμική εκπαίδευση. Σαφώς, όμως, τη διαδικασία μετατροπής ενός γνωστικού αντικειμένου σε διδακτικό – δεδομένου ότι υπάρχει διάκριση και απόσταση ανάμεσα σε ένα ευρύτερο επιστημονικό αντικείμενο και στο αντίστοιχο σχολικό μάθημα - επηρεάζει, μεταξύ άλλων, η θέση του αντικειμένου στο σύγχρονο

κοινωνικό-πολιτισμικό τοπίο (Φρυδάκη, 2003). Παράλληλα, επειδή η διδασκαλία κάθε σχολικού αντικειμένου καθορίζεται και συγκροτείται από κανονιστικά κείμενα, η σύνθεση των οποίων εκπονείται από συντάκτες που έχουν επιλεγεί από το υπουργείο παιδείας, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι τα κείμενα αυτά έχουν μεταβληθεί ή και αντικατασταθεί από άλλα στο πέρασμα των χρόνων, όχι μόνο εξαιτίας των νέων επιστημολογικών αντιλήψεων που προκύπτουν γύρω από το αντικείμενο. Η εκπαίδευση αποτελεί «μία ιστορικά και πολιτικά κατασκευασμένη, μεταβαλλόμενη κοινωνική πρακτική» (Harris, 2012: 1) και, έτσι, οι στόχοι της απορρέουν από την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και ενσωματώνουν, σε μεγάλο βαθμό, την ανάγκη της πολιτικής εξουσίας να διασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και αναπαραγωγή μέσω της διατήρησης και της διεύρυνσης συγκεκριμένων αξιών και συστημάτων γνώσης.

2. Η Λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: η διαμόρφωση του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

2.1. Ιστορική αναδρομή της συγκρότησης του μαθήματος

Για πολλά χρόνια, η λογοτεχνία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχε αυτόνομη γνωστική αξία, αλλά λειτουργούσε μάλλον επικουρικά ως εργαλείο γλωσσικής και εθνικής αγωγής (Αναστασάκη, 2021). Αν και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη η λογοτεχνία ήδη από τον 19^ο αιώνα αντιμετωπίστηκε ως το κύριο μάθημα για την καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών, στη χώρα μας το μάθημα άργησε να αποτελέσει αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο (Αποστολίδου, 1999). Συγκεκριμένα, η Λογοτεχνία εισήχθη για πρώτη φορά στην Εκπαίδευση το 1884, όχι όμως ως αυτοτελές μάθημα, αλλά ως ένας κλάδος του μαθήματος των Ελληνικών, που περιελάμβανε την αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα και γραμματεία (Τόγιας, 1988). Χρειάστηκε μισός περίπου αιώνας προκειμένου το μάθημα να αυτονομηθεί πλήρως από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Από την περίοδο 1929 - 1932 – όποτε θεσπίζεται η διάκριση της Πρωτοβάθμιας από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – ως και το 1974 – όποτε ξεκινά μία περισσότερο συστηματική προσπάθεια για γενικότερη αναβάθμιση της εκπαίδευσης και δρομολογείται μία περισσότερο παιδαγωγική οργάνωση του τομέα των Νέων Ελληνικών (Σπανός, 1999) – κύριο χαρακτηριστικό του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι η σύνδεση με τη γλωσσική διδασκαλία. Όσον αφορά στη σκοποθεσία, το μάθημα επικεντρώνεται στην γλωσσική μόρφωση και αγωγή, με την επεξεργασία των κειμένων να εξαντλείται στην γλωσσική και δομική τους ανάλυση ενώ η αισθητική τους λειτουργία παραγκωνίζεται πλήρως προς όφελος της εκμάθησης της ορθής χρήσης της γλώσσας. Τα κείμενα που επιλέγονται προς μελέτη (εγχειρίδιο – ανθολογία με τίτλο «Νεοελληνικά Αναγνώσματα») αντιμετωπίζονται ως πρότυπα – υποδείγματα νεοελληνικού λόγου, καθώς το μάθημα επωμίστηκε να στηρίζει τον αγώνα στη μύηση στη νέα ελληνική – καταρχάς – και έπειτα στη δημοτική, καθώς και ως μέσο εμπέδωσης της εθνικής φυσιογνωμίας. Αυτή η εξάρτηση της επιλογής κειμένων σχεδόν αποκλειστικά από τη γλωσσική τους μορφή φανερώνει τον περιορισμένο ρόλο του μαθήματος αλλά και την καθυστερημένη εισαγωγή της Λογοτεχνίας ως αυτοτελές

μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα (Ντουνιά, 1999). Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1989), τα κείμενα αντιμετωπίστηκαν ως φορείς γραμματικών και ιστορικών πληροφοριών αλλά και ηθικών διδαγμάτων. Το μάθημα, εν ολίγοις, απέβλεπε στο διδακτισμό και το βερμπαλισμό.

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, ξεκινά μία προσπάθεια αποδέσμευσης του μαθήματος από τη φρονηματιστική λειτουργία που είχε ως τότε και ανανέωσής του σύμφωνα με τις εξελίξεις στο χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας, δίνοντας πλέον χώρο στην αισθητική λειτουργία της. Ως εκ τούτου, εκδόθηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια με τίτλο «Κείμενα Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας», τα οποία συμπεριέλαβαν, εκτός από παλιά, και περισσότερο σύγχρονα κείμενα που κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών σε σχέση με παλαιότερα (Σπανός, 1999). Πάντως, το μάθημα εξακολούθησε να αποτελεί μέσο ηθικοποίησης των μαθητών, δεδομένου ότι βασικός σκοπός εντός του – ομολογουμένως ανανεωμένου σκοποθετικά – Προγράμματος Σπουδών εξακολούθησε να είναι η μεταβίβαση αξιών εθνοκεντρικού χαρακτήρα «μέσω των έργων συγγραφέων πολιτικά και ιστορικά καθιερωμένων» (Πεσκετζή, 1994: 61).

Το 1998, με την έκδοση του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε. Π. Π. Σ.) από το ΥΠ. Ε. Π. Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το μάθημα της Λογοτεχνίας ορίζεται ως *«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»* με σκοπό του μαθήματος *«να καταστήσει τον μαθητή και, κατά το δυνατό, καλό αναγνώστη, καλλιεργώντας του μία σταθερή και παραμόνιμη σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση»*. Στόχος που θα επιτευχθεί μέσα από την *«επικοινωνία με σημαντικά και αξιόλογα έργα»* (Ε.Π.Π.Σ., 1998: 60). Με την αναφορά στη συγκρότηση επαρκών αναγνωστών γίνεται σαφής η πρόταξη του αναγνωστικού σκοπού, αλλά και η κριτική μεν, αποστασιοποιημένη δε, προσέγγιση των κειμένων, δεδομένου ότι δε γίνεται καμία αναφορά στην προσωπική πρόσληψη του μαθητή (Καλούδη, 2013). Πάντως, ο κυρίαρχος ρόλος της λογοτεχνίας παραμένει ηθικοποιητικός και σωφρονιστικός, καθώς η αναφορά σε *«σημαντικά και αξιόλογα έργα»* – που παραπέμπουν στη μιμητική θεώρηση της λογοτεχνίας – θέτει ως στόχο τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας μέσω της πολιτιστικής μεταβίβασης.

Μετά από μία σειρά αναθεωρήσεων που ακολούθησε, το 2000 εκδίδονται τα «Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και γίνεται σαφές ότι προτεραιότητα πλέον δίνεται στην αισθητική εμπειρία που προσφέρει

η λογοτεχνία: «ως απώτερος σκοπός του μαθήματος της Λογοτεχνίας διαγράφεται 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). Αναφορά γίνεται και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με την έννοια ότι η λογοτεχνία αφορά την «ανταλλαγή των οπτικών με τις οποίες προσλαμβάνεται, κατανοείται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα», ενώ για πρώτη φορά γίνεται απόπειρα αποδέσμευσης από τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα της Λογοτεχνίας και ως σκοπός τίθεται «να γνωρίσουν (ενν. οι μαθητές) μορφές και αξίες του πολιτισμού που συνδέονται τόσο με τη ζωή, την παράδοση και τη φυσιογνωμία του έθνους όσο και με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον στην ευρωπαϊκή ή την οικουμενική του διάσταση» (Ε. Π. Π. Σ., 2000: 59). Το 2003 θεσμοθετούνται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και σηματοδοτείται μία στροφή για τη λογοτεχνική εκπαίδευση του Γυμνασίου που αφορά στη διαθεματική προσέγγιση των κειμένων. Έτσι, τα νέα σχολικά εγχειρίδια που εκδίδονται το 2006 είναι οργανωμένα σε θεματικούς άξονες και τα θέματα που θίγουν τα κείμενα μπορούν να προσεγγιστούν διαθεματικά, με «διασταυρώσεις» με άλλα μαθήματα (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022). Απώτερος σκοπός αυτού του νέου προσανατολισμού είναι η ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και η ευαισθητοποίησή τους σχετικά με σύγχρονα κοινωνικά θέματα και αξίες. Εν ολίγοις, ο αξιακός – πολιτισμικός σκοπός διδασκαλίας διατηρείται, αλλά έχει πλέον έναν περισσότερο οικουμενικό και διαπολιτισμικό παρά εθνικό χαρακτήρα, Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2003), παρά την προσπάθεια ενσωμάτωσης των εξελίξεων στο χώρο των λογοτεχνικών σπουδών, στα κανονιστικά αυτά κείμενα δεν γίνεται καθόλου λόγος για κριτική ανάγνωση των κειμένων – που θα προωθούσε την πνευματική ενδυνάμωση και χειραφέτησή του. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί δε συγκλίνουν ούτε με τις «Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος» που δίνουν κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς, αλλά ούτε και με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων – παρά την αναθεώρησή τους – αναμφίβολα δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να αποσαφηνίσουν τι ακριβώς αναμένεται από τους ίδιους και το ρόλο τους (Αναστασάκη, 2021).

2.2. Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο – Σκοποθεσία, Μεθοδολογικές Αρχές και Αξιολόγηση των μαθητών

Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες αδυναμίες και ασάφειες που αναγνωρίστηκαν στο – μέχρι το 2011 ισχύον – θεσμικό πλαίσιο για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, αλλά και τις εξελίξεις στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο και στην εκπαιδευτική θεωρία γύρω από αυτό, επιχειρήθηκε το 2011 μία αναμόρφωση του προγραμματικού λόγου για το μάθημα, που είναι σε ισχύ μέχρι και σήμερα. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία μία περισσότερο διεξοδική αναφορά στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών και μάλιστα του Γυμνασίου, εφόσον η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Να σημειωθεί ότι το 2021 δημοσιεύτηκαν νέα Προγράμματα Σπουδών και για το μάθημα της Λογοτεχνίας, η ανάλυση των οποίων όμως δεν κρίνεται σκόπιμη στην παρούσα έρευνα, καθώς δεν είχαν τεθεί σε ισχύ τη σχολική χρονιά (2022 – 2023) που διεξήχθη.

1. Σκοποί

Όραμα του συγκεκριμένου Προγράμματος Σπουδών ήταν να δώσει νέες προοπτικές στο χώρο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, να συμβαδίσει με τις προτεραιότητες του σύγχρονου σχολείου και να προωθήσει την απελευθερωτική διάσταση της μάθησης (Αναστασάκη, 2021). Έτσι, ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας προκρίνεται «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό», με τη διασαφήνιση ότι προσδοκάται η ανάδειξη της λογοτεχνίας ως ενός σύνθετου φαινομένου που χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα τόσο του ίδιου του κειμένου και του συγγραφέα του, όσο και του αναγνωστικού του κοινού – ήτοι μαθητών και εκπαιδευτικών – που είναι απαραίτητο για τη ζωή κάθε ανθρώπου, αφού μπορεί να του παρέχει εργαλεία για την κατανόηση του σύγχρονου και περίπλοκου κόσμου στον οποίο ζει (ΦΕΚ1562/2011: 21). Επιπλέον, ως θεμελιώδης αξία του μαθήματος τίθεται η διαμόρφωση κριτικής στάσης *«απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται»* (ό. π.).

Ο προαναφερθείς βασικός σκοπός διδασκαλίας της Λογοτεχνίας εξειδικεύεται και επεξηγείται περαιτέρω με δώδεκα πιο συγκεκριμένους σκοπούς. Στην πλειοψηφία

αυτών, γίνεται σαφές πως πυλώνας για το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών, με σαφή αναφορά στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητάς τους τόσο σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα κείμενα («να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις») όσο και «την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική εμπειρία και συγκροτούν την ταυτότητά τους» (ό. π.), καθώς και στην συνεπακόλουθη ενδυνάμωσή τους, ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες. Άλλοι σκοποί αναφέρονται στη συσχέτιση της λογοτεχνίας με την βιωμένη εμπειρία και την πραγματικότητα που οδηγεί στην συγκρότηση της υποκειμενικότητας και στην κατανόηση της πολυπλοκότητας του κόσμου. Ξεχωριστή αναφορά υπάρχει στην ανασύσταση της τάξης σε κοινότητα αναγνωστών, με απώτερο σκοπό την προώθηση της φιλαναγνωσίας και μάλιστα τη δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών που θα αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και θα είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους» (ό. π.). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το ευρύτερο αυτό πλαίσιο σκοπών συνοδεύεται από μερικούς ακόμη σκοπούς που εστιάζουν στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων. Αυτοί αφορούν τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ερμηνεία ενός κειμένου, την κατανόηση της πολλαπλότητας των ερμηνειών, την εξοικείωση με τα διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, καθώς και την εμπέδωση και την κριτική προσέγγιση αξιών και ιδεών που ενυπάρχουν στα κείμενα και τη σύνδεση αυτών με το ιστορικό πλαίσιο του κειμένου.

2. Δεξιότητες

Ως γενικές προσδοκώμενες δεξιότητες και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου αναφέρονται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη τεκμηριωμένων απόψεων για τα κείμενα, καθώς και η αξιολόγηση των ερμηνειών του ίδιου του μαθητή αλλά και των συμμαθητών του, η αναγνώριση του ιστορικού πλαισίου κάθε κειμένου και πώς αυτό επιδρά στην πλοκή και τους χαρακτήρες του, η αναγνώριση των διάφορων τεχνικών που διέπουν διαφορετικά είδη κειμένων και η σύνδεσή τους με αυτά. Ξεχωριστή αναφορά γίνεται στην επιδιωκόμενη εξοικείωση των μαθητών με κάθε είδος ανάγνωσης, η μεταφορά των σκέψεων και των συναισθημάτων, που προξενεί ένα κείμενο, σε νέο, προσωπικό κείμενο, καθώς και η αφήγηση «με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας», που συνοδεύεται από ξεχωριστή ενότητα σχετικά με την ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος (ό. π.: 22 – 23).

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως, δεδομένου ότι βασικός σκοπός για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι η κριτική θέαση και κατανόηση του σύγχρονου κόσμου, τα ΤΠΕ ως μέσο του σύγχρονου πολιτισμού είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος. Ακολουθεί απαρίθμηση των ωφελειών της αξιοποίησής τους (μεταξύ άλλων η ανανέωση της διδακτικής διαδικασίας και της επικοινωνίας των μαθητών, η πρόσβαση σε πολλά περισσότερα κείμενα συγκριτικά με όσα περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, κ.ά.) και παράθεση στόχων στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ, ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζουν η αύξηση των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων και των προσβάσιμων λογοτεχνικών κειμένων, η προώθηση νέων τρόπων συνεργασίας και η ενδυνάμωση των μαθητών σχετικά με τη διαμόρφωση των προσωπικών τους προσεγγίσεων για τα κείμενα (ό. π.: 29).

3. Εκπαιδευτικό Υλικό

Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών απορρίπτει την αποκλειστική αξιοποίηση των σχολικών ανθολογίων λογοτεχνικών κειμένων που έχουν συνταχθεί για την κάθε τάξη. Τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία είναι οργανωμένα σε θεματικές ενότητες, αν και δεν απαξιώνονται, δηλώνεται, μεταξύ άλλων, ότι οδηγούν σε αναγνωστική ρουτίνα, δεν προωθούν την ανάπτυξη της ικανότητας αναζήτησης βιβλίων για ανάγνωση, δεν επιτρέπουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από μεριάς του εκπαιδευτικού και εμποδίζουν την επαφή των μαθητών με το μυθιστόρημα, που αποτελεί το βασικότερο λογοτεχνικό είδος της εποχής μας (ό. π.: 24). Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, προτείνεται ο εκπαιδευτικός να επιλέγει για τη διδασκαλία του κείμενα που βρίσκονται στα ανθολόγια, «κείμενα» που ενδιαφέρουν τους μαθητές – ειδικά για την Α' Γυμνασίου προτείνεται η αξιοποίηση κόμικς, ταινιών, τραγουδιών / μελοποιημένων ποιημάτων, ντοκιμαντέρ, κ.ά. (ό. π.: 80 – 83) – αλλά και ολόκληρα βιβλία.

4. Μεθοδολογικές αρχές του μαθήματος

Ως θεμελιώδης αρχή του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών αναφέρεται η παραδοχή ότι στο επίκεντρο βρίσκεται η ανάγνωση, η οποία αποτελεί επικοινωνία ανάμεσα στον αναγνώστη, το κείμενο και τις πολιτισμικές τους αναφορές, επομένως κάθε κείμενο δε διδάσκεται απρόσωπα, αλλά λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενικότητα κάθε μαθητή, που διαμορφώνεται από την κοινωνική του προέλευση, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του, το φύλο του, τις ιδιαιτερότητές του.

Στη βάση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων του Προγράμματος Σπουδών βρίσκονται οι παιδαγωγικές μέθοδοι της διδασκαλίας σε ομάδες και του project, καθώς προωθούν την ενεργητική μάθηση, τη συνεργασία και κινητοποιούν ακόμη και τους αδύναμους μαθητές να συμμετέχουν (ό. π.: 30). Προτείνεται η κατάτμηση των διδακτικών ωρών του έτους σε 3 διδακτικές ενότητες, διάρκειας 2 – 3 μηνών η κάθε μία και η διδασκαλία των οποίων χωρίζεται σε 3 ακόμη φάσεις: Η πρώτη φάση (πριν την ανάγνωση) αποσκοπεί να κινητοποιήσει τους μαθητές για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να βοηθήσει στην εξαγωγή νοήματος και περιλαμβάνει συζητήσεις και ομαδικές ή / και ατομικές δραστηριότητες. Η δεύτερη φάση (της κυρίως ανάγνωσης) είναι η πιο μεγάλη σε διάρκεια περιλαμβάνει την ανάγνωση μεγάλων σε έκταση κειμένων (διηγημάτων ή και ολόκληρων βιβλίων) από τους μαθητές στο σπίτι και, διαιρούμενοι σε ομάδες, να αναλαμβάνουν να τα παρουσιάσουν στην τάξη, ενώ θα κάνουν και εργασίες που θα αφορούν, μεταξύ άλλων, την ερμηνεία της εποχής, των αξιών που διέπουν το κείμενο, τους χαρακτήρες και τις αποφάσεις τους, την οπτική γωνία του συγγραφέα, κ.ά. Η τρίτη και τελευταία φάση (μετά την ανάγνωση) αφορά την παραγωγή λόγου από τους μαθητές, σχετικού με το θέμα της ενότητας και ανάλογου του είδους που προσέγγισαν, με απώτερο σκοπό τη συνειδητοποίηση των νέων αντιλήψεων που σχημάτισαν και των συναισθημάτων που βίωσαν στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για κάθε τάξη προτείνεται η διδασκαλία συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων. Ειδικά για την Α Γυμνασίου, προτείνεται η διδασκαλία κατά σειρά των παρακάτω ενοτήτων: Σχολική ζωή – Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση – Φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (ό. π.: 78).

5. Αξιολόγηση

Αναφέρεται ρητά ότι οι μαθητές δεν αξιολογούνται βάσει των γενικών γνώσεων ή της κουλτούρας που φέρουν, αλλά της πορείας και της εξέλιξής τους σχετικά με όσα διδάχθηκαν. Για την αξιολόγησή τους συνυπολογίζονται η συμμετοχή σε εργασίες – ατομικές και ομαδικές – και η γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και βασίζεται στην παραγωγή του προσωπικού τους λόγου σχετικά με τα κείμενα και τα θέματα που θίγουν και όχι στην εξέταση σωστών και λανθασμένων ερμηνειών (ό. π.: 33). Τέλος, για τις τελικές εξετάσεις προτείνεται η εξέταση των μαθητών σε άγνωστα κείμενα

«ομοειδή ή ομόθεμα με τις διδακτικές ενότητες που διδάχτηκαν και με ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που δούλεψαν μέσα στην τάξη» (ό. π.: 33).

6. Σχολιασμός

Το Πρόγραμμα Σπουδών, εν κατακλείδι, εμφανίζει καινοτομίες και συμπορεύεται με τις εξελίξεις στο πεδίο της θεωρίας της Λογοτεχνίας (Αγγελιδάκη, 2016). Είναι φανερές οι επιρροές από τις αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες και την γλωσσολογική θεώρηση της λογοτεχνίας: Οι αναφορές, μεταξύ άλλων, στην αποδοχή διαφορετικών ερμηνειών των κειμένων, στην επιδίωξη καλλιέργειας ικανών και κριτικών αναγνωστών, καθώς και η ελευθερία επιλογής κειμένων από τους καθηγητές εκτός όσων είναι μέρος του λογοτεχνικού κανόνα είναι μερικά μόνο από τα στοιχεία που το αποδεικνύουν. Ειδικά η σχετική ελευθερία που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν κείμενα εκτός των σχολικών εγχειριδίων, ακόμη και κειμένων που ανήκουν σε είδη που δεν θεωρούνται αμιγώς λογοτεχνικά, αλλά είναι θελκτικά για τους μαθητές, αποτελεί μάλλον θετική εξέλιξη, καθώς τα κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα – είτε εξαιτίας της γλώσσας, είτε εξαιτίας του περιεχομένου τους – συχνά απωθούν τους μαθητές (Αθανασοπούλου, 2019). Ο Τοντόροφ (2013) άλλωστε αποτέλεσε έναν από τους πρώτους θεωρητικούς της λογοτεχνίας που προέκριναν την ενθάρρυνση της ανάγνωσης βιβλίων που η επαγγελματική κριτική αντιμετωπίζει με περιφρόνηση και πρότεινε τη διδασκαλία ευρύτερου φάσματος κειμένων, που θα θίγουν σύγχρονα κοινωνικά θέματα και – κυρίως – θα ενδιαφέρουν τα παιδιά. Στα θετικά συγκαταλέγονται, ακόμη, η επιδίωξη καλλιέργειας κριτικής σκέψης, συγκρότηση ταυτότητας καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας, μέσα από την αποδοχή διαφορετικών ερμηνειών για το ίδιο κείμενο – σε αυτό έγκειται και η μοναδικότητα της αξίας της λογοτεχνίας: Μας κάνει πιο ειλικρινείς, πιο ευαίσθητους απέναντι στη διαφορετικότητα, τη δική μας και των άλλων, πιο σκεπτόμενους και ενσυναισθητικούς χάρη στην «ανοιχτότητά» της και, τελικά, καλύτερους ανθρώπους (Compagnon, 2014). Τέλος, η προώθηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βρίσκεται στην κατεύθυνση επίλυσης υπαρκτών προβλημάτων, όπως η συμμετοχή λίγων και η αδιαφορία των πολλών μαθητών (Αποστολίδου, 2015).

Ωστόσο, παρατηρείται μία αναντιστοιχία ανάμεσα στις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη

(Αγγελιδάκη, 2016). Αρχικά, παρότι προβάλλεται η παραχώρηση αυτονομίας και ελευθερίας επιλογής των κειμένων προς διδασκαλία στους εκπαιδευτικούς, ορίζονται συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες καθώς και το περιεχόμενό τους μέσω σεναρίων, που δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως¹. Από την άλλη, η αποδέσμευση από τα σχολικά εγχειρίδια θέτει νέες προκλήσεις στη διδακτική διαδικασία, καθώς προϋποθέτει την προσωπική έρευνα και ενασχόληση του εκπαιδευτικού προσωπικού, δεδομένης της έλλειψης της κουλτούρας της διαρκούς επιμόρφωσης που βελτιώνει και τις επαγγελματικές δεξιότητες (Μπέλλα, 2004). Το έργο των διδασκόντων δυσχεραίνεται, καθώς παρότι γίνεται σαφές ότι επιδιωκόμενος σκοπός είναι η συγκρότηση επαρκών αναγνωστών, δεν υπάρχουν αναφορές σε σαφείς εκπαιδευτικές τεχνικές και πρακτικές, στις οποίες να μπορεί να βασιστεί ο εκπαιδευτικός (Χριστοφή, 2018). Τέλος, για την επίτευξη στόχων, όπως η συστηματική αξιοποίηση των ΤΠΕ και η ύπαρξη σχολικών βιβλιοθηκών απαιτείται η διάθεση πόρων, που τα περισσότερα σχολεία δε διαθέτουν.

¹ ΦΕΚ, τχ. 2, αρ. 1562, 27.6.2011, 21079-21080.

3. Προσδοκίες των αναγνωστών σχετικά με τη Λογοτεχνία

Αναμφίβολα η λογοτεχνία έχει αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας του ανθρώπου, καθώς μέσω αυτής προσπάθησε να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, τον κόσμο και τους άλλους. Έχει αποτελέσει μέσο κατανόησης της ανθρώπινης συνθήκης, όχημα για την εξερεύνηση των πολύπλοκων ανθρώπινων σχέσεων, αναζήτηση απάντησης σχετικά με τα μεγάλα – υπαρξιακά ερωτήματα που τον απασχολούν ανά τους αιώνες (Todorov, 1977). Οι προσδοκίες των αναγνωστών από τη λογοτεχνία είναι ποικίλες και πολύπλευρες και οπωσδήποτε έχουν απασχολήσει τους κριτικούς της λογοτεχνίας, οι οποίοι έχουν κατά καιρούς αποδώσει σε διαφορετικά αίτια τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι διαχρονικά στρέφονται στη λογοτεχνία και τι προσδοκούν όταν διαβάζουν βιβλία. Επειδή η αναγνώριση και η κατανόηση αυτών των αιτιών και την προσδοκιών είναι συνδεδεμένη και με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, και θα μπορούσε, αν κατανοηθούν και ληφθούν υπόψη, να συμβάλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κρίνεται σκόπιμη για την παρούσα εργασία η εξέταση των σημαντικότερων από αυτές.

Η λογοτεχνία αποτελούσε ανέκαθεν μέσο ψυχαγωγίας, αισθητικής απόλαυσης και απόδρασης από την πραγματικότητα, τη ρουτίνα και τις δυσκολίες που τη συνοδεύουν. Ο Graff (1992) περιγράφει την ανάγνωση για ευχαρίστηση ως μια ερμηνευτική δραστηριότητα, η οποία διαμορφώνεται από τις προσδοκίες και τις εμπειρίες του αναγνώστη καθώς και από τα κοινωνικά συμφραζόμενα στα οποία πραγματοποιείται. Για τους Green, Brock, & Kaufman (2004), η ανάγνωση λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει απόδραση από την καθημερινότητα και τα άγχη που τη συνοδεύουν, ειδικά όταν οι αναγνώστες «συνδέονται» με τις ιστορίες και τους πρωταγωνιστές τους. Ισχυρίζονται, μάλιστα, ότι η «απορρόφηση» ή «βύθιση» των αναγνωστών στις ιστορίες που διαβάζουν, πέρα από το προσωρινό διάλειμμα που προσφέρει, είναι ευεργετική και για τη συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη, αφού καθώς διευρύνουν τους ορίζοντές τους, μπορούν να εξερευνούν νέες δυνατότητες και οπτικές και, εν τέλει, να επιλύουν ευκολότερα τα δικά τους θέματα. Για τον Barthes (1975) στοιχεία του κειμένου όπως η γλώσσα ή οι αφηγηματικές τεχνικές προσελκύουν τον αναγνώστη και τον ωθούν να «βυθιστεί» σε κόσμους εντελώς διαφορετικούς από τον δικό τους.

Πραγματικά, οι αναγνώστες δηλώνουν σταθερά ότι στρέφονται στη λογοτεχνία επειδή την αντιμετωπίζουν ως βασικό μέσο ψυχαγωγίας και αναζητούν σε αυτή την αισθητική απόλαυση και έναν τρόπο να ξεφύγουν από την καθημερινότητα και τις υποχρεώσεις τους. Ενήλικες αναγνώστες που συμμετείχαν σε έρευνες σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων εκφράζουν σταθερά ως βασική τους προσδοκία την χαλάρωση, την απόλαυση, αλλά και τη διαφυγή από την πραγματικότητα (BookNet Canada, 2023· DJS Research, 2013· Wilkinson, 2015). Για τους έφηβους αναγνώστες φαίνεται οι λόγοι που στρέφονται στη λογοτεχνία να είναι παρόμοιοι: Σύμφωνα με έρευνα των Dungworth, Grimshaw, McKnight, & Morris (2004), η απόλαυση και η χαλάρωση που προσφέρει η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων είναι το βασικό κίνητρο που ωθεί στην ανάγνωσή τους. Μάλιστα, σε πιο πρόσφατη έρευνα (Howard, 2011), οι έφηβοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αναζητούν στη λογοτεχνία παρηγοριά γύρω από τα διάφορα θέματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην ευαίσθητη αυτή ηλικία, επιβεβαίωση – δεδομένου ότι περνούν διάφορες φάσεις αμφισβήτησης του εαυτού και των ικανοτήτων τους – ακόμη και τρόπους να διαχειριστούν το άγχος που φέρνουν όλα τα παραπάνω.

Για τον Todorov (1977), οι αναγνώστες αναζητούν στη λογοτεχνία τρόπο να κατανοήσουν τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν· θεωρεί ότι η λογοτεχνία μπορεί να παίζει ρόλο στην καλλιέργεια της ηθικής τους ανάπτυξης, καθώς μπορεί να προβληματίζει μέσω των ζητημάτων που θέτει. Οι αναγνώστες δύνανται, με αυτόν τον τρόπο, να εξετάσουν τις διαφορετικές οπτικές γύρω από ηθικά διλήμματα, να αναλογιστούν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, φτάνοντας μάλιστα μερικές φορές στην αμφισβήτησή τους και στη διαμόρφωση νέων πιστεύω (Τοντόροφ, 2013). Για τη Nussbaum (1992), οι άνθρωποι στρέφονται στη λογοτεχνία γιατί τη θεωρούν μία πολύτιμη πηγή για ηθική σκέψη. Η φιλόσοφος ισχυρίζεται ότι, αν και ερωτήματα όπως «πώς πρέπει να ζω;» ή «τι αξίζει στη ζωή;» απασχολούν κυρίως το πεδίο της ηθικής φιλοσοφίας, για την κατανόησή τους δεν αρκούν οι απαντήσεις και τα παραδείγματα που προσφέρει η φιλοσοφική σκέψη. Η προσεκτική ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η συνεπακόλουθη καλλιέργεια της φαντασίας οδηγούν, συνδυαστικά με την ηθική αντίληψη του εκάστοτε ατόμου, στην όξυνση της αντίληψης του υποκειμένου – μαζί με προσωπικά του βιώματα – με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η σωστή προσαρμογή της ηθικής φιλοσοφίας στην πραγματικότητα των βιωμάτων του (Nussbaum, 2013).

Η ανάγνωση λογοτεχνίας είναι, ακόμη, μία βαθιά συναισθηματική εμπειρία, καθώς οι ήρωες και οι ιστορίες τους μπορούν να προκαλούν κάθε είδους συναισθήματα

στους αναγνώστες. Σύμφωνα με τον Oatley (1999), η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός συναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς οι αναγνώστες τείνουν να συνδέονται με τους ήρωες των έργων, να κατανοούν τις ιστορίες και τις εμπειρίες τους ενώ μπορεί ακόμη και να βιώνουν τα συναισθήματα των ηρώων σαν να ήταν δικά τους, σε ένα ασφαλές περιβάλλον· αυτή η αλληλεπίδραση ενισχύει και την ενσυναίσθηση, αφού συμβάλει στην κατανόηση των συναισθημάτων και της οπτικής γωνίας των άλλων. Έρευνες (Bal & Veltkamp, 2013· Mar et al., 2006) έχουν αναδείξει πως πολύ συχνά οι αναγνώστες ανατρέχουν στην λογοτεχνία προκειμένου, μέσω των βιωμάτων και των συναισθημάτων των ηρώων, να κατανοήσουν τον εαυτό τους και έχουν συσχετίσει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων με την ανάγνωση λογοτεχνίας.

Αν λάβουμε υπόψη πόσες μεταβολές υφίστανται οι σύγχρονες κοινωνίες, γίνεται φανερό ότι έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα, η συμπερίληψη, η κατανόηση της διαφορετικότητας (και η συνεπακόλουθη αποδοχή της), κ. ά. αποτελούν αιτήματα του σύγχρονου ανθρώπου. Στην προσπάθεια του να ενταχθεί στην κοινωνία, να αποκτήσει την αίσθηση του ανήκειν, αλλά και να αποδεχτεί – αντιλαμβανόμενος τις κοινωνικά αποδεκτές αξίες και νόρμες που διέπουν την σύγχρονη εποχή – τις διαρκείς μεταβολές του κόσμου και την διαφορετικότητα των άλλων, ο άνθρωπος στρέφεται στη λογοτεχνία. Ο Bloom (2007) διατυπώνει την άποψη ότι η λογοτεχνία μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας. Πιστεύει ότι η ανάγνωση μας μαθαίνει πώς «να ακούμε» τον εαυτό μας και ότι η αλληλεπίδραση με τα λογοτεχνικά κείμενα οδηγεί στην διερεύνηση πτυχών της σκέψης και της ψυχής μας (Bloom, 2007).

Έρευνα του Appleyard (1990) έδειξε ότι οι έφηβοι και οι νέοι προσδοκούν η λογοτεχνία να τους βοηθήσει να εξερευνήσουν πρωτίστως τον εαυτό τους αλλά και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Άλλες έρευνες (Nestle Family Monitor, 2003· Vasquez, 2005) επιβεβαιώνουν ότι τα νέα άτομα στρέφονται στη λογοτεχνία για να συγκροτήσουν τη δική τους ταυτότητα και να κατανοήσουν εκείνη των άλλων, ειδικά σε ότι έχει να κάνει με το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Έρευνα της Rouxel (1996: όπ. ανάφ. στο Φρυδάκη, 2003) έδειξε ότι οι μαθητές θεωρούν πως το βασικό όφελος που αποκομίζουν από την ανάγνωση λογοτεχνίας σχετίζεται με την καλλιέργεια μίας γενικής κουλτούρας, καθώς και με την καλύτερη κατανόηση του παρελθόντος και με βελτίωση της έκφρασης. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι μαθητές συνδέουν τη λογοτεχνία που διδάσκονται στο σχολείο με κείμενα που αφορούν το

παρελθόν, είναι μεγάλης έκτασης και γραμμένα σε «ωραία» γλώσσα, η επαφή τους με την οποία θα τους βοηθήσει να γράφουν καλύτερα. Εν ολίγοις, η σχολική αναπαράσταση της λογοτεχνίας είναι συνδεδεμένη, σύμφωνα με τους μαθητές, με έργα κλασικά και, κατ' επέκταση, παλιά.

Άλλες έρευνες που μελετούν τη λογοτεχνία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, επισημαίνουν την αναγκαιότητα της συμπερίληψης και της ενσωμάτωσης στο πρόγραμμα σπουδών ποικίλων λογοτεχνικών έργων που να αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κουλτούρες και εμπειρίες, αντικατοπτρίζοντας τις προσδοκίες μεγάλου μέρους του μαθητικού πληθυσμού Beach et al. (2016). Μάλιστα, στην συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές είναι περισσότερο ενεργοί και ασχολούνται πιο συστηματικά με το μάθημα όταν τα κείμενα που μελετούν αντικατοπτρίζουν τη δική τους ταυτότητα, καθώς εξοικειώνονται με την κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων. Ο Damrosch (2003, όπ. ανάφ. στο Al-Ghaberi, 2016) ισχυρίζεται ότι η πολιτιστική ανταλλαγή που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάγνωσης βιβλίων που αποτυπώνουν ήθη, αξίες και στοιχεία πολιτισμού διαφορετικά από τα γνωστά σε εμάς προάγει την κατανόηση και εκτίμηση της διαφορετικότητας, πράγμα πολύ βοηθητικό για τον σύγχρονο διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Τέλος, έρευνες των Moyer (2007) και Wilkinson (2015) διευρύνουν όσα υποστήριξε ο Appleyard ότι αφορούν τους εφήβους, αναδεικνύοντας ότι η συγκρότηση της ατομικής ταυτότητας αλλά και η αποδοχή των άλλων, μέσα από την κατανόηση της διαφορετικότητάς τους, δεν απασχολεί μόνο τους νεαρούς αναγνώστες, αλλά ανθρώπους κάθε ηλικίας που στρέφονται στη λογοτεχνία για την κατανόηση του εαυτού τους, του κόσμου και την θέση τους μέσα σε αυτόν.

Για όλους αυτούς τους λόγους, η λογοτεχνία ήταν και είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής του ανθρώπου. Οι ποικίλες προσδοκίες των αναγνωστών, από την ψυχαγωγία και την χαλάρωση, την κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων, την αναζήτηση της θέσης μας σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, μέχρι την συναισθηματική και ηθική διαμόρφωση και την αισθητική απόλαυση που παρέχει, αποδεικνύουν αφενός γιατί πάντα οι άνθρωποι την αποζητάμε και στρεφόμαστε σε αυτή, αφετέρου την τεράστια αξία της ως μορφωτικό και εκπαιδευτικό αγαθό.

4. Προηγούμενες Έρευνες

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας και αν αυτές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται. Πριν την περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, κρίνεται σκόπιμη μία παρουσίαση προηγούμενων ερευνών που σχετίζονται με το υπό εξέταση θέμα. Η ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε ανέδειξε ότι δεν υπάρχουν έρευνες, ούτε στην ελληνική ούτε στην ξένη βιβλιογραφία, που να άπτονται πλήρως του υπό εξέταση θέματος. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η παρουσίαση μερικών ερευνών που σχετίζονται με την οπτική και τις προσδοκίες των μαθητών – εφήβων αναγνωστών σχετικά με τη Λογοτεχνία εν γένει – και όχι ως σχολικό μάθημα. Επίσης, περιλαμβάνεται η παρουσίαση δύο ερευνών που αποτυπώνουν τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.1. Έρευνες σε σχέση με τις απόψεις & τις προσδοκίες των εφήβων μαθητών σχετικά με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων

Οι περισσότερες έρευνες της ελληνικής βιβλιογραφίας, στις οποίες έχουν πάρει μέρος μαθητές, αφορούν στη διερεύνηση της αναγνωστικής τους ταυτότητας, με έμφαση στις αναγνωστικές τους προτιμήσεις. Αυτό στο οποίο συγκλίνουν οι περισσότερες έρευνες (Manna & Μητακίδου - Κοκκώνη, 1996· Φρυδάκη, 2002· Μαλαφάντης, 2005) είναι ότι η ποίηση βρίσκεται χαμηλά στις αναγνωστικές προτιμήσεις των νέων αναγνωστών. Η Αργυροπούλου (2007), μάλιστα, σε σχετική έρευνα διαπιστώνει ότι η προτίμηση για ανάγνωση πεζογραφικών έργων είναι ποσοστιαία διπλάσια εν συγκρίσει με ποιητικά έργα. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2002: 375 - 384) οι μαθητές προτιμούν να διαβάζουν θεατρικά και πεζογραφικά κείμενα. Από την έρευνα των Manna & Μητακίδου - Κοκκώνη (1996) προέκυψε ότι τα μικρά παιδιά προτιμούν την ανάγνωση βιβλίων φαντασίας και, δευτερευόντως, τη ρεαλιστική Λογοτεχνία. Οι έφηβοι, από την άλλη, δείχνουν προτίμηση πρωτίστως για το ιστορικό και έπειτα για το ρεαλιστικό μυθιστόρημα (Πάτσιου, 1996, όπ. ανάφ. στο ΠΙ, 2008), ενώ απουσιάζουν οι αναφορές για προτίμηση ανάγνωσης έργων της λαϊκής δημιουργίας. Τέλος, ο Μαλαφάντης (2005) σε έρευνά του διέκρινε τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους και

κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: Τα κορίτσια προτιμούν βιβλία που σχετίζονται με την αγάπη, την τέχνη και τη φαντασία, ενώ τα αγόρια διαβάζουν περισσότερο περιπέτειες ή βιβλία με θέμα τους τα αθλήματα ή τις εφευρέσεις.

Άλλες έρευνες έχουν μελετήσει το αν και σε ποιο βαθμό το μάθημα της Λογοτεχνίας επιδρά στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και στη ζωή των ενηλίκων. Έρευνα της Αργυροπούλου (2001), στην οποία συμμετείχαν ενήλικες, έδειξε ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας επιδρά θετικά στην αισθητική απόλαυση λογοτεχνικών έργων και εν γένει στην τάση για ανάγνωση βιβλίων και βοηθά στην ευαισθητοποίηση γύρω από τα κοινωνικά προβλήματα. Σχετική έρευνα (Αργυροπούλου & Καρατζιά, 2002) στην οποία συμμετείχαν φοιτητές επιβεβαιώνει τα προαναφερθέντα ευρήματα, προσθέτοντας μία λεπτομέρεια: Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο ενίσχυσε περισσότερο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας συγκριτικά με τη διδασκαλία του μαθήματος στο Λύκειο.

Στο πλαίσιο της ξένης βιβλιογραφίας, σκόπιμη κρίνεται η αναφορά σε έρευνα του Appleyard (2017), ο οποίος, αφορμώμενος από τις εμπειρίες του ως καθηγητής και στις παρατηρήσεις του σχετικά με το πως προσεγγίζουν οι μαθητές τη λογοτεχνία στα διαφορετικά στάδια της ζωής τους, διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο αλλάζει η στάση του μαθητή – αναγνώστη απέναντι στη λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, αφότου διαπίστωσε ότι όσα προσδοκούσε ο ίδιος να σκέφτονται οι φοιτητές του σχετικά με τους σκοπούς ενασχόλησης με τη λογοτεχνία και οι προσδοκίες των τελευταίων ήταν πολύ διαφορετικές, διερεύνησε τη στάση των αναγνωστών απέναντι στη λογοτεχνία σε σχέση με την ηλικία και τη φάση ζωής που βρίσκονται. Ο Appleyard, αξιοποιώντας ψυχολογικές θεωρίες – όπως του Piaget – και τη λογοτεχνική κριτική συσχέτισε τη μικρότερη ηλικία των αναγνωστών με μία προσέγγιση της λογοτεχνίας σε ένα πιο συναισθηματικό επίπεδο, ενώ την ωριμότητα που συνεπάγεται η ηλικία ενός ενήλικα με μία πιο κριτική στάση στην προσέγγιση των κειμένων. Έτσι, προέβη σε μία «χαρτογράφηση» των αναπτυξιακών σταδίων των αναγνωστών, ξεκινώντας από την παιδική ηλικία και φτάνοντας μέχρι την ενηλικίωση, και των «ρόλων» που αναλαμβάνουν: στην παιδική ηλικία, οι αναγνώστες είναι «παίκτες» που ασχολούνται με τη λογοτεχνία μέσω της αίσθησης του παιχνιδιού και της φαντασίας. Οι προ-έφηβοι είναι «ήρωες και ηρωίδες», με την έννοια ότι ταυτίζονται με τους πρωταγωνιστές των ιστοριών που διαβάζουν. Οι έφηβοι είναι «στοχαστές» που καταφεύγουν στη λογοτεχνία για να βρουν απαντήσεις σε ηθικά, φιλοσοφικά και αξιακά ερωτήματα. Οι νέοι ενήλικες – φοιτητές αναλαμβάνουν ρόλο «ερμηνευτή» που αναλύει τα κείμενα

κριτικά, βιογραφικά και ιστορικά. Τέλος, οι ενήλικες είναι «πραγματοιστές αναγνώστες» που μιμούνται κάποια χαρακτηριστικά των προηγούμενων ρόλων, κατόπιν βέβαια προσωπικής επιλογής που έχουν την ωριμότητα να κάνουν.

Σχετικά με την προσέγγιση της λογοτεχνίας από έφηβους αναγνώστες, έρευνα των Stewart, Walker & Reville (2018) ανέδειξε ότι, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους διαβάζουν, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι καταφεύγουν στη λογοτεχνία για χαλάρωση, απόλαυση, αλλά και γιατί βλέπουν τη λογοτεχνία ως μέσο διαφυγής από την πραγματικότητα. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες, εξέφρασαν την επιθυμία τους να διαβάσουν λογοτεχνικά έργα για να συσχετιστούν με άλλους, «για να δουν τις δικές τους βιωμένες εμπειρίες να αντανakλώνται σε άλλους» (Stewart et al.: 32), αντιμετωπίζοντας τη λογοτεχνία ως έναν τρόπο να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζουν. Όσον αφορά τα είδη των κειμένων που τους ενδιαφέρουν, και θα ήθελαν να μελετήσουν και στο πλαίσιο του σχολείου, οι συμμετέχοντες μαθητές απάντησαν ότι θα ήθελαν να διαβάσουν κείμενα που θα αποτυπώνουν ιστορίες παρόμοιες με τη δική τους, με πρωταγωνιστές που να θυμίζουν τον εαυτό τους. Αρκετοί απάντησαν ότι θα ήθελαν να γνωρίσουν άλλες κουλτούρες μέσω των έργων που θα μελετήσουν, αλλά και έργα που θα αφορούν τη βιογραφία μεγάλων προσωπικοτήτων.

Παρομοίως, οι συμμετέχοντες έφηβοι που πήραν μέρος σε έρευνα των Wilkinson et al. (2020) δήλωσαν ότι η αναζήτηση χαλάρωσης και διαφυγής από την ρουτίνα, η ανακάλυψη νέων πραγμάτων και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης είναι οι κυρίαρχοι λόγοι για τους οποίους διαβάζουν λογοτεχνία. Πάντως, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί θεωρούν το διάβασμα λογοτεχνίας πιο «επίπονη» ενασχόληση σε σχέση με άλλες δραστηριότητες που κάνουν για να χαλαρώσουν (πχ να δουν μία ταινία ή να περάσουν χρόνο παίζοντας παιχνίδια) και ως μία δραστηριότητα που απαιτεί χρόνο και αφοσίωση. Μερικοί δήλωσαν ότι η ανάγνωση λογοτεχνίας δε θεωρείται δημοφιλής δραστηριότητα από τους περισσότερους εφήβους, με αποτέλεσμα να μην μοιράζονται με τους φίλους τους ότι διαβάζουν λογοτεχνία στον ελεύθερο χρόνο τους, φοβούμενοι μην τους κρίνουν οι συνομήλικοί τους. Αξιοσημείωτο είναι, ακόμη, ότι κάποιοι είπαν ότι τόσο οι δάσκαλοί τους όσο και οι γονείς τους ενθάρρυναν να διαβάζουν περισσότερο όσο ήταν ακόμη μαθητές του Δημοτικού.

Παρόμοια – αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές στρέφονται στη Λογοτεχνία – είναι τα ευρήματα και της έρευνας των Ivey & Broadbush (2001), οι οποίες μελέτησαν, μεταξύ άλλων, και με ποιους τρόπους οι μαθητές κινητοποιούνται να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα της λογοτεχνίας. Μεγάλο μέρος των

συμμετεχόντων μαθητών απάντησε ότι ο καθηγητής είναι εκείνος που βασικά αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή τους στο μάθημα – ιδίως αν την ανάγνωση πραγματοποιεί ο ίδιος, αλλά το θέμα του βιβλίου ή του κειμένου που μελετάται ο καθοριστικός παράγοντας για το αν θα διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους.

Αξίζει να σημειωθεί, σχετικά με τον διαλογικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, έρευνα των Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg (2019) έδειξε πως, όταν στο μάθημα οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τους μαθητές κατά την προσέγγιση και απόπειρα ερμηνείας των κειμένων, οι τελευταίοι δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές τους ικανότητες και, ως εκ τούτου, να καλλιεργήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.

4.2. Έρευνες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε διεξοδικά στα ευρήματα δύο ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθώς, δεδομένου ότι αφορούν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με την παρούσα έρευνα.

Η πρώτη ευρεία έρευνα, η οποία διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και δημοσιεύθηκε το 2008, αφορά στην διερεύνηση και αποτίμηση της ποιότητας της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας, μεταξύ άλλων, τους παράγοντες που επηρεάζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση σε διοικητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο. Η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγια τα οποία μοιράστηκαν σε διευθυντές, καθηγητές, γονείς και μαθητές 100 σχολείων όλων των βαθμίδων σε όλη την Ελλάδα καθώς και σε σχολικούς συμβούλους και διευθυντές των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, διενεργήθηκε επιτόπια παρατήρηση σε 10 σχολικές μονάδες, μέρος των 100 σχολείων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα με τη διανομή ερωτηματολογίων, καθώς και ημιδομημένες συνεντεύξεις με μέλη αυτών των 10 σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο της συνάφειας με την παρούσα μελέτη, σε ότι αφορά δηλαδή τις απόψεις των μαθητών γύρω από το μάθημα της Λογοτεχνίας, αναδείχθηκαν συμπεράσματα σε σχέση με τα σχολικά

εγχειρίδια της Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αν και τα αξιολόγησαν ως κατανοητά σε μεγάλο ποσοστό (71%), θεώρησαν ότι ανταποκρίνονται εν μέρει στα ενδιαφέροντά τους (51%) εξέφρασαν όμως την άποψη ότι δεν τους παρέχουν ιδέες και ώθηση για δημιουργικές δραστηριότητες (59%) (ΠΙ, 2008: 121, 127, 131). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές κρίνουν ότι η αξιοποίηση εποπτικού υλικού είναι πολύ περιορισμένη γενικώς, αλλά και ειδικά για το μάθημα της Λογοτεχνίας, απαντώντας ότι οι καθηγητές τους χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό μόνο σε ποσοστό 11% (ΠΙ, 2008: 142). Τέλος, σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές κρίνουν ως ευχάριστο και ελκυστικό τον τρόπο διδασκαλίας, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου απάντησαν θετικά σε ποσοστό 67%. Το τελευταίο αυτό εύρημα επιβεβαιώνεται, μέσω της μεγαλύτερης ανταπόκρισης και συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας εν συγκρίσει με τα άλλα αντικείμενα, και σε έρευνα της Καλούση (2000).

Η δεύτερη ευρεία έρευνα, η οποία επίσης διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διήρκεσε από το 2004 ως το 2006 και δημοσιεύθηκε το 2009, διερευνά τις απόψεις καθηγητών και μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε καθηγητές και μαθητές Α', Β' και Γ' Γυμνασίου από σχολεία όλων των νομών της χώρας. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την περίοδο συγκέντρωσης των δεδομένων χρησιμοποιούνταν παλαιότερα διδακτικά εγχειρίδια και όχι των «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» που εισήχθησαν το σχολικό έτος 2006 – 2007 και χρησιμοποιούνταν κατά το έτος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με το αν οι μαθητές διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, το 75% των ερωτηθέντων απάντησε ότι διαβάζει λίγο ή καθόλου. Μάλιστα, η φιλαναγνωσία μειώνεται προϊούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας, γεγονός που οι ερευνητές συνδέουν αφενός με τις αυξανόμενες σχολικές απαιτήσεις, αφετέρου με την μειωμένη ελκυστικότητα του μαθήματος.

Όσον αφορά τα διδασκόμενα λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 59% ότι τα ανθολογημένα κείμενα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Το υπόλοιπο 41% απάντησε ότι τους ενδιαφέρουν λίγο ή καθόλου. Παράλληλα, τα έκριναν ως κατανοητά σε ποσοστό 84%. Ωστόσο, η πλειοψηφία απάντησε ότι δεν ταυτίζεται με τους ήρωες των κειμένων που διδάσκονται. Σχετικά με τα είδη των κειμένων, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι θα επιθυμούσαν περισσότερη πεζογραφία και θέατρο, ενώ σε μικρότερο ποσοστό ποίηση και ξένη πεζογραφία. Σε τεράστιο, πάντως, ποσοστό (88%) εξέφρασαν την επιθυμία τους να μελετούν περισσότερο

εφηβική λογοτεχνία. Σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί ότι οι μαθητές σε ποσοστό 66% εκφράστηκαν θετικά στο ενδεχόμενο να τους ανατίθεται η ανάγνωση κάποιων ολόκληρων έργων στο σπίτι και η παρουσίασή τους στην τάξη.

Σχετικά με την οργάνωση της ύλης σε θεματικές ενότητες, οι μαθητές της έκριναν θετικά σε ποσοστό 67%. Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 64% ότι εκφράζουν, στο πλαίσιο του μαθήματος, σκέψεις και συναισθήματα, καθώς και τις προσωπικές τους ερμηνευτικές εκδοχές για τα κείμενα. Το υπόλοιπο 36% νιώθει περιορισμένο στην έκφραση προσωπικών απόψεων, γεγονός που συνδέεται από τους ερευνητές με ενδεχόμενο φόβο μειωμένης βαθμολογίας από τους διδάσκοντες και με την έλλειψη, από την πλευρά τους, αξιοποίησης συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών που θα εστιάζουν στον μαθητή – αναγνώστη. Πάντως, η συντριπτική πλειοψηφία (81%) απάντησε θετικά σε ερώτηση σχετικά με το αν ο διαλογικός τρόπος διδασκαλίας ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές, σε ποσοστό 90%, απάντησαν ότι επιθυμούν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Από τις έρευνες στις οποίες κατέστη δυνατή η πρόσβαση, φαίνεται ότι η βιβλιογραφία σχετικά με τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι πολύ περιορισμένη: Δεν υπάρχουν έρευνες των οποίων το υπό εξέταση θέμα να είναι ίδιο με αυτό της παρούσας έρευνας, ενώ, αν και υφίστανται ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με το ζήτημα των προσδοκιών των μαθητών, αποτελούν ευρήματα ερευνών με στόχο τη γενικότερη διερεύνηση των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών και όχι αποκλειστικά στο πλαίσιο του σχολείου και, ως εκ τούτου, δεν αποτυπώνεται αν οι προσδοκίες τους επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται. Αυτό ακριβώς το ερευνητικό κενό αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

B. Ερευνητικό Μέρος

5. Μεθοδολογία Έρευνας

5.1. Πλαίσιο, σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Μετά τη θεωρητική πλαισίωση της παρούσας έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να δηλωθεί η επιδίωξή της. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, και εάν αυτές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται.

Το πλαίσιο, μέσα στο οποίο γεννήθηκε στη γράφουσα η διερώτηση σχετικά με τις προσδοκίες των μαθητών για το μάθημα της Λογοτεχνίας, ήταν η προβλεπόμενη από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» πρακτική άσκηση σε Πρότυπο Γυμνάσιο της Αττικής. Όταν, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης μίας διδασκαλίας Λογοτεχνίας, ένας μαθητής έθεσε εντόνως το – ρητορικό – ερώτημα: «Γιατί όλα τα κείμενα της Λογοτεχνίας που κάνουμε πρέπει να είναι θλιβερά;», η προσωπική διερώτηση πήρε τη μορφή της ερευνητικής διερώτησης, για να δώσει στην παρούσα ερευνητική εργασία το βασικό της ερώτημα, που αφορά τις προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου από το – καινούργιο, για αυτούς – μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας· αργότερα, προστέθηκε ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα, προέκταση του προηγούμενου: Σε ποιο βαθμό επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται οι προσδοκίες αυτές; Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου από τα κείμενα και τον τρόπο διδασκαλίας τους στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με τα οφέλη της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;
- Επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται οι προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;

Αναλυτικότερα, με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται να διερευνηθούν οι προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τη μορφή των κειμένων που αναμένουν να διδαχθούν, αν θα είναι ποιητικά ή πεζά, αν θα είναι κείμενα ολοκληρωμένα (πχ

διηγήματα ή μυθιστορήματα) ή αποσπάσματα, σύγχρονα ή πιο παλιά, καθώς και με το είδος στο οποίο εντάσσονται και τα θέματα τα οποία θίγουν, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο αναμένουν να γίνεται το μάθημα. Η διατύπωση αυτή επιλέχθηκε προκειμένου να συμπεριληφθούν οι προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τη δομή του μαθήματος, τον τρόπο προσέγγισης των κειμένων, τις δραστηριότητες που προβλέπεται να ανατίθενται για το σπίτι, ακόμη και τη στάση των διδασκόντων στη διάρκεια των μαθημάτων.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συνδέεται άμεσα με το πρώτο και αφορά το αν οι μαθητές πιστεύουν πως το μάθημα θα τους ωφελήσει και με ποιον τρόπο. Δεδομένου ότι για πρώτη φορά στην Α' Γυμνασίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη Λογοτεχνία ως μάθημα ξεχωριστό από εκείνο της Γλώσσας, είναι σημαντικό να αναδειχθεί σε ποιους τομείς της σχολικής – και όχι μόνο – ζωής τους αναμένουν να βοηθηθούν, τι θα ήθελαν να επιτύχουν στο πλαίσιο του μαθήματος και κατά πόσο οι επιδιώξεις τους ταυτίζονται με τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών.

Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν οι προσδοκίες που έχουν οι μαθητές για το μάθημα, το περιεχόμενο, τη δομή και την προσέγγιση του στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και προτού το διδαχθούν, επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται στο τέλος του έτους.

5.2. Είδος Έρευνας

5. 2. 1. Ποιοτική έρευνα

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που προαναφέρθηκαν επιβάλλουν την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ως καταλληλότερης μεθόδου για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ύστερα από την επισκόπηση της μεθόδου που ακολουθεί, θα αναφερθούν και τα κριτήρια επιλογής της.

Όπως επισημαίνουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2016), παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον σχετικά με την ποιοτική έρευνα καθώς και διευρυμένη χρήση της στους τομείς των κοινωνικών επιστημών, εξακολουθεί να υπάρχει μία αοριστία γύρω από τα γνωρίσματά της και μία σύγχυση γύρω από τα χαρακτηριστικά της, καθιστώντας τον ορισμό της ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο ζήτημα. Στο πλαίσιο των συνεχώς μεταβαλλόμενων οπτικών γύρω από την φύση της, αναζητούνται διαρκώς τρόποι οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας, όπως παρακάτω: «Η

ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό και τον μετασχηματίζουν [...] Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2005: 3, όπ. ανάφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

Άλλοι ερευνητές οριοθετούν την ποιοτική μεθοδολογία έρευνας εν συγκρίσει με την ποσοτική. Έτσι, σύμφωνα με αρκετούς μελετητές (Hayes, 1997· Strauss & Corbin, 1990) η βασική διαφορά μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου έγκειται στο ότι για την πρώτη αξιοποιούνται αριθμητικά δεδομένα, ενώ για την δεύτερη όχι. Στις προαναφερθείσες διαφορές ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, οι Πουρκός & Δαφέρμος (2010), προσθέτουν και τη σχέση του ερευνητή με τα αντικείμενα της έρευνας του. Πιο συγκεκριμένα, στην ποσοτική μέθοδο η σχέση αυτή περιγράφεται ως εργαλειακή και παρεμβατική – με την έννοια ότι ο ερευνητής παρεμβαίνει και ελέγχει τις μεταβλητές του υπό έρευνα περιβάλλοντος· παράλληλα, επισημαίνεται ότι ο ερευνητής προσεγγίζει τα υποκείμενα της έρευνας διατηρώντας μία ουδέτερη και αποστασιοποιημένη προς εκείνα στάση· οι ιδέες, μάλιστα, και οι πεποιθήσεις του ερευνητή – οφείλουν να – είναι αδιάφορες για τη μελέτη που θέλει να πραγματοποιήσει (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Αντίθετα, στην ποιοτική μέθοδο η σχέση ερευνητή – αντικειμένου έρευνας χαρακτηρίζεται ως «νατουραλιστική», επειδή ο ερευνητής προσεγγίζει το αντικείμενο της έρευνάς του στο φυσικό του πλαίσιο χωρίς να παρεμβαίνει σε αυτό, αποδέχεται την υποκειμενική ανταπόκριση των συμμετεχόντων και αναπτύσσει μαζί τους σχέση διαπροσωπική, καθώς αυτό που τον ενδιαφέρει είναι η βαθύτερη κατανόηση των σκέψεών τους.

Τέλος, οι δύο μέθοδοι παρουσιάζουν σαφείς διαφορές και ως προς τα δεδομένα, την ανάλυση τους και, εν τέλει, τον σκοπό που θέλουν να επιτύχουν. Ειδικότερα, τα δεδομένα της ποσοτικής μεθόδου αναμένεται να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικά και «τυποποιημένα», εφόσον σκοπός αυτού του είδους ερευνών είναι να αναδείξουν γενικούς και καθολικούς κανόνες. Αντίθετα, στόχος των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η εμβάθυνση, η κατανόηση και η ερμηνεία της μοναδικότητας

της ανθρώπινης εμπειρίας, επομένως τα δεδομένα δεν μπορούν να είναι τυποποιημένα ή αντικειμενικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5. 2. 2. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της παρούσας έρευνας

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στράφηκε στα βιώματα των συμμετεχόντων, στις εμπειρίες τους και στην υποκειμενική τους οπτική, που για να καταγραφούν απαιτούνταν να αποτυπωθούν από τους ίδιους ελεύθερα και αυθόρμητα, ενώ για να γίνουν κατανοητά σε βάθος και να ερμηνευθούν επιβλήθηκε να παρουσιαστούν περιγραφικά. Σε συνδυασμό με το γεγονός πως για να επιτευχθούν τα παραπάνω ήταν αναγκαία η διαμόρφωση διαπροσωπικής, ενσυναισθητικής σχέσης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες, η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ως καταλληλότερης μεθόδου για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κρίθηκε επιβεβλημένη.

Ως προς τον χώρο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, αυτός ήταν ένα Πειραματικό Γυμνάσιο της Αττικής. Ως προς τον χρόνο της διεξαγωγής της, οι 2 μέθοδοι συλλογής δεδομένων (που αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο) έλαβαν χώρα στη διάρκεια της ίδιας σχολικής χρονιάς (2022-2023), η μία όμως διεξήχθη στην αρχή και η δεύτερη στο τέλος του σχολικού έτους. Αυτή η επιλογή έγινε επειδή σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπώσει τις προσδοκίες των μαθητών για το μάθημα της Λογοτεχνίας, προτού αρχίσουν να διαμορφώνουν άποψη για το περιεχόμενο, τους στόχους και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Αντίστοιχα, η δεύτερη συνέντευξη – στο πλαίσιο των ομάδων εστίασης – επεδίωκε να αναδείξει αν οι προσδοκίες των μαθητών επιβεβαιώθηκαν ή όχι, γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο να μεσολαβήσει όσο το δυνατόν περισσότερο χρονικό διάστημα ανάμεσα στις δύο συνεντεύξεις, ώστε οι μαθητές να έχουν διαμορφώσει όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το μάθημα. Ως προς την πηγή του συνεντευξιακού υλικού, επιλέχθηκαν μαθητές – αγόρια και κορίτσια – της Α' Γυμνασίου, που ανήκαν σε διαφορετικά τμήματα.

5.3. Μέθοδοι και Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

5. 3. 1. Συνέντευξη

Η πρώτη μέθοδος συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε για την πρώτη φάση της παρούσας έρευνας – εκείνη που αφορούσε τη διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών – είναι η συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Kvale (1996, όπ. ανάφ. Στο Cohen et al., 2007), η συνέντευξη αφορά στην ανταλλαγή απόψεων για ένα θέμα που ενδιαφέρει αμφότερους τους συνομιλητές με σκοπό την παραγωγή γνώσης, θέτοντας σε κεντρική θέση την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και παράλληλα τονίζοντας την κοινωνική διάσταση των ερευνητικών δεδομένων. Οι ερωτήσεις που τίθενται από τον συνεντευκτή έχουν τον χαρακτήρα ενός σημείου εκκίνησης, προκειμένου ο συνεντευξιαζόμενος να αισθάνεται παρακινημένος να μιλήσει ελεύθερα και ανοιχτά (Willig, 2015). Αν λάβουμε υπόψη ότι η μέθοδος της συνέντευξης δίνει την ευκαιρία στους δύο συνομιλητές – ανεξάρτητα από το εάν βρίσκονται στη θέση του συνεντευκτή ή του συνεντευξιαζόμενου – να συζητήσουν για το πώς βλέπουν τον κόσμο στον οποίο ζουν και να τον ερμηνεύσουν, ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία, θα λέγαμε ότι τα δεδομένα που παράγονται και πρόκειται να αναλυθούν είναι αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης· επομένως, η συνέντευξη δεν έχει ούτε αντικειμενικό, αλλά ούτε και υποκειμενικό χαρακτήρα, αλλά μάλλον «διυποκειμενικό» (Laing 1967: 66, όπ. ανάφ. στο Cohen et al., 2007:349).

Ως καταλληλότερος τύπος συνέντευξης κρίθηκε η ημιδομημένη εις βάθος συνέντευξη. Αυτός ο τύπος συνέντευξης αποτελείται από συγκεκριμένες, προκαθορισμένες ερωτήσεις που λειτουργούν για τον ερευνητή ως «οδηγός», του παρέχει όμως παράλληλα ευελιξία, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να τροποποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων, τη σειρά τους, να επαναδιατυπώνει ή ακόμη και να αφαιρεί κάποιες από αυτές, αν ο ίδιος το κρίνει αναγκαίο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος του ερευνητή, στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης, είναι εξαιρετικά κρίσιμος, καθώς καλείται να αναζητά την ισορροπία και να διατηρεί τον έλεγχο της πορείας της συνέντευξης, να βρίσκει τρόπους να κατανοεί τι εννοεί ο συνεντευξιαζόμενος – αντί να περιορίζεται στο τι λέει και πώς εκφράζεται – καθώς και να κάνει τον συμμετέχοντα να αισθάνεται πως τον ακούει και τον καταλαβαίνει. Ο συνεντευκτής οφείλει, εν ολίγοις, να δείχνει ευαισθησία, να είναι ικανός να προβεί σε «δεοντολογικό χειρισμό» της σχέσης του με τον

συνεντευξιαζόμενο (Willig, 2015: 95) και να φροντίζει η διαδικασία να διέπεται από αμεσότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για τους παραπάνω λόγους, και με δεδομένο ότι στη συνέντευξη θα συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 12 – 13 ετών, χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο² ανοιχτών ερωτήσεων, επικεντρωμένων στα ερευνητικά ερωτήματα, που έδινε στην ερευνήτρια την δυνατότητα να τις τροποποιήσει ή να δώσει διευκρινίσεις, όποτε η ίδια έκρινε ότι χρειάζεται ή της ζητήθηκε. Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν ήταν σύντομες, σαφώς διατυπωμένες, χωρίς τη χρήση ορολογίας, ανοικτές και ευέλικτες και σε καμία περίπτωση κατευθυντικές, με την έννοια ότι ήταν αμερόληπτες και δεν καθοδηγούσαν τους συνεντευξιαζόμενους σε συγκεκριμένες απαντήσεις (Robson & McCartan, 2016: 287).

Στις 30 Σεπτεμβρίου και στις 3 Οκτωβρίου του 2022 πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με 17 μαθητές και μαθήτριες της Α' Γυμνασίου ενός Πρότυπου Γυμνασίου της Αττικής, οι οποίοι ανήκαν σε διαφορετικά τμήματα, στον χώρο του σχολείου τους. Επιλέχθηκε η πρώτη αυτή μέθοδος συλλογής δεδομένων να γίνει στην αρχή του σχολικού έτους, προκειμένου οι μαθητές³ να μην έχουν παρακολουθήσει καθόλου – ή πολύ λίγα στον αριθμό – μαθήματα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, προκειμένου να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις προσδοκίες τους όσο πιο αυθόρμητα και ανεπηρέαστα γίνεται. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης τηρήθηκαν, σε γενικές γραμμές, τα στάδια που προτείνονται από τους Robson & McCartan (2016): Αρχικά, η ερευνήτρια συστηνόταν, εξηγούσε τον σκοπό της συνέντευξης και διαβεβαίωνε τους συνεντευξιαζόμενους για την εξασφάλιση εμπιστευτικότητας. Στη συνέχεια, διατυπώνονταν κάποιες «εύκολες, μη απειλητικές» ερωτήσεις ως ζέσταμα, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα χαλαρό κλίμα και να επιτευχθεί η εξοικείωση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους ερευνώμενους. Στο πλαίσιο του κύριου μέρους της συνέντευξης, έγιναν όλες οι ερωτήσεις σύμφωνα με το πρωτόκολλο της έρευνας, αν και όποτε χρειάστηκε έγιναν αλλαγές στη διατύπωση ή και στη σειρά. Στο τέλος, η ερευνήτρια αποχαιρέτισε κάθε έναν από τους συνεντευξιαζόμενους, ευχαριστώντας τους για τη συμμετοχή τους.

² Το πρωτόκολλο της συνέντευξης βρίσκεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

³ Χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος όταν γίνεται αναφορά στο φύλο των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα, αποκλειστικά για λόγους αναγνωσιμότητας.

5. 3. 2. Ομάδα Εστίασης (Focus group)

Η δεύτερη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας – και αφορούσε στη διερεύνηση του αν επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν οι προσδοκίες που οι μαθητές εξέφρασαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας – είναι η συνέντευξη στο πλαίσιο ομάδας εστίασης (focus group). Πρόκειται για μία διαδικασία παραγωγής πλούσιων και ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, όπου οι συμμετέχοντες σε μία συζήτηση γύρω από ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος όχι μόνο παραθέτουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους, αλλά – κυρίως – αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Krueger (1988:18, όπ. ανάφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), οι ομάδες εστίασης αφορούν μία «προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον». Δεν πρόκειται, δηλαδή, για μία συζήτηση όπου ο συνεντευκτής θέτει απλώς ερωτήματα και λαμβάνει απαντήσεις, αλλά πολύ περισσότερο για μία διαδικασία διάδρασης κυρίως των συνεντευξιζόμενων μεταξύ τους.

Είναι ευκόλως αντιληπτό ότι ο ρόλος του ερευνητή στη διαδικασία της ομάδας εστίασης είναι σαφώς περιορισμένος εν συγκρίσει με τη διαδικασία της ατομικής συνέντευξης, αφού η έμφαση μετατοπίζεται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι δεν απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες από τη μεριά του· αντιθέτως, απαιτείται ο ερευνητής – που στο πλαίσιο του focus group αναλαμβάνει περισσότερο έναν ρόλο συντονιστή - διαμεσολαβητή – να είναι σε θέση να προκαλεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, να κατορθώνει να μην τους κατευθύνει να δώσουν απαντήσεις που ενισχύουν τις δικές του υποθέσεις ή προσδοκίες, να οριοθετεί και να κατευθύνει διακριτικά τη συζήτηση, καθώς και να αντιλαμβάνεται πότε ο ρόλος του πρέπει να είναι λιγότερο παθητικός ή ενεργητικός (Robson & McCartan, 2016).

Επιλέχθηκε να γίνουν 2 ομάδες εστίασης, στις οποίες συμμετείχαν 4 – 5 μαθητές, αριθμός συμμετεχόντων που ήταν διαχειρίσιμος για την ερευνήτρια που χρειάστηκε να συντονίζει τη συζήτηση· έχει, εξάλλου, φανεί πως στο πλαίσιο ομάδων εστίασης με μικρό αριθμό συμμετεχόντων, τα πιο «επιφυλακτικά» μέλη νιώθουν μεγαλύτερη άνεση να εκφραστούν· υπάρχει, επίσης, μεγαλύτερη πιθανότητα να διαφωνήσουν μεταξύ τους και να αναδυθεί η σχετική διαφορετικότητα των απόψεών τους (Bryman, 2012). Οι μαθητές που συμμετείχαν γνωρίζονταν μεταξύ τους, μάλιστα

κάποιοι από αυτούς προέρχονταν από το ίδιο τμήμα. Πρόκειται, δηλαδή, για περίπτωση ομοιογενών ομάδων εστίασης, στο πλαίσιο των οποίων φαίνεται να διευκολύνεται η επικοινωνία, να καθίσταται ευκολότερη η ανταλλαγή σκέψεων που βασίζεται σε κοινές εμπειρίες και, ως εκ τούτου, εξασφαλίζει μία αίσθηση ασφάλειας στους συμμετέχοντες. Επίσης, στο πλαίσιο ομοιογενών ομάδων είναι πιο πιθανό οι συμμετέχοντες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, όπως θα έκαναν και εκτός του ερευνητικού πλαισίου, που είναι και το επιθυμητό (Willig, 2015). Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός πως οι συμμετέχοντες είχαν ηλικίες 12 – 13 ετών και βίωναν τις εμπειρίες της πρώτης σχολικής χρονιάς στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε να εξασφαλιστεί αυτή η ομοιογένεια στην ομάδα εστίασης είναι προφανείς. Η διεξαγωγή των 2 ομάδων εστίασης έγινε στις 10 Μαΐου 2023 στο χώρο του σχολείου, όπου είχαν διεξαχθεί και οι ατομικές συνεντεύξεις. Η επιλογή διεξαγωγής των ομάδων εστίασης στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή έγινε επειδή η επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν οι συμμετέχοντες μαθητές να έχουν διαμορφώσει όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Αξίζει, επιπλέον, να σημειωθεί πως οι μαθητές που πήραν μέρος στις ομάδες εστίασης είχαν δώσει και ατομική συνέντευξη στην αρχή του ίδιου έτους. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου να καταστεί όσο το δυνατόν σαφέστερη η επιβεβαίωση ή η διάψευση των προσδοκιών από το μάθημα, οι οποίες είχαν εκφραστεί στο πλαίσιο των ατομικών συνεντεύξεων.

Τα πλεονεκτήματα των ομάδων εστίασης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων, που οδήγησαν την ερευνήτρια στην επιλογή της, σχετίζονται κυρίως με τη δυνατότητα που δίνεται στους συμμετέχοντες να σχολιάζουν και να απαντούν ο ένας στον άλλον. Έτσι, όσα λέγονται «αμφισβητούνται, επεκτείνονται, αναπτύσσονται ή εξηγούνται» (Willig, 2015: 107), με αποτέλεσμα η παραγωγή δεδομένων να είναι πλουσιότερη συγκριτικά με εκείνη που προκύπτει από τις ατομικές συνεντεύξεις. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να αποκτήσει μία διευρυμένη αντίληψη της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διαμορφώνουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους. Παράλληλα, το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η ομάδα εστίασης, είναι πολύ πιο φυσικό και ρεαλιστικό, εν συγκρίσει με εκείνο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ατομική συνέντευξη, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περισσότερο «τεχνητό». Τέλος, οι «πιο συνεσταλμένοι» συμμετέχοντες ίσως ενθαρρύνονται να συμμετέχουν περισσότερο στη συζήτηση και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που, αν ήταν μόνοι τους, δυσκολεύονταν ή αρνούνταν να απαντήσουν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αυτό το

τελευταίο πλεονέκτημα αποτέλεσε ίσως τον βασικό παράγοντα επιλογής της μεθόδου αυτής, με το σκεπτικό ότι η από κοινού συμμετοχή σε μία διαδικασία αποτελεί συχνά κίνητρο για μαθητές σε μία τόσο ιδιαίτερη χρονική περίοδο της ζωής τους, όπως είναι η αρχή της εφηβείας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι σκόπιμα επιλέχθηκε η πρώτη συνέντευξη να διεξαχθεί ατομικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συμμετέχοντες βρίσκονταν σε εντελώς καινούργιο σχολικό περιβάλλον και ενδεχομένως να ένιωθαν συστολή να απαντήσουν αυθόρμητα και με ειλικρίνεια σε ερωτήσεις στο πλαίσιο ομάδας. Αντίθετα, η δεύτερη συνέντευξη έγινε ομαδικά, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα των ομάδων εστίασης που προαναφέρθηκαν. Άλλωστε, η αξιοποίηση 2 διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων ενισχύει την εγκυρότητά τους (Robson & McCartan, 2016).

5.4. Ανάλυση Δεδομένων

5. 4. 1. Θεματική Ανάλυση

Η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων βασίζεται και εξαρτάται από το ερευνητικό ερώτημα (Willig, 2015). Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο να αξιοποιηθεί η θεματική ανάλυση, η οποία αποσκοπεί στον εντοπισμό και την οργάνωση επαναλαμβανόμενων μοτίβων στο σύνολο των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης ο ερευνητής καλείται να αναζητήσει, να αναγνωρίσει και στη συνέχεια να οργανώσει σε θέματα τα πιο σημαντικά επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα που είναι σημαντικά για την περιγραφή του υπό εξέταση φαινομένου (Fereday & Muir-Cohrane, 2006). Ο ίδιος ο ερευνητής, βασισμένος στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει, καλείται να καταστήσει σαφές τι ακριβώς επιδιώκει να μάθει και να καθορίσει τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα που εντόπισε κατά τη διάρκεια της ανάλυσης (Willig, 2015). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του ερευνητή στην όλη διαδικασία χαρακτηρίζεται ως δημιουργικός και ενεργητικός, αφού, καθώς αναπτύσσει «μία διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει» (Τσιώλης, 2016: 487).

Η θεματική ανάλυση δεν προϋποθέτει τη δέσμευση του ερευνητή σε κάποιο επιστημολογικό προσανατολισμό, πράγμα που συμβαίνει σε άλλες ποιοτικές αναλύσεις). Γι' αυτό και συχνά χαρακτηρίζεται ως «ευέλικτη» μέθοδος ανάλυσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι για τη διεξαγωγή της δεν είναι αναγκαία η θεωρητική – επιστημολογική πλαισίωση, την οποία καλείται να ορίσει ο ίδιος ο ερευνητής (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της θεματικής ανάλυσης περιλαμβάνουν την διάκριση των θεμάτων σε δύο διαφορετικά είδη νοήματος: Σε εκείνα που σχετίζονται με τα φανερά νοήματα – και άρα την προσέγγιση των δεδομένων σε ένα πιο «επιφανειακό» επίπεδο – και σε εκείνα που αφορούν νοήματα λανθάνοντα και που για τον εντοπισμό τους απαιτείται μία περισσότερο «ενσυναισθητική» προσέγγιση των δεδομένων, με την έννοια ότι χρειάζεται ο ερευνητής να ερμηνεύσει τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων (Willig, 2015). Μία άλλη διάκριση αφορά την επαγωγική ή παραγωγική ανάλυση των θεμάτων. Στην πρώτη, η οποία επιλέχθηκε και για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, τα θέματα βασίζονται στα δεδομένα χωρίς να αντανακλούν θεωρητικές απόψεις, ενώ στη δεύτερη για την εξαγωγή θεμάτων χρησιμοποιείται κάποιου είδους θεωρητικό πρότυπο που ενδιαφέρει τον ερευνητή (Crabtree & Miller, 1999, όπ. ανάφ. στο Willig, 2015). Τέλος, κάποιοι ερευνητές εφαρμόζουν έναν συνδυασμό των δύο παραπάνω μεθόδων, έχοντας εκ των προτέρων ένα θεωρητικό πρότυπο για την οργάνωση των δεδομένων, που επιτρέπει ωστόσο την ανάδειξη και άλλων θεμάτων (Fereday & Muir-Cohrane, 2006).

Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006) η θεματική ανάλυση ολοκληρώνεται σε 6 στάδια:

1. **Εξοικείωση με τα δεδομένα:** Περιλαμβάνει την προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων ξανά και ξανά, προκειμένου να εντοπιστούν κάποια πρώτα επαναλαμβανόμενα νοήματα και μοτίβα.
2. **Κωδικοποίηση:** Ο εντοπισμός όμοιων νοημάτων οδηγεί τον ερευνητή στη δημιουργία κωδικών.
3. **Αναζήτηση θεμάτων:** Ομάδες κωδικών οδηγούν τον ερευνητή στην αναζήτηση θεμάτων και υποθεμάτων. Ο ρόλος του ερευνητή κρίνεται εξαιρετικά σημαντικός σε αυτό το στάδιο, καθώς τα θέματα «δεν εδράζονται στα δεδομένα και απλώς αναδύονται... Εάν τα θέματα 'εδράζονται' κάπου, εδράζονται στο μυαλό μας, στις σκέψεις μας για τα δεδομένα και στις συνδέσεις

που κάνουμε καθώς τα νοηματοδοτούμε» (Ellis et.al., 1997: 205-206, όπ. ανάφ. στο Braun & Clarke, 2006).

4. **Επανελέγχος θεμάτων:** Σε αυτό το τέταρτο στάδιο ο ερευνητής χρειάζεται να επανεξετάσει τα θέματα που έχουν προκύψει, καθώς ενδέχεται να χρειάζεται η συγχώνευση κάποιων από αυτά με άλλα θέματα, ή αντίθετα ο διαχωρισμός κάποιων θεμάτων σε ξεχωριστά θέματα, με κριτήριο τη νοηματική τους συνοχή.
5. **Ορισμός και ονομασία θεμάτων:** Ύστερα από την τελική διαμόρφωση των θεμάτων, ο ερευνητής καλείται να ελέγξει ότι δεν αλληλεπικαλύπτονται μεταξύ τους, να αναγνωρίσει την ύπαρξη υποθεμάτων και να γράψει για κάθε θέμα μία ανάλυση για το περιεχόμενό του, τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στην ευρύτερη «ιστορία» βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και τη σχέση του με τα υπόλοιπα θέματα. Στη συνέχεια, ο ερευνητής ονομάζει τα διάφορα θέματα.
6. **Έκθεση των δεδομένων – Συγγραφή των ευρημάτων:** Το τελικό στάδιο της θεματικής ανάλυσης περιλαμβάνει την συγγραφή της ανάλυσης για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκε η σύνθετη και πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων του ερευνητή. Αυτή η διήγηση – που σκόπιμο είναι να περιλαμβάνει και αποσπάσματα από τα δεδομένα – πρέπει να παρέχει επαρκή στοιχεία που να επιβεβαιώνουν τα θέματα που παρουσιάζονται, προκειμένου ο αναγνώστης να πείθεται για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσης.

5. 5. Περιορισμοί Έρευνας

Παρά τη συνεχή προσπάθεια της ερευνήτριας για τήρηση των μεθοδολογικών αρχών για την εξαγωγή όσο το δυνατόν ασφαλέστερων συμπερασμάτων, η έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς.

Ο κύριος περιορισμός σχετίζεται με τον ίδιο τον χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας, η οποία έχει δεχτεί κριτική από ποσοτικούς ερευνητές, καθώς έχει χαρακτηριστεί ως υπερβολικά «υποκειμενική και ιμπρεσιονιστική» (Bryman, 2012: 405), κυρίως επειδή τα αποτελέσματα που παρέχει βασίζονται κατά βάση στην υποκειμενική άποψη του ερευνητή σχετικά με το τι είναι σημαντικό. Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας, επειδή σκοπός της ήταν ακριβώς να εμβαθύνει και να προσπαθήσει να κατανοήσει και να ερμηνεύσει πτυχές

της ανθρώπινης μοναδικότητας· εκ των πραγμάτων, επομένως, είναι αδύνατον να εξαχθούν καθολικά ή αντικειμενικά συμπεράσματα.

Ένας δεύτερος περιορισμός είναι το μικρό, σχετικά, δείγμα συμμετεχόντων μαθητών, οι οποίοι προέρχονταν από ένα μόνο Πρότυπο Γυμνάσιο της Αθήνας, επιλογή η οποία αφενός σχετίζεται με τη φύση της ίδιας της ποιοτικής έρευνας, αφετέρου ενισχύεται και από τους χρονικούς περιορισμούς της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος. Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, το μέγεθος του δείγματος, την ιδιότητα των υπό εξέταση φαινομένων να συμβαίνουν σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο, αλλά και την ίδια τη φύση της ποιοτικής έρευνας, είναι σχεδόν αδύνατον να υπάρξει απόλυτη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά την κριτική για τον υποκειμενικό της χαρακτήρα, αξίζει να σημειωθεί ότι η ποιοτική έρευνα αξιοποιεί μεθόδους, διαδικασίες και τεχνικές που σχετίζονται με την επίλυση ζητημάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας, οι οποίες έχουν οριοθετηθεί στη σχετική βιβλιογραφία και εξακολουθούν να απασχολούν τον μεθοδολογικό αναστοχασμό (Τσιώλης, 2015).

Γ. Αποτελέσματα

Ποιες είναι, λοιπόν, οι προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με α) τα κείμενα, τον τρόπο που θα τα διδαχθούν και β) τα οφέλη που θα τους προσφέρει το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας; Επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται; Βάσει των παραπάνω ερωτημάτων, που αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, και – κυρίως – των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτά από τους συνεντευξιζόμενους μαθητές, προέκυψε η κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε θέματα και υπο-θέματα, σύμφωνα με τον τρόπο που ορίζει η θεματική ανάλυση δεδομένων. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων:

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Το πρώτο ερώτημα, απάντηση στο οποίο αποσκοπεί να δώσει η παρούσα έρευνα, αφορά τις προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με α) τα κείμενα και τον β) τρόπο διδασκαλίας τους στη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους ως μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

α) Οι απαντήσεις στο πρώτο υπό-ερώτημα που αφορούσε τα κείμενα, που θα αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας, χωρίστηκαν σε 2 θέματα, καθώς στην πλειονότητα των απαντήσεων των μαθητών εντοπίστηκε διάκριση ανάμεσα στο «είδος των κειμένων» και στο «θέμα των κειμένων» που προσδοκούν να διδαχθούν· αυτή ακριβώς η διάκριση έδωσε και τον τίτλο στα 2 προαναφερθέντα θέματα που αποτυπώνονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Ερευνητικό Ερώτημα	Θέματα	Υπό – θέματα
	Α1) <i>Είδος κειμένου</i>	α. Ιστορική μυθοπλασία
		β. Σύγχρονη – εφηβική μυθοπλασία
		γ. Αδιάφορο (αρκεί να είναι ενδιαφέρον το θέμα)
		δ. Παραμύθια

Ποιες είναι οι προσδοκίες των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου σχετικά με τα κείμενα που θα διδαχθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;		ε. Ποιήματα
		στ. Αυτοβιογραφικά
	B1) Θέμα κειμένου	α. Δράσης – Φαντασίας – Περιπέτειες
		β. Κοινωνικά
		γ. Πολεμικά – Ιστορικά Μυθιστορήματα
		δ. Περιβάλλον
		ε. Τέχνη

Πίνακας 1α. (1^ο ερευνητικό ερώτημα): προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τα κείμενα

A1) Στο θέμα με τίτλο «Είδος Κειμένου» εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που σχετίστηκαν με τα διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων που επιθυμούν και αναμένουν να διδαχθούν οι μαθητές. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: **α)** Ιστορική Μυθοπλασία, **β)** Σύγχρονη - Εφηβική Μυθοπλασία, **γ)** Αδιάφορο (αρκεί να είναι ενδιαφέρον το θέμα), **δ)** Παραμύθια, **ε)** Ποιήματα, **στ)** Αυτοβιογραφικά κείμενα. Ακολουθεί η απαρίθμησή τους με φθίνουσα σειρά εμφάνισης στην βάση των δεδομένων που προέκυψαν:

A1α) Το υπό-θέμα «Ιστορική Μυθοπλασία» προήλθε από μαθητές που εξέφρασαν την προσδοκία τους να διδαχθούν κείμενα «πιο παλιά», που θα αναφέρονται σε περασμένες ιστορικές περιόδους, προκειμένου να έρθουν σε επαφή με παλιότερους τρόπους ζωής, συνήθειες, ακόμη και νοοτροπίες των ανθρώπων (Μαθήτρια 1: «Μου αρέσουν τα ιστορικά, γιατί... ε, είναι ωραία να μαθαίνεις τον τρόπο ζωής τους, τον τρόπο σκέψης τους στο παρελθόν, ακόμα και το... πως έγραφαν.» / Μαθήτρια 2: «Θα ήθελα να δούμε πως ήταν παλιά η ζωή... ακόμη και τι μάθαιναν τα παιδιά της ηλικίας μας στο σχολείο, πώς περνούσαν...»), σημειώνοντας πως θα ήθελαν να διαπιστώσουν πόσο έχει αλλάξει η ζωή από τότε (Μαθητής 3: «Βέβαια, κι από ιστορικά μαθαίνεις, γιατί βλέπεις πώς ήταν η ζωή παλιά και τη συγκρίνεις με σήμερα, πώς έχουμε εξελιχθεί, που είναι ενδιαφέρον»). Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι μερικοί μαθητές ανέφεραν ότι θα ήθελαν οι ιστορίες που θα διαβάσουν να συμπίπτουν χρονικά και με μεγάλα ιστορικά γεγονότα, προκειμένου να εξοικειωθούν με αυτά και να γνωρίσουν διαφορετικές οπτικές σχετικά με αυτά: (Μαθητής 4: «(τα ιστορικά κείμενα) είναι ωραία γιατί παρουσιάζουν καταστάσεις και γεγονότα όπως τα βλέπουν εκείνοι (οι

συγγραφείς), κι έτσι μέσα από το μάθημα βλέπουμε με διαφορετικό τρόπο κάποια γεγονότα ιστορικά, σημαντικά... και διαφορετική οπτική θα μπορούσαν να δίνουν, αλλά και ηθικά διδάγματα» / Μαθήτρια 5: «θα μου άρεσε να κάνουμε και πολλά ιστορικά κείμενα για να μαθαίνουμε γεγονότα και να καταλαβαίνουμε περισσότερο την ιστορία, γιατί έτσι, δηλαδή, εεε... μέσα από τη λογοτεχνία μαθαίνεις και πιο εύκολα»). Εκφράστηκε, τέλος, η άποψη ότι τα ιστορικά κείμενα είναι περισσότερο «αναγνωρισμένα», και άρα η διδασκαλία τους είναι επιθυμητή λόγω κύρους (Μαθητής 6: «γιατί τα παλιά, δηλαδή τα ιστορικά, αναγνωρίζονται περισσότερο από τον κόσμο»). (9 μαθητές).

A1β) Το υπό-θέμα με κωδικό «Σύγχρονη – εφηβική μυθοπλασία» είναι μάλλον το πιο αναμενόμενο, εάν ληφθεί υπόψη η ηλικία των μαθητών και το γεγονός ότι η πλειοψηφία αυτών είναι περισσότερο εξοικειωμένη με σύγχρονα κείμενα και ειδικά εφηβικά μυθιστορήματα, τα οποία διαβάζουν είτε στον ελεύθερο χρόνο τους, είτε στο πλαίσιο των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν την προσδοκία τους να διδαχθούν σύγχρονα κείμενα, με πρωταγωνιστές ήρωες της δικής τους ηλικίας (Μαθήτρια 1: «κείμενα σύγχρονα, όχι ιστορικά, δηλαδή κείμενα που αφορούν τη σημερινή ζωή και την εποχή μας, πιο πολύ θα μου άρεσε να δω κοινωνικά κείμενα, με πρωταγωνιστές παιδιά και εφήβους.» / Μαθήτρια 2: «κείμενα που να έχουν σχέση με παιδιά στην ηλικία μας, μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα, και πως βρίσκουν την λύση... Θα ήθελα (να διαβάσω κείμενα) με θέματα καθημερινής ζωής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά... με τους γονείς ή στο σπίτι τους, πως τα λύνουν»). Ως βασικότερη προσδοκία των μαθητών μετά την επαφή με τα κείμενα αυτά προέκυψε η εύρεση λύσεων σε καθημερινά προβλήματα που και οι ίδιοι αντιμετωπίζουν (Μαθητής 3: «Ναι, θέματα που μας απασχολούν σήμερα και καθημερινά. Θα ήθελα το σχολείο να μπορεί μέσα από τα μαθήματα να βοηθήσει με κάποιον τρόπο...» / Μαθητής 4 «...γιατί και τα σύγχρονα μας μαθαίνουν πράγματα για τη ζωή που δεν τα ξέρουμε, και είναι και πιο κοντά σε εμάς»). Ίσως τέτοιες απαντήσεις των μαθητών να απηχούν την ευαισθησία της ηλικίας και την αβεβαιότητα που αισθάνονται τα παιδιά, ειδικά στην αρχή της εφηβικής τους ζωής (Μαθήτρια 5: «Ναι, κείμενα που δείχνουν πως είναι ο κόσμος σήμερα, τα καθημερινά προβλήματα, τις σχέσεις των ανθρώπων, τις φιλίες και τέτοια... που να δείχνουν πως είναι τα πράγματα σήμερα και πως, ό,τι και να γίνει, όλα μπορεί να πάνε καλά στο τέλος» / Μαθήτρια 6: «... Σε κάνουν να νιώθεις... μια... μια ανακούφιση, κάπως σαν να μην είσαι μόνος»). Τέλος, διατυπώθηκε η επιθυμία για μελέτη σύγχρονων

λογοτεχνικών κειμένων, βασιζόμενη στην άποψη ότι τα σύγχρονα κείμενα είναι πιο απλά γραμμένα, άρα και η κατανόησή τους θα είναι ευκολότερη συγκριτικά με κείμενα ιστορικά, που θα έχουν περισσότερες δυσκολίες στη γλώσσα και στην προσέγγισή τους εν γένει (Μαθητής 7: «τα σύγχρονα δεν έχουν και τόσες άγνωστες λέξεις, ε, οπότε θα προλάβουμε και να τις εξηγήσουμε και να καταλάβουμε καλύτερα τα κείμενα έτσι»). (8 μαθητές).

A1γ) Το υπό-θέμα «Αδιάφορο» προέκυψε από τις απαντήσεις κάποιων μαθητών που τόνισαν ότι δεν τους απασχολεί τόσο το είδος των κειμένων που θα διδαχθούν· Το κέντρο του ενδιαφέροντός τους στρέφεται γύρω από το θέμα του, το οποίο αποζητούν να είναι ελκυστικό (Μαθητής 1: «Δεν με νοιάζει αυτό [το είδος του κειμένου], με νοιάζει το θέμα πιο πολύ να μου αρέσει.» / Μαθήτρια 2: «Δεν με πειράζει τόσο [τι είδους θα είναι το κείμενο]. Πιο πολύ με νοιάζει το θέμα του, να μπορεί να... εεε... να σε κρατήσει, να έχει ενδιαφέρον, να μη βαριέσαι δηλαδή να το διαβάσεις»). Στο υπό-θέμα αυτό εντάχθηκαν και οι απαντήσεις κάποιων μαθητών που δήλωσαν ότι, αν και δεν προσδοκούν να προσεγγίσουν κείμενα που να ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία, θα ήθελαν η μελέτη των κειμένων να μην αφορά αποσπάσματα, αλλά ολόκληρα έργα, προκειμένου να έρχονται σε επαφή με ολοκληρωμένες ιστορίες, γνωρίζοντας καλύτερα τους πρωταγωνιστές τους και μαθαίνοντας έτσι καλύτερα τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε συγγραφέα που θα μελετούν: (Μαθήτρια 1: «Θα ήθελα καταρχάς να διαβάζουμε μια ολόκληρη ιστορία, να έχει συνέχειες δηλαδή, αν γίνεται να είναι και ολόκληρο ένα βιβλίο, όχι ανά φορά φυσικά, αλλά σε κάποια μαθήματα να τελειώνουμε και ένα, μετά να περνάμε στο επόμενο...» / Μαθητής 2: «Θα ήθελα να διαβάζαμε ολόκληρα βιβλία, όχι μόνο κομμάτια από βιβλία. Αυτό βοηθάει και στην κατανόηση της ιστορίας, γιατί αν διαβάζεις μόνο απόσπασμα, δε μπορείς να έχεις άποψη, αν σου άρεσε ή όχι, και στο να γνωρίζεις καλύτερα τους συγγραφείς των κειμένων, τον τρόπο που γράφουν...»). (5 μαθητές).

A1δ) Το υπό-θέμα «Παραμύθια» είναι επίσης αρκετά αναμενόμενο, δεδομένης της ηλικίας των μαθητών και της σχέσης που έχουν διαμορφώσει με τη λογοτεχνία, η οποία έχει βασιστεί σε μεγάλο βαθμό στην ανάγνωση κειμένων τέτοιου είδους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που απάντησαν πως αναμένουν να ασχοληθούν με την μελέτη παραμυθιών στο μάθημα της Λογοτεχνίας, εξήγησαν πως το βασικότερο όφελος των παραμυθιών είναι το ηθικό δίδαγμα που πάντα υπάρχει στο τέλος και πως

αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως καθοδήγηση για τη ζωή (Μαθητής 1: *«Κάθε παραμύθι έχει και ένα ηθικό δίδαγμα, οπότε πιστεύω πως αυτά θα μου μείνουν... θα τα θυμάμαι σε όλη μου τη ζωή... ε, και θα μπορώ να τα πω σε άλλους, ακόμα και στα παιδιά μου.»* / Μαθήτρια 2: *«ένα παραμύθι δίνει συμβουλές για τη ζωή»*). (3 μαθητές).

A1ε) Το υπό-θέμα «Ποιήματα» προήλθε από απαντήσεις μαθητών, οι οποίοι εξέφρασαν την επιθυμία τους να αναζητούν το «κρυμμένο» νόημα του κειμένου, διαδικασία που – κατά τη γνώμη και γνώση τους – μπορεί να ακολουθηθεί μόνο κατά την ερμηνευτική προσέγγιση και ανάλυση ποιημάτων (Μαθητής 1: *«Θα μου άρεσε περισσότερο να ασχοληθούμε με ποιήματα, γιατί μου αρέσει να τα αναλύω και να προσπαθώ να καταλάβω τι λένε. Είναι σαν να λύνω... σαν παζλ... ενώνεις τα κομμάτια για να βρεις τι υπάρχει από πίσω»*). (2 μαθητές).

A1στ) Το υπό-θέμα «Αυτοβιογραφικά κείμενα» προέκυψε από την ανάγκη ενός μαθητή να γνωρίσει τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες και τον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων, όπως ακριβώς τα έχουν βιώσει (Μαθητής 1: *«Θα μου άρεσαν αυτοβιογραφικά κείμενα, γιατί μ' αρέσει να μαθαίνω πράγματα για την παλιά εποχή, για τον τρόπο που ζούσαν, τα συναισθήματά, τις σκέψεις... όπως όμως τα ζούσαν εκείνοι»*). (1 μαθητής).

B1) Στο θέμα με τίτλο «Θέμα Κειμένου» εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που σχετίστηκαν με το θέμα που θα ήθελαν οι μαθητές να έχουν τα κείμενα που θα μελετήσουν. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: **α)** Δράσης – Φαντασίας – Περιπέτειες, **β)** Κοινωνικά, **γ)** Πολεμικά – Ιστορικά Μυθιστορήματα, **δ)** Περιβάλλον, **ε)** Τέχνη. Ακολουθεί η απαρίθμησή τους με φθίνουσα σειρά εμφάνισης στην βάση των δεδομένων που προέκυψαν:

B1α) Το υπό-θέμα «Δράσης – Φαντασίας – Περιπέτειες» αποτελεί το πλέον αναμενόμενο και εκφράστηκε ως προσδοκία της πλειονότητας των μαθητών, για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Ειπώθηκε ότι κείμενα με τέτοιου είδους θέματα είναι περισσότερο ενδιαφέροντα, λόγω των συναισθημάτων αναμονής και ανυπομονησίας που προκαλούν (Μαθητής 1: *«Θα ήθελα να κάνουμε κείμενα με περιπέτειες... εννοώ, να μπαίνουν οι πρωταγωνιστές σε διάφορες περιπέτειες και να παρακολουθούμε πως θα... εε... ξεμπλέξουν, αν θα γλιτώσουν, θα είναι πολύ*

ενδιαφέρον» / Μαθητής 2: «...αλλά μου αρέσουν και τα κείμενα φαντασίας, πιστεύω είναι πιο ψυχαγωγικά, δε διδάσκουν τόσο, θέλω να πω, δεν θα πάρεις κάποιο νόημα ή συμβουλή, αλλά είναι πιο πολύ διασκεδαστικά και σίγουρα σε κρατάνε, δεν βαριέσαι»). Ακόμη, κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι η μελέτη τέτοιου είδους κειμένων βοηθάει στην καλλιέργεια της φαντασίας και στην όξυνση της κριτικής σκέψης (Μαθήτρια 3: «... θα ήθελα φαντασίας, γιατί μας κάνουν να σκεφτόμαστε πιο ανοιχτά, σκέφτεσαι, πχ, μήπως συμβαίνουν πράγματα που δεν ξέρουμε...; Οπότε, έτσι μπορούμε να κάνουμε και συζήτηση μέσα στο μάθημα, να ξεφύγουμε λίγο από όσα ξέρουμε και όσα σκεφτόμαστε, να δούμε παραπέρα...» / Μαθήτρια 4: «με κείμενα φαντασίας μπορούμε να αποκτούμε νέες ιδέες...»). Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που εκφράστηκε από αρκετούς μαθητές η επιθυμία να διδαχθούν κείμενα με τέτοιου είδους θέματα στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, αρκετοί από αυτούς εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους σχετικά με το αν, και σε ποιο βαθμό, θα διδάσκονταν τέτοιου είδους κείμενα στο σχολείο, αποδίδοντας την τοποθέτησή τους αυτή στην πεποίθηση ότι το σχολείο επιδιώκει να γνωρίσουν διαφορετικά κείμενα από αυτά που έχουν συνηθίσει, και συγγραφείς αναγνωρισμένους και «κλασικούς» (Μαθητής 5: «... βέβαια δεν πιστεύω να κάνουμε τέτοια κείμενα, γιατί δεν μπορούμε να τα αναπτύξουμε τόσο, χρειάζονται φαντασία αυτά τα κείμενα, και δεν έχουν και κάποιο νόημα στο τέλος... Πιο πολύ πιστεύω θα είναι ιστορικά και κάποια κείμενα με διδάγματα στο τέλος...» / Μαθητής 6: «Σίγουρα θα μου άρεσε να διαβάζω μυστηρίου και φαντασίας, αλλά δεν πιστεύω ότι το σχολείο θα μας έδινε να διαβάσουμε, ας πούμε, Χάρι Πότερ. Πιστεύω ότι θα θέλουν να δώσουν έμφαση πιο πολύ στα βιβλία που δε διαβάζουμε, βιβλία που δεν θα διαβάζαμε αν δεν τα κάναμε στο σχολείο.» / Μαθήτρια 7: «...Θα ήθελα να είναι δράσης, μυστηρίου, φαντασίας, σαν αυτά που διαβάζω... αν και δε νομίζω να κάνουμε τέτοια, γιατί η λογοτεχνία νομίζω αφορά τα πιο κλασικά κείμενα»). (9 μαθητές).

B1β) Το υπό-θέμα «Κοινωνικά» εκφράζει την επιθυμία αρκετών από τους συμμετέχοντες μαθητές να μελετήσουν κείμενα που θα πραγματεύονται κοινωνικά θέματα, τόσο διαχρονικά όσο και σύγχρονα. Ειδικότερα, κάποιοι μαθητές έκαναν λόγο για κείμενα τα οποία, όπως προαναφέρθηκε (βλ. την ανάλυση A1β), θα στρέφονται γύρω από καθημερινά προβλήματα που απασχολούν διαχρονικά τους εφήβους, όπως οι φιλίες, οι σχέσεις τους με τους γονείς τους (Μαθήτρια 1: «κείμενα που δείχνουν πως είναι ο κόσμος σήμερα, τα καθημερινά προβλήματα, τις σχέσεις των ανθρώπων, τις φιλίες και τέτοια») αλλά και τη διαχείριση σημαντικών αλλαγών και δύσκολων

καταστάσεων που απαιτούν προσαρμοστικότητα (Μαθητής 2: «εεε... πχ, μπορεί να χρειαστεί να μετακομίσεις, να χάσεις τους φίλους σου, το σχολείο σου... κι αυτό είναι κάπως δύσκολο... θα ήθελα κείμενα που να δείχνουν κι άλλα παιδιά που βιώνουν τέτοιες καταστάσεις. Πώς τις αντιμετώπισαν; Νέοι δάσκαλοι, νέοι συμμαθητές... δεν είναι εύκολο» / Μαθήτρια 3: «Κείμενα που να δείχνουν και τις δυσκολίες, που, ας πούμε, μπορεί να ζήσουμε... για παράδειγμα, τον χωρισμό των γονιών κάποιου, τη μετακόμισή του σε άλλη πόλη ή και χώρα...θα μου άρεσε γιατί σε τέτοιες καταστάσεις θα μπορούσαμε όλοι να βρεθούμε»). Κείμενα, εν ολίγοις, με τα οποία τα παιδιά θα μπορούσαν να νιώσουν οικεία, ακόμη και να ταυτιστούν. (8 μαθητές)

B1γ) Το υπό-θέμα «Πολεμικά – Ιστορικά Μυθιστορήματα» προέκυψε από τις απαντήσεις αρκετών μαθητών οι οποίες αποτυπώνουν την οπτική της λογοτεχνίας ως ενός τρόπου γνωριμίας και εξοικείωσης με ιστορικά – πολιτικά γεγονότα, όπως προαναφέρθηκε (βλ. την ανάλυση Α1α). Έτσι, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που δήλωσε πως προσδοκά να διδαχθεί Πολεμικά – Ιστορικά μυθιστορήματα απέδωσε την επιλογή αυτή στο γεγονός ότι τα ιστορικά γεγονότα γίνονται περισσότερο και ευκολότερο κατανοητά μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα (Μαθήτρια 1: «Κείμενα που σχετίζονται με ιστορικά γεγονότα, επειδή μου αρέσει, και αφού υπάρχουν κάποια παιδιά που... ας πούμε βαριούνται να τη διαβάσουν, μέσα από τη λογοτεχνία μπορούν να τη μάθουν πολύ πιο εύκολα»). Παράλληλα, διατυπώθηκε από κάποιους μαθητές η επιθυμία να γνωρίσουν, όχι μόνο τα ιστορικά γεγονότα, αλλά και τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων που τα βίωσαν (Μαθητής 2: «Εμένα πιο πολύ μου αρέσουν τα κείμενα που έχουν θέμα τον πόλεμο, τους παγκόσμιους, το Πολυτεχνείο... είναι λίγο πιο βαριά, αλλά εντάξει... σου δίνουν να καταλάβεις το συναίσθημα πολύ ωραία, που είναι... καταλαβαίνεις πως ένιωθαν μέσα στον πόλεμο, πως πιεζόντουσαν...»). Τέλος, εκφράστηκε η άποψη ότι τέτοιου είδους κείμενα, πέρα από εξοικείωση με την ιστορική πραγματικότητα, προσφέρουν ανακούφιση για το παρόν, αλλά και ελπίδα και αισιοδοξία για το μέλλον (Μαθήτρια 3: «κείμενα που έχουν να κάνουν με φρικτές στιγμές της ιστορίας... ας πούμε με την ιστορία των Εβραίων και το Ολοκαύτωμα... Τέτοιες είναι και συγκινητικές, εννοώ, νιώθεις θλίψη διαβάζοντας τες, αλλά και ανακούφιση και ελπίδα, που δεν συμβαίνουν τέτοια πράγματα σήμερα... και μαθαίνοντας από αυτά, στο χέρι μας είναι... να μην ξανασυμβούν»). (7 μαθητές).

B1δ) Οι απαντήσεις ενός μαθητή σχετικά με το θέμα των κειμένων που θα ήθελε να μελετήσουν στο μάθημα της Λογοτεχνίας οδήγησε στην δημιουργία ενός υπό-

θέματος με κωδικό «Περιβάλλον». Ειδικότερα, εξέφρασε την άποψη ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελούν σύγχρονο θέμα και καθολικό ζήτημα, καθώς και ότι αναμένει ότι το σχολείο – οφείλει να – διαδραματίζει κάποιο ρόλο τόσο σχετικά με την ενημέρωση σχετικά με αυτά, όσο και με την «αφύπνιση» των μαθητών σχετικά με τον τρόπο που μπορεί ο καθένας να συμβάλει στην αντιμετώπισή τους: (Μαθητής 1: «Θα μου άρεσε να υπήρχαν και κάποια κείμενα για το περιβάλλον, για θέματα που αφορούν τον κόσμο, όπως για την κλιματική αλλαγή, να κάναμε και κάποιο πρότζεκτ πάνω σε αυτό... τέτοια θέματα είναι που μας απασχολούν σήμερα και καθημερινά... Θα ήθελα, ας πούμε, το σχολείο να μπορεί μέσα από τα μαθήματα να βοηθήσει με κάποιον τρόπο...») (1 μαθητής).

B1ε) Το υπό-θέμα «Τέχνη» προέκυψε από την ανάγκη ενός μαθητή να έρθει σε επαφή με κείμενα που να έχουν ως θέμα τους την τέχνη και, ειδικότερα, τους καλλιτέχνες, τον τρόπο με τον οποίο οι τελευταίοι βιώνουν την έμπνευση και πώς την μετουσιώνουν σε καλλιτεχνικό έργο (Μαθητής 1: «... θα ήθελα, πάντως, να δούμε μερικά που θα έχουν θέμα τους την τέχνη και τους καλλιτέχνες... το πώς βιώνουν τη ζωή τους, ας πούμε, πώς εμπνέονται... πώς φτιάχνουν τα έργα τους... ακόμα και τις δυσκολίες που βιώνουν, τα συναισθήματά τους... λένε κάποιοι καλλιτέχνες πως η τέχνη τους έσωσε τη ζωή, θα ήθελα να διαβάσω κείμενα με το πως γίνεται αυτό, αν γίνεται ... πώς μπορεί να γίνει;» (1 μαθητής).

β) Οι απαντήσεις των μαθητών στο δεύτερο υπό-ερώτημα, που αποσκοπεί να μελετήσει τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, χωρίστηκαν σε 4 θέματα: Α) Προϋποθέσεις για να ενδιαφερθούν για το κείμενο, Β) Τρόπος προσέγγισης των κειμένων στην τάξη, Γ) Ασκήσεις - Εργασίες, Δ) Στάση του καθηγητή / της καθηγήτριας, όπως αποτυπώνονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Ερευνητικό Ερώτημα	Θέματα	Υπό – θέματα
	Α2) Προϋποθέσεις για να ενδιαφερθούν για το κείμενο	α. Ανάγνωση κειμένου από τους μαθητές
		β. Ανάγνωση από το βιβλίο από τον/ την καθηγητή/-τρια
		γ. Αξιοποίηση διαδραστικού πίνακα για την προβολή του κειμένου / Αξιοποίηση ΤΠΕ

Με ποιον τρόπο προσδοκούν οι μαθητές ότι θα διδάσκεται το μάθημα της Λογοτεχνίας;	<i>B2) Τρόπος προσέγγισης του κειμένου στην τάξη</i>	α. Συζήτηση / διάλογος σχετικά με την πλοκή και τα συναισθήματα των ηρώων
		β. Συζήτηση σχετικά / ενασχόληση με τη γλώσσα του κειμένου
		γ. Αναζήτηση νοημάτων «που δεν φαίνονται, αλλά κρύβονται / εννοούνται»
		δ. «Γνωριμία» με τον συγγραφέα και την εποχή/το περιβάλλον στο οποίο ζει και γράφει
	<i>Γ) Ασκήσεις - Εργασίες</i>	1. Επίλυση ασκήσεων «δημιουργικής γραφής»
		2. Απάντηση σε ερωτήσεις προβληματισμού γύρω από τα θέματα που θίγει το κείμενο
		3. Επίλυση ασκήσεων εντοπισμού σχημάτων λόγου και αιτιολόγηση της χρήσης τους
		4. Περίληψη του κειμένου
		5. Επίλυση ασκήσεων κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, Σωστού – Λάθους)
	<i>Δ) Στάση του/της καθηγητή/-τριας</i>	1. Θετικός / -ή – ευγενικός / -ή απέναντι στους μαθητές
		2. Ανοιχτός / -ή στη συζήτηση με τους μαθητές

Πίνακας 1β. (1^ο ερευνητικό ερώτημα): προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος

A2) Στο θέμα με τίτλο «Προϋποθέσεις για να ενδιαφερθούν για το κείμενο» εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που σχετίστηκαν με το πως αναμένουν να γίνεται η παρουσίαση του κειμένου και η πρώτη τους επαφή με αυτό, προκειμένου να τους εκλύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: **α)** Ανάγνωση από τους μαθητές, **β)** Ανάγνωση από τον / την καθηγητή/τρια, **γ)** Χρήση διαδραστικού πίνακα / Αξιοποίηση ΤΠΕ. Ακολουθεί η απαρίθμησή τους με φθίνουσα σειρά εμφάνισης στην βάση των δεδομένων που προέκυψαν:

A2α) Το υπό-θέμα με κωδικό «Ανάγνωση από τους μαθητές» προέκυψε από συμμετέχοντες οι οποίοι εξέφρασαν την επιθυμία τους να έχουν οι ίδιοι ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία προσέγγισης του κειμένου, με την ανάληψη του ρόλου του αναγνώστη, αποδίδοντας την επιλογή τους αυτή στην επιδίωξή τους να βρίσκονται σε εγρήγορση κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μαθητής 1: «Να διαβάζουμε αρχικά όπως στην ανάγνωση, κάθε παιδί ένα κομματάκι, για να είμαστε σε εγρήγορση, γιατί αν

διαβάζει η δασκάλα μόνο εμείς μπορεί και να... εεε να είμαστε, ας το πω στον κόσμο μας...» / Μαθήτρια 2: «Να διαβάζουμε το κείμενο, λίγο λίγο ο καθένας, ώστε όλοι να συμμετέχουν, και μετά να συζητάμε...») και στην βελτίωση τους στην ανάγνωση (Μαθητής 3: «Θα ήθελα να διαβάζουμε το κείμενο, εμείς πιο πολύ για να εξασκούμαστε και στην ανάγνωση»). (4 μαθητές)

A2β) Το υπό-θέμα με κωδικό «Ανάγνωση από τον / την καθηγητή/ τρια» προέκυψε από μαθητές που δήλωσαν πως θεωρούν ότι η ανάγνωση του κειμένου από τον / την διδάσκοντα / διδάσκουσα θα είναι περισσότερο βοηθητική για να καταλάβουν το κείμενο, με την έννοια ότι η ανάγνωση θα είναι σωστή και πιο παραστατική για να αντιληφθούν αμεσότερα το νόημα του κειμένου: (Μαθήτρια 1: «... θα προτιμούσα να διαβάζει το κείμενο η δασκάλα μια φορά, και μετά ίσως όλοι μας από λίγο, για να το καταλάβουμε πρώτα σίγουρα και μετά να εξασκηθούμε και στην ανάγνωση» / Μαθητής 2: «Πρώτα απ' όλα, πιστεύω ότι το κείμενο πρέπει να το διαβάζει ο καθηγητής με αίσθημα, δηλαδή... να το «νιώθει» όταν το διαβάζει, να είναι παραστατικός, γιατί αυτό θα το κάνει και πιο εύκολο να το καταλάβουμε»). (4 μαθητές)

A2γ) Το υπό-θέμα με κωδικό «Αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα για την προβολή του κειμένου / αξιοποίηση ΤΠΕ» προέκυψε από την επιθυμία που εξέφρασαν 2 μαθητές για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ειδικότερα, εκφράστηκε η άποψη ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ – όπως η χρήση διαδραστικού πίνακα για την προβολή βίντεο ή power point, ή η χρήση τάμπλετ για την ανάγνωση των κειμένων – θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των περισσότερων από τους μαθητές, χάρη στο συνδυασμό κειμένου – εικόνας (Μαθήτρια 1: «Θα μου άρεσε το μάθημα να γίνεται με τη χρήση τεχνολογίας, δηλαδή να υπάρχει μια ιστοσελίδα που θα ανεβαίνει υλικό για το μάθημα, βίντεο ας πούμε, ή να έχουμε τάμπλετ και να το διαβάζουμε (το κείμενο) από εκεί... Ίσως να είχαμε και έναν διαδραστικό πίνακα, όπως στο δημοτικό... Αυτά σίγουρα βοηθούν στο να ενδιαφερθούμε για το μάθημα.» / Μαθήτρια 2: «...και να βλέπουμε κάποια βίντεο ή power point θα βοηθούσε, γενικά να βάλουμε και την τεχνολογία στο μάθημα το κάνει πιο ενδιαφέρον»). (2 μαθητές)

B2) Στο θέμα με τίτλο «Τρόπος προσέγγισης του κειμένου στην τάξη» εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο προσδοκούν να ερμηνεύουν – αναλύουν τα κείμενα με τα οποία θα ασχοληθούν στη

διάρκεια της χρονιάς. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: **α)** Συζήτηση / διάλογος σχετικά με την πλοκή και τα συναισθήματα των ηρώων, **β)** Συζήτηση σχετικά / ενασχόληση με τη γλώσσα του κειμένου, **γ)** Αναζήτηση νοημάτων που δεν «φαίνονται, αλλά κρύβονται / εννοούνται», **δ)** «Γνωριμία» με τον συγγραφέα και την εποχή / το περιβάλλον στο οποίο ζει και γράφει. Ακολουθεί η απαρίθμησή τους με φθίνουσα σειρά εμφάνισης στην βάση των δεδομένων που προέκυψαν:

B2α) Το υπό-θέμα με κωδικό «Συζήτηση / διάλογος σχετικά με την πλοκή και τα συναισθήματα των ηρώων» εκφράζει την προσδοκία της πλειοψηφίας των μαθητών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Οι συμμετέχοντες μαθητές στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν την επιθυμία τους το μάθημα να γίνεται με τρόπο που να τους περιλαμβάνει, που θα έχει κυρίως μορφή διαλόγου ανάμεσα στους ίδιους, τους συμμαθητές τους και τον / την διδάσκοντα / διδάσκουσα, καθώς επιθυμούν να μπορούν να «ακουστούν», με την έννοια ότι στο πλαίσιο του μαθήματος θα τους επιτρέπεται να έχουν δική τους γνώμη και να μπορούν να την εκφράσουν χωρίς να νιώθουν ότι θα κριθούν ή ότι θα τους κρίνει ή θα τους διορθώσει κάποιος – κάτι που μπορεί να επιτευχθεί χάρη στη φύση της Λογοτεχνίας (Μαθήτρια 1: «... να γίνεται διάλογος, να λέει το ένα παιδί κάτι, και ο άλλος να το εμπλουτίσει, να γίνεται μία συζήτηση πάνω στο κείμενο, όπως στα κλαμπ βιβλίων που υπάρχουν. Ε κι αν διαφωνήσουμε, θα το συζητήσουμε πάλι, χωρίς να σημαίνει ότι πρέπει όλοι να έχουμε την ίδια άποψη, για αυτό είναι ωραία η λογοτεχνία...» / Μαθήτρια 2: «... θα μας κάνει ερωτήσεις για την ιστορία, για το περιεχόμενο και θα τις απαντάμε προφορικά, να το κάνουμε πιο πολύ σαν συζήτηση δηλαδή, να το δούμε μεταξύ μας, όχι να ασχολούμαστε τόσο με τη γλώσσα και την έκφραση του κειμένου, γιατί γι' αυτό είναι το μάθημα της γλώσσας. Οι ήρωες και το περιεχόμενο των ιστοριών είναι που κάνει αυτό το μάθημα ξεχωριστό... θα το συζητήσουμε και θα δούμε, ποιος λέει το σωστό και ποιος το λάθος. Αλλά, αν είναι η συζήτηση για χαρακτήρες, μπορεί σε εμένα να αρέσει ένας ήρωας και σε έναν άλλον να μην αρέσει, άρα δεν θα καταλήγουμε πάντα κάπου, αλλά θα γνωρίσουμε ο ένας τον άλλο πιο καλά έτσι, και θα ακούσουμε και άλλες απόψεις, που αν τις κάναμε γραπτά, δε θα μπορούσαμε να το κάνουμε.»). Παράλληλα, εκφράστηκε η άποψη πως μέσα από τη συζήτηση – και δη όταν υπάρχει διαφωνία στην δική τους οπτική και εκείνη των συμμαθητών τους – ανανεώνεται και εμπλουτίζεται ο τρόπος σκέψης τους (Μαθητής 3: «... το ωραίο θα είναι να διαφωνούμε, γιατί αν συμφωνούμε όλοι μεταξύ μας, ε, δεν

είναι τόσο ενδιαφέρον... είναι πολύ καλύτερο να έχεις άλλες απόψεις από τους άλλους, γιατί έτσι τους ακούς, μπορείς να αλλάξεις γνώμη... γίνεσαι, ας πούμε, πιο ανοιχτός στο να δέχεσαι και να ακούς τις απόψεις των άλλων...» / Μαθήτρια 4: «...εμένα μου αρέσει να ακούω και το πως το βλέπουν οι άλλοι, γιατί έτσι κερδίζω πράγματα, μαθαίνω να βλέπω μία κατάσταση, ας πούμε, αλλιώς από ότι πριν... σου δίνει νέες ιδέες η συζήτηση με τους άλλους και αυτό είναι ωραίο να γίνει για ένα λογοτεχνικό κείμενο, δηλαδή, στα μαθηματικά, ας πούμε, δε θα μπορούσε να γίνει...»). Μάλιστα, εκφράστηκε και η προσδοκία, με αφορμή τα θέματα που θίγει το εκάστοτε κείμενο, να δίνεται χρόνος και χώρος για προέκταση της συζήτησης σε θέματα κοινωνικά (Μαθήτρια 5: «...για το θέμα του βιβλίου, να μιλάμε για την ιστορία του βιβλίου και να πηγαίνουμε μετά σε πιο κοινωνικά θέματα... Θα είναι ενδιαφέρον να διαφωνούμε, να συζητάμε ο καθένας την οπτική του και να καταλήγουμε κάπου μαζί»). (6 μαθητές).

B2β) Το υπό-θέμα με κωδικό «Συζήτηση σχετικά / ενασχόληση με τη γλώσσα του κειμένου» είναι μάλλον αναμενόμενο, αν αναλογιστούμε την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για το μάθημα της Λογοτεχνίας – όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο – και βασίστηκε στην προσδοκία που εξέφρασε ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων το μάθημα να στρέφεται κυρίως γύρω από την έκφραση, το λεξιλόγιο και εν γένει τη γλώσσα του κειμένου, προκειμένου να προσφέρει βελτίωση της έκφρασή τους και ενίσχυση του λεξιλογίου τους, ώστε να βελτιωθούν και στο μάθημα της Γλώσσας (Μαθητής 1: «Επίσης θα μου άρεσε να βλέπουμε και τη γραμματική του κειμένου, το λεξιλόγιό τους, γιατί έτσι θα εμπλουτίσουμε το λεξιλόγιό μας, να βελτιώσουμε τη γλώσσα μας, μου αρέσει να μιλάω σωστά και να έχω καλή έκφραση και για το μέλλον.» / Μαθήτρια 2: «Επίσης, να μιλάμε για λέξεις, την ορθογραφία τους, τη σύνταξή τους, για να μπορούμε να βοηθηθούμε και στην έκφραση, άρα και στις εκθέσεις.» / Μαθήτρια 3: «Θα ήταν ωραίο να διαβάζουμε στην αρχή ολόκληρο το κείμενο, να παίρνουμε λίγο χρόνο για να γράφουμε τις άγνωστες λέξεις μας, ώστε να τις μαθαίνουμε τι σημαίνουν και να εμπλουτίζουμε το λεξιλόγιο. Μπορούμε να αναφερθούμε και στη γραμματική μερικές φορές του κειμένου, για να βοηθήσουμε και την έκθεση.») Εκφράστηκε, ακόμη, από κάποιους μαθητές η επιθυμία, προσεγγίζοντας κείμενα γραμμένα σε παλαιότερες μορφές της (πχ καθαρεύουσα) και ερχόμενοι σε επαφή με ιδιωτισμούς, να γνωρίσουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα (Μαθήτρια 4: «... να αναλύσουμε ένα κείμενο που είναι γραμμένο με καθαρεύουσα, ή που έχει λέξεις που χρησιμοποιούνται, ας πούμε, στην Κρήτη και άλλα μέρη... βασικά

βοηθάει να κατανοήσουμε τη νεοελληνική γλώσσα καλύτερα βλέποντας κείμενα). (5 μαθητές).

B2γ) Το υπό-θέμα με κωδικό «Αναζήτηση νοημάτων που δεν φαίνονται, αλλά κρύβονται / εννοούνται» βασίστηκε στις απαντήσεις κάποιων μαθητών που εξέφρασαν την πεποίθησή τους ότι οι συγγραφείς συχνά άλλα γράφουν και άλλα εννοούν, με την έννοια ότι κάθε τι που διαβάζουμε μπορεί να κρύβει ένα βαθύτερο νόημα, αρκεί να το αναζητήσουμε – και γύρω από αυτήν ακριβώς την αναζήτηση θα ήθελαν να στρέφεται το μάθημα και η προσέγγιση του εκάστοτε κειμένου (Μαθήτρια 1: *«Νομίζω ότι η λογοτεχνία έγινε μάθημα σχολικό για να μαθαίνουμε πως θα μπορούμε να κατανοούμε πιο εύκολα ένα κείμενο, ένα βιβλίο, να εξοικειωνόμαστε με την κατανόηση της πλοκής και του νοήματος που κρύβεται σε κάθε κείμενο, που για να το βρεις πρέπει να ψάξεις.»* / Μαθητής 2: *«... θα μου άρεσε να μας καθοδηγεί ο καθηγητής ώστε να ψάχνουμε να βρούμε το νόημα πίσω από έναν στίχο ή μία παρομοίωση... να το λύνουμε σαν παζλ, να ψάχνουμε ένα – ένα να βρούμε τα κομμάτια για να μπορέσουμε να συνθέσουμε το παζλ κι έτσι να βρίσκουμε το βασικό νόημα όλου του κειμένου.»*) (3 μαθητές).

B2δ) Το υπό-θέμα με κωδικό «Γνωριμία με τον συγγραφέα και την εποχή / το περιβάλλον στο οποίο ζει και γράφει» προέκυψε από την προσδοκία δύο μαθητών να γνωρίσουν καλύτερα το – ιστορικό – περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου γράφτηκαν τα λογοτεχνικά έργα που θα μελετήσουν και την επιθυμία τους το μάθημα να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να τους εξασφαλίσει αυτή την γνωριμία. Η επιθυμία τους αυτή βασίστηκε αφενός στο ότι με αυτόν τον τρόπο θα αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, αφετέρου στην ιδέα ότι, μαθαίνοντας τι συνέβαινε την εποχή που ζει ο κάθε συγγραφέας, θα είναι ευκολότερη και η ερμηνευτική προσέγγιση των έργων του (Μαθητής 1: *«Να βλέπουμε την εποχή που γράφει το έργο ο συγγραφέας του, να κάνουμε ας πούμε μια έρευνα για αυτό – όχι να μας τα λέει απλά η δασκάλα – για να μαθαίνουμε και ιστορικά γεγονότα, γιατί η ιστορία με τη λογοτεχνία μπορούν να είναι και σχετικές μεταξύ τους...»* / Μαθητής 2: *«... θέλω να λέμε λίγες πληροφορίες και για τον συγγραφέα, ας πούμε, πότε και που ζει, τι έχει ζήσει, σαν εμπειρίες δηλαδή... νομίζω ότι έτσι θα είναι πιο εύκολο να καταλάβουμε και τι γράφει και γιατί το γράφει, ποιος είναι ο στόχος του. Π.χ. κάποιος ποιητής που γράφει ένα ποίημα κάπως, ας πούμε ακατανόητο και ανεξήγητο, ε, αν ξέρεις ότι το γράφει ενώ*

γίνεται πόλεμος, σου γίνεται πιο εύκολο να το καταλάβεις μετά και να το εξηγήσεις... παίζει νομίζω ρόλο τι εμπειρία έχει ο καθένας στο πως γράφει...»). (2 μαθητές).

Γ) Στο θέμα με τίτλο «Ασκήσεις / Εργασίες» εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών οι οποίες αφορούν τις ασκήσεις ή τις εργασίες που θα καλούνται να λύσουν στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: **1)** Επίλυση ασκήσεων «δημιουργικής γραφής», **2)** Απάντηση σε ερωτήσεις προβληματισμού γύρω από τα θέματα που θίγει το κείμενο, **3)** Επίλυση ασκήσεων εντοπισμού σχημάτων λόγου και αιτιολόγηση της χρήσης τους, **4)** Περίληψη του κειμένου, **5)** Επίλυση ασκήσεων κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, Σωστού – Λάθους, κλπ.). Ακολουθεί η απαρίθμησή τους με φθίνουσα σειρά εντοπισμού στην βάση των δεδομένων που προέκυψαν:

Γ1) Το υπό-θέμα με κωδικό «Επίλυση ασκήσεων “δημιουργικής γραφής”» προέκυψε από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων, οι οποίοι εξέφρασαν την επιθυμία τους να ασχοληθούν και με διαφορετικού τύπου ασκήσεις από εκείνες που έχουν συνηθίσει. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών που εξέφρασαν την προσδοκία τους να εξασκηθούν σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς απάντησε πως θα ήταν ενδιαφέρον να ασχοληθεί με τη συγγραφή ενός διαφορετικού τέλους για την ιστορία, μπαίνοντας στη θέση του πρωταγωνιστή ήρωα, ή την απόδοση της ιστορίας από την οπτική ενός (άλλου) ήρωα (Μαθητής 1: «... θα μου άρεσε και στο τέλος να γράφουμε δική μας ιστορία, να μπορούμε δηλαδή στη θέση του ήρωα και να δώσουμε ένα άλλο τέλος στην ιστορία.» / Μαθήτρια 2: «... να φανταστούμε, ας πούμε, πώς αλλιώς θα μπορούσαν να ήταν τα πράγματα, πώς αλλιώς θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η κάθε ιστορία...» / Μαθήτρια 3: «... να βλέπαμε πχ πώς θα ήταν η ιστορία αν την αφηγούνταν ένας άλλος ήρωας, πχ ο κακός της ιστορίας αν υπάρχει... αυτή την πλευρά της ιστορίας θα μπορούσαμε να τη γράφαμε εμείς» / Μαθήτρια 4: «...και θα ήθελα ασκήσεις που να έχουν να κάνουν με το να μπω στη θέση του ήρωα, πως θα λειτουργούσα εγώ, ας πούμε, στη θέση του...»). Εκφράστηκε, επιπλέον, η άποψη ότι άσκηση δημιουργικής γραφής θα μπορούσε να αποτελεί και η «συρραφή» 2 διαφορετικών ιστοριών, με σκοπό τη δημιουργία μίας καινούργιας από τους μαθητές, προσθέτοντας σε αυτή δικά τους στοιχεία (Μαθητής 5: «κάτι που θα ήταν πολύ διασκεδαστικό θα ήταν να πάρουμε 2 διαφορετικές ιστορίες και τους ήρωες τους και με τη φαντασία μας να τις αναμείξουμε, και να φτιάξουμε μία νέα ιστορία δική μας»).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτές οι ασκήσεις, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών, «ξεφεύγουν» από τις τετριμμένες ερωτήσεις, εκείνες που έχουν μόνο μία σωστή – αναμενόμενη απάντηση και αφήνουν στα παιδιά την ελευθερία να εκφράσουν τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο σκέψης, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους (Μαθήτρια 6: «... έτσι μπορείς να σκεφτείς ό,τι θες, χωρίς να σου πει κανείς ότι το τέλος που έδωσες, για παράδειγμα, δεν είναι σωστό. Μπορείς να ξεφύγεις από αυτό που «πρέπει» να πεις, επειδή ξέρεις ότι δεν περιμένει η δασκάλα μία απάντηση ίδια από όλους...» / Μαθήτρια 7: «αυτές οι ασκήσεις αναπτύσσουν και τη φαντασία και μας βοηθούν να σκεφτούμε λίγο πιο διαφορετικά, ανοίγουν, όπως λέμε, τους ορίζοντες...»). (8 μαθητές).

Γ2) Το υπό-θέμα με κωδικό «Απάντηση σε ερωτήσεις προβληματισμού γύρω από τα θέματα που θίγει το κείμενο» προέκυψε από τις απαντήσεις κάποιων μαθητών, οι οποίοι αναμένουν οι ασκήσεις τους να στρέφονται γύρω από ερωτήσεις που θα αφορούν την προσωπική τους οπτική, κυρίως σχετικά με τη δράση των ηρώων, τη στάση και τα συναισθήματά τους, επειδή πιστεύουν ότι τέτοιου τύπου ασκήσεις θα ενισχύσουν την κριτική τους ικανότητα (Μαθήτρια 1: «Θα απαντάμε σε ερωτήσεις για την πλοκή κυρίως, αλλά και για τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων. Θα ήθελα τέτοιες ασκήσεις να λύνουμε, για να βοηθήσει και στην κριτική σκέψη, με ερωτήσεις κρίσεως, πχ αν συμφωνούμε με μια πράξη ενός ήρωα, πώς μας φαίνεται, πώς την αξιολογούμε...» / Μαθητής 2: «...ερωτήσεις που θα χρειάζονται τη δική μας σκέψη και... οπτική, για τον ήρωα, για κάτι που έκανε, για το πώς αντέδρασε σε κάτι... πώς κρίνουμε δηλαδή την αντίδρασή του, τον τρόπο του...»). Σ' αυτό το υπό-θέμα εντάχθηκαν και οι απαντήσεις των μαθητών που ανέφεραν ότι προσδοκούν να συζητούν στη διάρκεια του μαθήματος σχετικά με τη δράση και τα συναισθήματα των ηρώων και στο σπίτι θα απαντούν γραπτώς σε ερωτήσεις που θα αφορούν τη συζήτηση που προηγήθηκε, ενδεχομένως εμπλουτίζοντάς τες (Μαθητής 3: «.. και θα είναι ωραίο στο σπίτι να απαντάμε σε ερωτήσεις που θα χρειάζονται τη γνώμη μας, που μπορεί και να ήταν άλλη πριν τη συζήτηση με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές μας και μετά να άλλαζε, ή να τη σκεφτούμε καλύτερα, να προσθέσουμε πράγματα στην αρχική μας σκέψη...»). (4 μαθητές).

Γ3) Το υπό-θέμα με κωδικό «Επίλυση ασκήσεων εντοπισμού σχημάτων λόγου και αιτιολόγηση της χρήσης τους» βασίστηκε στις απαντήσεις 3 μαθητών οι οποίοι

δήλωσαν ότι η αναζήτηση σχημάτων λόγου και η διαδικασία αναζήτησης του «γιατί ο συγγραφέας επέλεξε τον συγκεκριμένο εκφραστικό τρόπο για να εκφράσει τις σκέψεις του;» είναι πολύ σημαντική στην κατανόηση του κειμένου, καθώς θεωρούν τα σχήματα λόγου αναπόσπαστο μέρος των λογοτεχνικών κειμένων (Μαθήτρια 1: «... να βρίσκουμε παρομοιώσεις, μεταφορές και να προσπαθούμε να καταλάβουμε τι σημαίνουν, γιατί τα χρησιμοποιεί ο συγγραφέας... αυτές οι ασκήσεις μοιάζουν σαν λύνεις παζλ, γιατί βρίσκεις ένα – ένα τα κομμάτια του κειμένου κι αν τα βάλεις σε σωστή σειρά, τότε καταλαβαίνεις τι λέει το κείμενο.» / Μαθητής 2: «... να ψάχνουμε παρομοιώσεις, εικόνες, μεταφορές... γιατί οι παρομοιώσεις και όλα αυτά κάνουν το κείμενο πιο ενδιαφέρον και... εεεμ... του δίνουν... συναίσθημα. Χωρίς αυτά το κείμενο δε θα ήταν λογοτεχνικό...»). (3 μαθητές).

Γ4) Το υπό-θέμα με κωδικό «Περίληψη του κειμένου» προέκυψε από την προσδοκία κάποιων μαθητών να ασχολούνται με τη σύνταξη περίληψης των λογοτεχνικών κειμένων τα οποία θα προσεγγίσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν εκφράστηκε η επιθυμία τους να κάνουν περιλήψεις των κειμένων, αλλά αναγνωρίζουν στην άσκηση ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου και την αντιμετωπίζουν ως «προπαίδεια» για το μάθημα της έκθεσης (Μαθητής 1: «... να γράφουμε ας πούμε την περίληψη του κειμένου, δεν είναι και ό,τι πιο εύκολο, αλλά είναι σημαντικό, γιατί θα την χρησιμοποιήσουμε και στο μέλλον, άρα θα μας βοηθήσει να είμαστε καλοί και στο μέλλον.» / Μαθητής 2: «Για το σπίτι λογικά κάποια περίληψη ή άσκηση κατανόησης. Δε μου αρέσουν τόσο αυτού του είδους οι ασκήσεις, αλλά νομίζω βοηθούν περισσότερο στην κατανόηση του κειμένου.»). (3 μαθητές).

Γ5) Το υπό-θέμα με κωδικό «Επίλυση ασκήσεων κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, Σωστού – Λάθους, κλπ.)» προέκυψε από την επιθυμία 2 μαθητών να λύνουν τέτοιου είδους ασκήσεις, οι οποίες αξιολογούνται ως «περισσότερο διασκεδαστικές», ξεφεύγουν από τις περισσότερες τετριμμένες ασκήσεις ανάπτυξης και, αν και λιγότερο χρονοβόρες, απαιτούν προσοχή, καθώς ενδέχεται να κρύβουν «παγίδες». Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα φοιτούν σε πρότυπο Γυμνάσιο, επομένως είναι εξοικειωμένοι με ασκήσεις κλειστού τύπου, δεδομένου ότι οι εξετάσεις στις οποίες πήραν μέρος για την εισαγωγή τους στο σχολείο αποτελούνται αποκλειστικά από τέτοιου τύπου ασκήσεις. Επομένως, και αυτή η απάντηση χαρακτηρίζεται ως αναμενόμενη: (Μαθήτρια 1: «Μετά θα μπορούσαμε να κάνουμε, σαν παιχνίδια για το κείμενο, να λύνουμε ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, όχι να γράφουμε

τόσο, γιατί αυτό το κάνουμε συνέχεια, θα ήταν ωραίο να κάνουμε κάτι διαφορετικό» / Μαθητής 2: «...ασκήσεις όπως Σωστού – λάθους, αντιστοίχιση, και τέτοια, είναι πιο διασκεδαστικά και θα έλεγα ότι δεν ισχύει που λένε ότι είναι πιο εύκολα... μπορούν να έχουν παγίδες και να σε μπερδέψουν. Άρα χρειάζεται να έχεις καταλάβει καλά το κείμενο».) (2 μαθητές).

Δ) Στο θέμα με τίτλο «Στάση του/ της καθηγητή/ -τριας» εντάχθηκαν οι απαντήσεις κάποιων μαθητών που σχετίστηκαν με τις προσδοκίες τους αναφορικά με τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τη διδασκαλία του Αντικειμένου. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: **1)** Θετικός / -ή – ευγενικός / -ή απέναντι στους μαθητές, **2)** Ανοιχτός / -ή στη συζήτηση με τους μαθητές. Ακολουθεί η απαρίθμησή τους με φθίνουσα σειρά εμφάνισης στην βάση των δεδομένων που προέκυψαν:

Δ1) Το υπό-θέμα με κωδικό «Θετικός/-ή – ευγενικός/-ή απέναντι στους μαθητές» προέκυψε από τις απαντήσεις ενός αριθμού μαθητών που εξέφρασαν την ανάγκη τους οι καθηγητές / -τριες τους να είναι φιλικοί / -ές, ευγενικοί / -ές και ευδιάθετοι / -ες απέναντί τους, κρίνοντας ότι η θετική στάση του διδάσκοντος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση δημιουργίας καλού κλίματος στην τάξη, καθώς και στην ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των ιδίων και των μαθητών: (Μαθήτρια 1: «...θα ήθελα η δασκάλα να έμπαινε μέσα στην τάξη χαρούμενη, με χαμόγελο, να φτιάχνει δηλαδή κάπως ωραίο κλίμα, γιατί έτσι θα είναι και ευχάριστο το μάθημα...» / Μαθήτρια 2: «...δε θα μου άρεσε να έρχεται με βαριά καρδιά ούτε ο δάσκαλος, ούτε και εμείς. Αν είναι εκείνος χαρούμενος, ομιλητικός, αν μας νοιάζεται θα έχουμε καλή σχέση, κι αυτό θα βοηθάει να γίνεται πιο όμορφο το μάθημα»). Εκφράστηκε, ακόμη, η άποψη ότι η καλή και θετική συμπεριφορά του διδάσκοντος είναι πολύ σημαντική ειδικά στο συγκεκριμένο μάθημα, καθώς η Λογοτεχνία «δεν πρέπει να είναι ένα ακόμη πιεστικό μάθημα», σκέψη που είναι λογική, αν σκεφτούμε ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής αντιλαμβάνονται τη Λογοτεχνία περισσότερο ως μορφή τέχνης, μέσο διαφυγής από τη ρουτίνα, τρόπο διεύρυνσης των πνευματικών τους οριζόντων και διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους, παρά ως σχολικό μάθημα, πλαισιωμένο από υποχρεωτικές ασκήσεις και καθήκοντα: (Μαθήτρια 3: «Θα ήθελα να κάνει ο δάσκαλος ό,τι μπορεί για να μην θεωρείται (η Λογοτεχνία) μάθημα πιεστικό... γιατί η λογοτεχνία είναι κάτι όμορφο, δε θέλω να μπαίνουμε για μάθημα με άγχος... αλλά να είναι κάτι που θα απολαμβάνουμε,

όχι που θα το νιώθουμε ως «πρέπει», αλλά ως κάτι που θα θέλουμε να κάνουμε»). (4 μαθητές).

Δ2) Το υπό-θέμα «Ανοιχτός / -ή στη συζήτηση με τους μαθητές» εκφράζει την επιθυμία που εξέφρασαν κάποιοι από τους συμμετέχοντες μαθητές να μπορούν να μιλήσουν και να συζητήσουν ανοιχτά με τους διδάσκοντες του μαθήματος. Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα Αντικείμενο που προσφέρεται για συζήτηση που μπορεί να «ξεφύγει» από τα όρια του ίδιου του κειμένου και να «αγγίξει» θέματα κοινωνικά, προσωπικά, κλπ, που απασχολούν τους εφήβους αυτής της ηλικίας – όπως αναδείχθηκε από τις απαντήσεις μεγάλου αριθμού των συμμετεχόντων (βλ. υπό-θέμα B2) – η απάντηση αυτή κρίνεται μάλλον αναμενόμενη (Μαθήτρια 1: «*Θα ήθελα να μπορούμε να μιλάμε... δηλαδή να μας επιτρέπει ο δάσκαλος, και να συμμετέχει και ο ίδιος σε κουβέντες που, ας πούμε, μπορεί να ξεκινάμε από το κείμενο, πχ από την ιστορία του ήρωα, και να συζητάμε γενικά για αυτό το θέμα, να λέμε αν μας έχει συμβεί... να μη μας κόβει, ας πούμε, άμα πάμε να πούμε δικά μας πράγματα...*» / Μαθητής 2: «*... γενικά έχεις πράγματα να συζητήσεις σε αυτό το μάθημα και πολλές φορές θέλουμε εμείς να τα λέμε... εεε δεν είναι σωστό να μας σταματάνε, γιατί, αν πεις εσύ τη γνώμη σου, ή τι έχεις ζήσει, μπορεί να βοηθήσεις κάποιον που περνάει το ίδιο. Και ο καθηγητής μπορεί να δώσει κάτι σε αυτές τις συζητήσεις, να μας βοηθήσει...*»). Αυτή η θετικότητα χρειάζεται να υπάρχει, σύμφωνα με την προσδοκία που εξέφρασε μία μαθήτρια, και στο πλαίσιο έκφρασης αποριών και ερωτημάτων από τους μαθητές (Μαθήτρια 3: «*... θα ήθελα να είναι... πώς να το πω... θετικός, ευγενικός άμα ρωτάμε κάτι, αν έχουμε απορίες. Να απαντάει με το πιο ευγενικό ύφος και τον πιο λιτό και πιο άμεσο τρόπο...*»). (3 μαθητές)

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερώτημα της παρούσας έρευνας, αφορά τις προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου αναφορικά με τα οφέλη που θα τους προσφέρει η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό χωρίστηκαν σε 2 θέματα, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών αφορούσαν τα οφέλη του μαθήματος σε 2 διαφορετικούς άξονες: Ο πρώτος σχετίστηκε με τα μαθησιακά οφέλη που προσδοκούν οι μαθητές να αποκομίσουν από τη διδασκαλία του μαθήματος, ενώ ο δεύτερος με οφέλη που αφορούν εν γένει την – κοινωνική – ζωή τους και την ηθική

τους καλλιέργεια. Αυτή η διάκριση έδωσε και τον τίτλο καθενός από τα 2 θέματα, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Ερευνητικό Ερώτημα	Θέματα	Υπό – θέματα
<i>Ποιες είναι οι προσδοκίες των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου σχετικά με τα οφέλη που προσφέρει το μάθημα της Λογοτεχνίας;</i>	<i>A3) Μαθησιακά οφέλη</i>	α. Καλλιέργεια λεξιλογίου / Βελτίωση έκφρασης
		β. Εξοικείωση με τα κείμενα & τους συγγραφείς τους / Φιλαναγνωσία
		γ. Καλλιέργεια της φαντασίας / Διεύρυνση του τρόπου σκέψης
	<i>B3) Οφέλη για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη</i>	α. Καλλιέργεια χαρακτήρα / ωρίμανση
		β. Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα

Πίνακας 2. (2^ο ερευνητικό ερώτημα): προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τα οφέλη του μαθήματος της Λογοτεχνίας

A3) Στο θέμα με τίτλο «Μαθησιακά οφέλη» εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που σχετίστηκαν με την προσφορά που πιστεύουν ότι θα έχει το μάθημα στην μαθησιακή τους πορεία και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: **α)** Καλλιέργεια λεξιλογίου / Βελτίωση έκφρασης, **β)** Καλλιέργεια της φαντασίας / Διεύρυνση του τρόπου σκέψης, **γ)** Εξοικείωση με τα κείμενα & τους συγγραφείς τους / Φιλαναγνωσία. Ακολουθεί η απαρίθμησή τους με φθίνουσα σειρά εμφάνισης στην βάση των δεδομένων που προέκυψαν:

A3α) Το υπό-θέμα με κωδικό «Καλλιέργεια λεξιλογίου – Βελτίωση έκφρασης» κρίνεται μάλλον αναμενόμενο και προέκυψε από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων, οι οποίοι εξέφρασαν την προσδοκία τους το μάθημα να τους βοηθήσει στο να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους (Μαθήτρια 1: «... σου αναπτύσσει το λόγο, σε βοηθάει γενικότερα να

έχεις πιο καλή έκφραση, αλλά και να βελτιώσεις τον τρόπο που μιλάς.» / Μαθήτρια 2: «Θα ήθελα να βοηθηθώ να χρησιμοποιώ καλύτερα τη γλώσσα, δηλαδή και λεξιλόγιο πιο πολύ, και να χρησιμοποιώ τη γραμματική που μαθαίνουμε στη γλώσσα...» / Μαθητής 3: «Αν αναλύσουμε τη λέξη Λογοτεχνία στα συνθετικά της, λόγος και τέχνη, καταλαβαίνουμε ότι μας προσφέρει την ευκαιρία να μιλάμε πιο όμορφα, μπορεί να βοηθήσει στη ρητορική, να μιλάμε με συνέχεια...»). Αρκετοί μαθητές που θεωρούν ότι βασικό όφελος της λογοτεχνίας θα είναι η βελτίωση της έκφρασής τους, αποβλέπουν και σε μία συνεπακόλουθη βελτίωση των επιδόσεών τους στο μάθημα της γλώσσας και της έκθεσης (Μαθητής 4: «Βοηθάει να εμπλουτίσουμε το λεξιλόγιο, βοηθάει στην έκθεση δηλαδή και στην έκφραση. Σίγουρα αν ξέρεις πιο πολλές λέξεις και καταλαβαίνεις πιο πολύ τι λένε τα κείμενα – όχι μόνο τα λογοτεχνικά, αλλά κι αυτά που βλέπουμε στο μάθημα της Γλώσσας... και γράφεις και πιο ωραίες εκθέσεις» / Μαθήτρια 5: «Περιμένω η λογοτεχνία να με βοηθήσει να γράφω καλύτερα, να με βοηθήσει και στην έκθεση δηλαδή, και να μπορώ να κατανοώ καλύτερα τα κείμενα»). (9 μαθητές).

A3β) Το υπό-θέμα με κωδικό «Εξοικείωση με τα κείμενα & τους συγγραφείς τους / Φιλαναγνωσία» προέκυψε από τις απαντήσεις κάποιων μαθητών που εξέφρασαν την προσδοκία τους να εξοικειωθούν με διαφορετικούς τρόπους γραφής και να γνωρίσουν διαφορετικούς λογοτέχνες – τον τρόπο με τον οποίο αυτοί γράφουν, στοιχεία για την εποχή στην οποία έζησαν και συνέγραψαν τα έργα τους (Μαθήτρια 1: «Νομίζω ότι θα βοηθήσει να μπορούμε να κατανοούμε πιο εύκολα ένα κείμενο, ένα βιβλίο, να εξοικειωνόμαστε με την κατανόηση της πλοκής και του νοήματος που κρύβεται σε κάθε κείμενο, που για να το βρεις πρέπει να ψάξεις...» / Μαθήτρια 2: «γενικά θα περίμενα να γνωρίσουμε καλύτερα κάποιους Έλληνες συγγραφείς, ποιητές... γενικά λογοτέχνες, και να εξοικειωθούμε με τον τρόπο που εκφράζονται, με τα γεγονότα που έχουν ζήσει και έχουν γράψει για αυτά...»). Στο υπό-θέμα αυτό εντάχθηκαν οι απαντήσεις κάποιων μαθητών οι οποίοι, αν και αναγνωρίζουν την αξία της λογοτεχνίας και τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει, αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή έχουν το διάβασμα λογοτεχνίας κάπως παραγκωνισμένο, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο σε άλλες ασχολίες στον ελεύθερό τους χρόνο· θεωρούν, λοιπόν, πως ίσως ένας λόγος για τον οποίο η λογοτεχνία διδάσκεται στο σχολείο είναι προκειμένου να γνωρίσουν, να εξοικειωθούν και να αγαπήσουν τα λογοτεχνικά έργα, ώστε να αρχίσουν να διαβάζουν και εκτός σχολείου – εν ολίγοις, να καλλιεργήσουν την φιλαναγνωσία (Μαθήτρια 3: «... σήμερα πολλά παιδιά δεν διαβάζουν μόνο τους λογοτεχνικά κείμενα,

οπότε για να έχουν μια γνώση, να αρχίσει να τους αρέσει η λογοτεχνία, την κάνουμε στο σχολείο σαν μάθημα...» / Μαθητής 4: «Γιατί κάποια παιδιά βαριούνται το διάβασμα, οπότε έγινε μάθημα ώστε, αντί να κάθονται ας πούμε στο κινητό και να βλέπουν ταινίες και βιντεάκια, να αρχίσουν να διαβάζουν και να αγαπήσουν το διάβασμα, τη φιλιαναγνωσία... αυτό πιστεύω θα είναι το σημαντικότερο που μπορούμε να κερδίσουμε από το μάθημα αυτό, να αγαπήσουμε τη λογοτεχνία...»). (5 μαθητές).

A3γ) Το υπό-θέμα με κωδικό «Καλλιέργεια της φαντασίας / Διεύρυνση του τρόπου σκέψης» βασίστηκε στις απαντήσεις αρκετών από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι αναμένουν το μάθημα της λογοτεχνίας να συνεισφέρει ώστε να διευρύνουν την φαντασία τους και τους ορίζοντές τους (Μαθητής 1: «Σίγουρα βοηθάει στη φαντασία, εννοώ ότι, με το να διαβάζουμε κείμενα μας έρχονται διάφορα στο μυαλό, ξεφεύγουμε από τις καθημερινές σκέψεις και εικόνες...» / Μαθητής 2: «Προσφέρει έμπνευση, διαβάζουμε ένα κείμενο και από αυτό παίρνουμε ιδέες και μπορούμε να σκεφτούμε έτσι και καινούργιες ιστορίες. Βοηθάει δηλαδή το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων και στη φαντασία μας με έναν τρόπο...»). Εκφράστηκε επιπλέον η άποψη ότι, ως εκ τούτου, θα μπορέσουν να εξελίξουν τον τρόπο σκέψης τους, με την έννοια ότι θα σκέφτονται πιο «ανοιχτά», πιο κριτικά και ώριμα (Μαθήτρια 3: «Βοηθάει στο να αναπτύξεις νέους ορίζοντες, να αναπτύξεις τη φαντασία, να πάρεις γνώσεις από χαρακτήρες και να αποκτήσεις νέες ιδέες, κι έτσι σκέφτεσαι διαφορετικά, λίγο πιο ώριμα, ανοίγει το μυαλό, ξεφεύγεις από τις συνηθισμένες ιδέες και σκέψεις...»). (4 μαθητές).

B3) Στο θέμα με τίτλο «Οφέλη για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη» εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που σχετίστηκαν με τα οφέλη που πιστεύουν ότι έχει η Λογοτεχνία γενικότερα για την ζωή τους, εστιάζοντας στην ηθική τους καλλιέργεια και ωρίμανση, καθώς και στην ενημέρωσή τους γύρω από διάφορα κοινωνικά θέματα. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: **α)** Καλλιέργεια χαρακτήρα / ωρίμανση, **β)** Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα. Ακολουθεί η απαρίθμησή τους με φθίνουσα σειρά εμφάνισης στην βάση των δεδομένων που προέκυψαν:

B3α) Το υπό-θέμα με κωδικό «Καλλιέργεια χαρακτήρα / ωρίμανση» βασίστηκε στις απαντήσεις αρκετών από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι εξέφρασαν την άποψη ότι η λογοτεχνία προσφέρει πολλές χρήσιμες γνώσεις για τη ζωή, με την έννοια ότι τα

περισσότερα κείμενα ολοκληρώνονται με ένα ηθικό δίδαγμα, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ως συμβουλή για τον κάθε αναγνώστη (Μαθήτρια 1: «Γιατί η λογοτεχνία σε βοηθάει να ανακαλύψεις καινούργια πράγματα, γεγονότα, όπως πράγματα για τη ζωή, καλλιεργεί τον χαρακτήρα σου... Διαβάζοντας τη λογοτεχνία, μαθαίνεις πράγματα για τη ζωή, βλέπεις πως συμπεριφέρονται οι χαρακτήρες του βιβλίου σε διάφορες καταστάσεις και έτσι φτιάχνεις τη δική σου βούληση και οπτική για κάθε τι...» / Μαθητής 2: «Προσφέρει σίγουρα γνώσεις, γνώσεις για τη ζωή. Εννοώ πως, κάθε ιστορία έχει και ένα ηθικό δίδαγμα, οπότε πιστεύω πως αυτά θα μου μείνουν στο τέλος, θα τα θυμάμαι σε όλη μου τη ζωή και θα μπορώ να τα πω σε άλλους, ακόμα και στα παιδιά μου στο μέλλον αν... αν με σημαδέψει μία ιστορία που θα διαβάσω...» / Μαθητής 3: «Είναι σημαντικό να διαβάζουμε λογοτεχνία όλοι, γιατί μαθαίνουμε πολλά πράγματα, τι συνέβαινε στο παρελθόν, μια ιστορία ας πούμε ενός ανθρώπου, και να αποκτήσουμε γνώση και για την ιστορία αλλά και ως δίδαγμα ας πούμε, πώς μπορούμε να φερθούμε αν αύριο - μεθαύριο στη ζωή μας συμβεί κάτι παρόμοιο... πώς ξεπερνάμε ένα πρόβλημα, ή μία δύσκολη κατάσταση... αυτά μας μένουν στο τέλος, τα ηθικά διδάγματα...»). (5 μαθητές).

B3β) Το υπό-θέμα με κωδικό «Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα» προέκυψε από τις απαντήσεις κάποιων από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι εξέφρασαν την προσδοκία τους, να αναγνωρίσουν, μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος, την ύπαρξη διάφορων κοινωνικών προβλημάτων, να συνειδητοποιήσουν τις διαστάσεις τους και να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με αυτά, μαθαίνοντας περισσότερες πληροφορίες και διαμορφώνοντας μία στάση απέναντί τους (Μαθήτρια 1: «... γιατί στα κείμενα βλέπεις καταστάσεις και συνθήκες που δεν ξέρεις ότι μπορεί να συμβαίνουν, βλέπεις πώς τις βιώνουν οι ήρωες, πώς αντιδρούν σε αυτές... νομίζω ότι έτσι γινόμαστε πιο ευαίσθητοι απέναντι στις δυσκολίες που μπορεί να περνάει ο διπλανός μας...» / Μαθητής 2: «... μπορούμε να δούμε κείμενα που έχουν να κάνουν με τη βία, με τη φτώχεια, με τον πόλεμο... γιατί αυτά υπάρχουν γύρω μας και συμβαίνουν, δεν μπορούμε να κάνουμε πως δεν τα βλέπουμε... με τη Λογοτεχνία μπορούμε να τα αναγνωρίσουμε και να πάρουμε κάποια μέτρα απέναντι σε αυτά τα θέματα...»). (4 μαθητές).

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερώτημα, απάντηση στο οποίο επιδιώκει να δώσει η παρούσα έρευνα, αφορά το αν, και σε ποιο βαθμό, επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται οι προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν για την απάντηση στο ερώτημα αυτό βασίστηκαν στις απαντήσεις γύρω από τις προσδοκίες που είχαν εκφράσει οι μαθητές στην πρώτη φάση των συνεντεύξεων. Οι απαντήσεις των μαθητών παρατίθενται παρακάτω, σε αντιστοιχία με τις προσδοκίες που είχαν εκφράσει σχετικά με: τα κείμενα, τον τρόπο προσέγγισής τους (1^ο ερευνητικό ερώτημα) και τα οφέλη του μαθήματος (2^ο ερευνητικό ερώτημα):

Σχετικά με τα κείμενα:

Είδη Κειμένων (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα Α1): Οι απόψεις των μαθητών που ακούστηκαν σχετικά με τα είδη των κειμένων που διδάχθηκαν στη διάρκεια του σχολικού έτους ήταν διχασμένες. Κάποιοι μαθητές υποστήριξαν ότι καλύφθηκαν οι προσδοκίες τους για τα κείμενα, τουλάχιστον σε ένα βαθμό, καθώς η διδασκαλία τόσων διαφορετικών κειμένων είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει μία σχετική ποικιλία – παρόλα αυτά, εκφράστηκε η άποψη ότι θα ήθελαν περισσότερα σύγχρονα κείμενα (Μαθητής 1: «... μου άρεσε που είδαμε πολλά κείμενα – νομίζω 8 ή 9 – μου αρέσει να μην ξέρω τι κείμενο θα κάνουμε μετά, γιατί αν κάποιος δεν με ενδιαφέρει ξέρω ότι δε θα ασχοληθούμε με αυτό πολύ καιρό. Έτσι κάναμε διαφορετικά είδη και ιστορικά, και πιο σύγχρονα – αν και θα ήθελα περισσότερα τέτοια, γιατί μας είναι πιο κατανόητα» / Μαθήτρια 2: «... ναι, είδαμε αρκετά διαφορετικά είδη, οπότε αυτό μας κάνει καλό, γιατί έτσι εξασκούμε σε πολλά, και του χρόνου ας πούμε, θα είμαστε πιο... «έτοιμοι»... απλά νομίζω μας άρεσαν πιο πολύ τα πιο σύγχρονα, όπως η «Λεώνη» ή η «Νινέτ», ένιωθα ότι μας αφορούσαν πιο πολύ...») αλλά και παραπάνω ποιήματα (Μαθητής 3: «το είχα πει και την προηγούμενη φορά, για μένα η Λογοτεχνία είναι ποίηση... κάναμε μόνο το «Όλα τα πήρε το καλοκαίρι» που ήταν πολύ ωραίο, είναι ενός πολύ σπουδαίου ποιητή, είχε πολύ ωραίο κρυφό νόημα, που το ανακαλύψαμε με τη συζήτηση... θα ήθελα να κάναμε περισσότερα ποιήματα, γιατί έχουν αυτό, το «σκοτεινό» στοιχείο, που θές να ανακαλύψεις»). Άλλοι υποστήριξαν ότι τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο παρά είναι παλιά για να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον (Μαθήτρια 4: «... καλά και τα ιστορικά, αλλά δεν μας κινούν τόσο το ενδιαφέρον... και δεν μας αφορούν

και πολύ...» / Μαθητής 5: «το πιο σύγχρονο είναι γραμμένο στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, δηλαδή πάνω από 20 χρόνια πριν... πώς να μας ενδιαφέρει και να μας κρατήσει; Εντάξει, περίμενα ότι θα έχει πιο πολύ παλιά, όμως όχι μόνο παλιά... μας έλειπε κάτι πιο μοντέρνο, πιο κοντά στο σήμερα...»). Όλοι συμφώνησαν ότι απογοητεύτηκαν από το γεγονός ότι όλα τα κείμενα ήταν αποσπάσματα μεγαλύτερων έργων και δεν ασχολήθηκαν με ολοκληρωμένα μυθιστορήματα. Μάλιστα, εκφράστηκε η άποψη ότι αυτή η αποσπασματική προσέγγιση των κειμένων – ειδικά όσων προέρχονται από μυθιστορήματα – καθιστούσε δύσκολη την κατανόησή τους (Μαθήτρια 6: «Δε μου άρεσε ότι ήταν αποσπάσματα και ξεκινάνε... στο άσχετο... με μπερδέψε πολύ αυτό στο να καταλάβω τι γίνεται ή ποιος μιλάει...» / Μαθητής 1: «... ναι, ειδικά η «Νινέτ» πχ, είχε και τα flashback... δεν μπορούσαμε να καταλάβουμε τι γίνεται... Αν διαβάζεις ένα ολόκληρο βιβλίο, βλέπεις τους χαρακτήρες, όλη την ιστορία, είναι πιο ωραίο και πιο ενδιαφέρον»). Αξιοσημείωτο είναι, ακόμη, ότι 2 από τους συμμετέχοντες μαθητές είπαν ότι κάποια από τα κείμενα που διδάχθηκαν στη διάρκεια της χρονιάς, τα είχαν ξαναδεί στο Δημοτικό, γεγονός που ασφαλώς δεν τους ώθησε να παρακολουθούν το μάθημα με ενδιαφέρον.

Θέματα κειμένων (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα Β1): Οι προσδοκίες των μαθητών ως προς τα θέματα των κειμένων που διδάχθηκαν επιβεβαιώθηκαν, ως ένα βαθμό. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες μαθητές στην πρώτη συνέντευξη είχαν απαντήσει ότι θα ήθελαν να διδαχθούν κείμενα μυστηρίου ή φαντασίας – κάτι που δεν έγινε – δε φάνηκε να έχουν απογοητευτεί από την εξέλιξη αυτή, καθώς αναγνώρισαν, με περισσότερη ωριμότητα στο τέλος της Α' Γυμνασίου, ότι αυτή η προσδοκία τους ήταν μάλλον «παιδική» αφού τέτοια κείμενα στερούνται «λογοτεχνικότητας» και δεν ταιριάζουν στο σχολικό μάθημα της Λογοτεχνίας (Μαθητής 1: «τότε είχα πει ότι θα ήθελα κείμενα μυστηρίου, ή φαντασίας... φυσικά δεν κάναμε τέτοια...» / Μαθητής 2: «δε νομίζω να διδάσκει τέτοια το σχολείο... τέτοια κείμενα διαβάζουμε και μόνοι μας, το σχολείο θέλει να μας φέρει σε επαφή με άλλα κείμενα, που από μόνοι μας δε θα τα διαβάζαμε...» / Μαθήτρια 3: «... αλλά εδώ είναι σχολείο, δεν περιμένω τέτοια κείμενα από το σχολείο. Εντάξει, κάποια κείμενα θα μπορούσαν να έχουν έστω στοιχεία δράσης, αλλά δεν συναντήσαμε τέτοια...»). Κατά τα άλλα, τα κείμενα που διδάχθηκαν πραγματεύονταν σε γενικές γραμμές θέματα που ανέμεναν και προσδοκούσαν (Μαθήτρια 4: «είδαμε κείμενα και για το περιβάλλον, και για θέματα σύγχρονα, με ρατσισμό ας πούμε «Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς»

ή με άτομα με προβλήματα κινητικά όπως η «Λεώνη»...» / Μαθήτρια 5: «... και πιο ιστορικά είδαμε, νομίζω δε μας έλειψε κάτι. Βέβαια, αν τα κείμενα ήταν πιο σύγχρονα, ίσως να είχαν να κάνουν και με πιο σύγχρονα προβλήματα, όπως την τεχνολογία ή το bullying... αλλά εντάξει, ευχαριστημένη είμαι και έτσι»). Οι απαντήσεις αυτές μπορούν να εξηγηθούν, αν θεωρήσουμε ότι, όταν εκείνοι μιλούν για κείμενα μυστηρίου ή φαντασίας, έχουν υπόψη τους βιβλία ευπώλητα, που διαβάζονται μεν από τους πολλούς, αλλά δεν είναι αμιγώς λογοτεχνικά. Στις απαντήσεις αυτές ίσως συνέβαλε η εσωτερίκευση της σοβαροφάνειας με την οποία αντιμετωπίζεται το μάθημα στο σχολείο, αλλά και η άγνοια, από την πλευρά των μαθητών, της ύπαρξης σπουδαίων λογοτεχνικών έργων που εκπροσωπούν τις δύο αυτές κατηγορίες – μυστηρίου και φαντασίας.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές φάνηκαν εν μέρει ευχαριστημένοι σχετικά με τα κείμενα που διδάχθηκαν. Η έρευνα έδειξε ότι τα θέματα των κειμένων που μελέτησαν επιβεβαίωσαν τις προσδοκίες τους, τους φάνηκαν ενδιαφέροντα και ανταποκρίθηκαν στις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών δεν έμεινε ευχαριστημένη από τα είδη των κειμένων που διδάχθηκαν. Βασική αιτία υπήρξε το γεγονός ότι τα περισσότερα κείμενα είναι αρκετά παλιά, και, άρα, δεν ήταν ικανά να κεντρίσουν τόσο το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, η προσδοκία των μαθητών να διδάσκονται και ολόκληρα λογοτεχνικά έργα, πέρα από διηγήματα ή αποσπάσματα μυθιστορημάτων, δεν επιβεβαιώθηκε· μάλιστα, αυτή αποτέλεσε και την μεγαλύτερη διάψευση για τους μαθητές, αφού οι περισσότεροι εξέφρασαν την απογοήτευσή τους σχετικά με αυτή την εξέλιξη.

Σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος:

Τρόπος προσέγγισης του κειμένου στην τάξη (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα B2): Ήδη από την πρώτη φάση των συνεντεύξεων, οι περισσότερες προσδοκίες που εξέφρασαν οι μαθητές είχαν να κάνουν με το πως αναμένουν να προσεγγίζουν τα κείμενα, με ποιον τρόπο δηλαδή περιμένουν να γίνεται το μάθημα. Ξεκινώντας από την ανάγνωση του κειμένου, οι απόψεις εξ αρχής διίσταντο αναφορικά με το αν προτιμούσαν να διαβάζει ο καθηγητής ή οι ίδιοι οι μαθητές. Οι περισσότεροι κατέληξαν πως προτιμούσαν να αναλαμβάνει την ανάγνωση ο καθηγητής (Μαθητής 1: «ότι διάβαζε εκείνη βοηθούσε στο να κατανοούμε, γιατί αν διαβάζαμε εμείς θα κομπιάζαμε...» / Μαθήτρια 2 (φοιτά σε διαφορετικό τμήμα από τον μαθητή 1): «στο

δικό μου τμήμα διαβάζουμε εμείς, καλό είναι γιατί έτσι παρακολουθούμε όλοι, αλλά όταν κομπιάζουμε ή αν... αν χαζεύουμε χάνουμε τον ειρμό... δεν μπορείς να το παρακολουθήσεις το κείμενο...»). Όσον αφορά την προσέγγιση του κειμένου στην τάξη, ακούστηκαν διαφορετικές απόψεις, καθώς οι καθηγητές των τμημάτων ακολουθούν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι περισσότεροι μαθητές, στην πρώτη φάση των συνεντεύξεων, είχαν εκφράσει την προσδοκία το μάθημα να περιλαμβάνει συζήτηση, γύρω από τη γλώσσα και τον τρόπο έκφρασης του συγγραφέα, αλλά – κυρίως – σχετικά με τους ήρωες, τα συναισθήματα και τη δράση τους· για κάποιους μαθητές, η επιθυμία αυτή επιβεβαιώθηκε (Μαθητής 1: «*εμείς πάντα συζητούσαμε και κάναμε διάλογο, αφού βέβαια μας έλεγε κάποια γενικά χαρακτηριστικά του κειμένου η καθηγήτρια. Συζητούσαμε για την εποχή εκείνη, τη συγκρίναμε με σήμερα, αν έχουν αλλάξει τα πράγματα...*» / Μαθήτρια 2 (φοιτά στο ίδιο τμήμα με τον Μαθητή 1): «*... ναι, για τους ήρωες και τον τρόπο που σκέφτονται ή νιώθουν, ή τις πράξεις τους... μπαίναμε λίγο στη θέση τους, να δικαιολογήσουμε τις πράξεις τους ας πούμε... σίγουρα αυτό ήταν πιο ενδιαφέρον από όταν λέγαμε για το είδος του αφηγητή ή την εστίαση, που το κάναμε και αυτό, αλλά δεν του δίνουμε τόσο χρόνο*»). Για άλλους, η προσδοκία αυτή διαψεύστηκε, αφού το μάθημα περιοριζόταν περισσότερο στη δομική ανάλυση του κειμένου και σε τεχνικά στοιχεία του (Μαθήτρια 3 (φοιτά σε διαφορετικό τμήμα): «*εμάς γενικά τα ανέλυε εκείνη πιο πολύ, μας χώριζε ενότητες, έβγαζε πλαγιότιτλους, μας έλεγε για τον τύπο του αφηγητή... όλα αυτά μας τα έλεγε η καθηγήτρια. Εμείς μιλούσαμε πιο λίγο, κυρίως για τη δράση των ηρώων*» / Μαθήτρια 4 (φοιτά στο ίδιο τμήμα με τη Μαθήτρια 3): «*εμάς μας ρώταγε κυρίως να βρούμε εκφραστικά μέσα... πιο σπάνια μας έβαζε να πούμε τη γνώμη μας, αλλά πιο πολύ τέτοιες ασκήσεις τις είχαμε για το σπίτι...*»). Αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκε μία βασική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές του ενός και του άλλου τμήματος, που προέκυψε μέσα από μία διαφωνία μεταξύ τους. Ενώ οι μαθητές του τμήματος στο οποίο γινόταν περισσότερο διάλογος εξέφρασαν την άποψη ότι αισθάνονταν ελεύθεροι να εκφραστούν σχετικά με τα κείμενα και απολάμβαναν το γεγονός ότι συχνά δεν υπάρχει μία μοναδική ερμηνεία («*το ωραίο είναι όταν ακούγονται διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα, και το αφήνουμε έτσι στο τέλος, δεν ψάχνουμε να βρούμε τη μία σωστή απάντηση ούτε μας λέει η καθηγήτρια τη δική της γνώμη*»), οι μαθητές του άλλου τμήματος εξέφρασαν την ανησυχία τους σχετικά με το τι μπορεί να επιφυλάσσει μία περισσότερο «ανοιχτή» προσέγγιση ενός κειμένου στο πλαίσιο της αξιολόγησης και της βαθμολογίας τους («*βέβαια αν ζητηθεί κάτι τέτοιο στο διαγώνισμα και δεν ξέρεις ποια είναι η σωστή απάντηση... θα υπάρχει θέμα...*») για να

λάβουν την απάντηση *«εντάξει, αν σου ζητάει την δική σου άποψη, δε θα βαθμολογήσει τι λες, αλλά πως το λες, που το στηρίζεις»*. Γενικότερα, οι μαθητές που δεν αξιοποιούσαν τόσο διάλογο στο μάθημα δήλωσαν ότι θεωρούν πολύ σημαντικό να δίνονται όλες οι πληροφορίες από τον / την καθηγητή/ -τρια τους, συνδέοντάς τες με τις βαθμολογικές τους επιδόσεις (Μαθήτρια 3: *«είναι σημαντικός ο ρόλος του καθηγητή στο να εξηγήσει, ή αν ένα κείμενο είναι ιστορικό να μας δώσει πληροφορίες για την εποχή... με βάση αυτά που μας λέει απαντάμε σε ερωτήσεις του βιβλίου και στα διαγωνίσματα, ας πούμε...»*), ενώ για εκείνους που έκαναν περισσότερο διάλογο στο μάθημα ο ρόλος του /της καθηγητή / -τριας είναι περισσότερο καθοδηγητικός ως προς την εμβάθυνση και κατανόηση του κειμένου (Μαθητής 1: *«πάντως η λογοτεχνία είναι και μάθημα που λες τη γνώμη σου... ο καθηγητής εντάξει παραδίδει το μάθημα, αλλά είναι στο χέρι μας πως θα το κατανοήσουμε, πως θα αισθανθούμε για ένα κείμενο.»* / Μαθήτρια 2: *«Ε ναι, ο καθηγητής δεν βοηθάει, καθοδηγεί στο να κατανοήσουμε το νόημα του κειμένου, να το ανακαλύψουμε, να εμβαθύνουμε, ο ρόλος του δεν είναι μόνο να μας λέει τον τύπο του αφηγητή»*).

Ασκήσεις – Εργασίες (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα Γ): Η πλειοψηφία των μαθητών είχε εκφράσει την προσδοκία οι ασκήσεις και οι εργασίες για το μάθημα της Λογοτεχνίας να είναι είτε δημιουργικής γραφής, είτε προβληματισμού και οπτικής γύρω από το περιεχόμενο του κειμένου. Οι προσδοκίες αυτές κατά βάση επιβεβαιώθηκαν (Μαθήτρια 1: *«Κάνουμε, ας πούμε ασκήσεις με δικό μας τέλος ή γράφοντας την ίδια ιστορία από άλλη οπτική. Μου αρέσουν αυτές οι ασκήσεις, γιατί εκεί δεν έχει να κάνει με το τι είπε ο καθηγητής, αλλά πως εμείς σκεφτόμαστε...»* / Μαθήτρια 2: *«... μας ζήτηγε και στο μάθημα να πούμε τη γνώμη μας, ας πούμε για τους χαρακτήρες ή για τις αποφάσεις που έπαιρναν – θυμάμαι, ας πούμε, που μας είχε ζητήσει να σκεφτούμε γιατί η Ελένη δεν αποκάλυψε στη Βερόνικα το θέμα που είχε λόγω του ατυχήματος – αλλά πιο πολύ τέτοια τα παίρναμε για το σπίτι... νομίζω καλύτερα έτσι, για να μπορούμε να το σκεφτούμε με ηρεμία. Μου άρεσαν αυτές οι ασκήσεις, νομίζω έγραψα αρκετές καλές!»* / Μαθητής 3: *«Ήταν ωραίο ότι δεν μας έβαζε ασκήσεις που τις είχαμε ήδη απαντήσει, ας πούμε για μεταφορές και για τον τύπο του αφηγητή, γιατί έτσι είχε πιο πολύ νόημα, είχαμε κάτι να σκεφτούμε στο σπίτι και, αυτό που μου άρεσε σε ασκήσεις που ζητούσαν τη γνώμη μας, είναι ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση... σε κάνει να αισθάνεσαι πιο ελεύθερος αυτό»*). Οι μαθητές, δηλαδή, αναγνώρισαν ότι αυτού του τύπου οι ασκήσεις τους δίνουν «χώρο» ώστε να διαμορφώσουν τις δικές τους

ερμηνευτικές εκδοχές και, επομένως, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους.

Στάση του/ της καθηγητή/ -τριας (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα Δ):

Η προσδοκία ο / η καθηγητής/ -τρια να είναι ανοιχτός / -ή στη συζήτηση με τους μαθητές και θετικός / -ή απέναντί τους είχε εκφραστεί από ένα σημαντικό αριθμό μαθητών. Επίσης παρατηρήθηκε διάσταση απόψεων, γεγονός αναμενόμενο, αφού οι συμμετέχοντες μαθητές προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα και άρα είχαν διαφορετικούς καθηγητές/ -τριες (Μαθητής 1: «*ναι, μπορεί να μας άφηνε να πούμε τη γνώμη μας στη συζήτηση για ένα θέμα που άγγιζε το κείμενο, αλλά... σε κάποια θέματα προσπαθεί να περάσει τη γνώμη της, είναι κάπως απόλυτη...*» / Μαθήτρια 2 (φοιτά στο ίδιο τμήμα με τον Μαθητή 1): «*εκφράζουμε όμως την άποψή μας, αλλά βέβαια στο τέλος – όχι πάντα – καταλήγουμε σε αυτό που εκείνη θεωρεί πιο σωστό... Πάντως η συζήτηση έχει μία βάση και κάνει το μάθημα πολύ ενδιαφέρον.*» / Μαθητής 3 (φοιτά σε διαφορετικό τμήμα): «*Εμάς μπορεί να επέμβει μόνο αν ακουστεί μια πολύ τραβηγμένη σκέψη, κάποιος π.χ. είπε κάτι ρατσιστικό... εντάξει, εκεί τον σταμάτησε και τον διόρθωσε αυστηρά. Γενικά, όμως, σου δίνει την ελευθερία να μιλήσεις – και για το πως κατάλαβες το κείμενο, αλλά και για ένα θέμα γενικό - κοινωνικό ας πούμε – εεε και ... εντάξει, έτσι έχει περισσότερο νόημα το μάθημα*»). Σε κάθε περίπτωση, πολύ σημαντικό για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι να μπορεί ο / η καθηγητής / -τρια να θέτει όρια στη συμπεριφορά των μαθητών, προκειμένου να μπορούν να διασφαλίζονται συνθήκες διαλόγου και να αισθάνονται όλοι άνετα να εκφράσουν ό,τι σκέφτονται (Μαθητής 3: «*χρησιμοποιάστε πιο πολλή ενθάρρυνση, να μη γελάνε ας πούμε όταν λέμε κάτι λάθος, να μπορούμε να νιώθουμε ελεύθεροι να εκφραστούμε, και να βάζουν και ένα όριο στους συμμαθητές μας, να μη μας κοροϊδέψουν ας πούμε στην κάθε βλακεία που λέμε ή αν απλά διαφωνούν μαζί μας*» / Μαθήτρια 4: «*να τηρείται η συνθήκη του διαλόγου, να μην πεταγόμαστε, να τηρούνται οι προϋποθέσεις για να μπορούμε να εκφραστούμε όλοι ... και να μη νιώθουμε ότι κρινόμαστε, ούτε από τα παιδιά... να βάζει ένα όριο ο καθηγητής*»).

Είναι σαφές ότι τα αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, τις ασκήσεις για το σπίτι και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές δεν μπορούν να είναι καθολικά, δεδομένου ότι εξαρτώνται από το πώς επιλέγει ο/ η κάθε καθηγητής/ -τρια να διαμορφώνει το μάθημά του και τις σχέσεις του/ της με τους μαθητές. Ωστόσο, είναι κατανοητό ότι η πλειοψηφία των μαθητών προκρίνει την

ενασχόληση με ασκήσεις που προωθούν την κριτική ικανότητα και επιτρέπουν την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, όπως εκείνες της δημιουργικής γραφής ή ερμηνείας του τρόπου δράσης και των συναισθημάτων των πρωταγωνιστών. Επίσης, κατέστη σαφές ότι, προκειμένου να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράζουν τις σκέψεις και τις ερμηνευτικές εκδοχές του για τα κείμενα, προσδοκούν από τους/ τις καθηγητές/ -τριες τους να δημιουργούν με τη στάση τους τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ένα «ανοικτό» και ασφαλές περιβάλλον μάθησης και ανταλλαγής οπτικών. Τέλος, αναφορικά με τον διαλογικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, φάνηκε ότι, μολονότι όλοι προτιμούν το μάθημα να γίνεται κυρίως διαλογικά, ανέκυψε μία διαφωνία σχετικά με τα – βαθμολογικά – αποτελέσματα που μπορεί να έχει. Φάνηκε, εν ολίγοις, ότι οι μαθητές που είχαν συνηθίσει το μάθημα να γίνεται διαλογικά και να τους δίνεται «χώρος» να εκφράσουν τις προσωπικές τους ερμηνείες προέκριναν αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν συνηθίσει να δίνει ο/ η καθηγητής/ -τρια τους την σωστή και «αποδεκτή» ερμηνεία για τα κείμενα. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανησυχία ότι, αν η ερμηνεία του κειμένου εναπόκειται στην δική τους κρίση, ίσως είναι λανθασμένη και έτσι ενδεχομένως οδηγηθούν σε μειωμένες βαθμολογικές επιδόσεις.

Μαθησιακά οφέλη

Καλλιέργεια λεξιλογίου – βελτίωση έκφρασης (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα Α3α): Οι μαθητές συμφώνησαν, στην πλειοψηφία τους, μεταξύ τους ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας τους βοήθησε να βελτιώσουν την έκφραση και το λεξιλόγιό τους. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι τα κείμενα που διδάχθηκαν περιείχαν λέξεις που, ενώ πριν την ανάγνωσή τους δεν τις γνώριζαν, πλέον ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τη σημασία τους αν τις συναντήσουν στο μέλλον (Μαθητής 1: «...συναντούσαμε λέξεις που δεν τις είχαμε ξανακούσει, κι όταν δεν ξέραμε τι σημαίνανε, ρωτούσαμε... σίγουρα έχω αποκτήσει πιο πλούσιο λεξιλόγιο...» / Μαθητής 2: «Με βοήθησε και στο θέμα του λεξιλογίου, μπορεί να μην μπορώ να χρησιμοποιήσω τις νέες λέξεις που έμαθα στην καθημερινή ζωή, ή στα γραπτά, αλλά τουλάχιστον τις αναγνωρίζω τι σημαίνουν όταν τις συναντάω...») αλλά και να τις αξιοποιήσουν στο δικό τους λόγο (Μαθήτρια 3: «εντάξει, στο λεξιλόγιο έχει βοηθήσει πολύ, και να καταλαβαίνουμε όταν διαβάζουμε και να μιλάμε πιο ωραία...»). Ωστόσο, ακούστηκε και η άποψη μίας

μαθήτριας ότι τα κείμενα που διδάχθηκαν δεν βοηθούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, καθώς είτε ήταν πολύ απλά γραμμένα, είτε περιελάμβαναν ειδικό λεξιλόγιο ή / και ιδιωματισμούς (Μαθήτρια 4: «*Λεξιλόγιο δε με βοήθησε πολύ, γιατί τα πιο πολλά κείμενα είτε είχαν απλό λεξιλόγιο, όπως π.χ. «Ο παππούς και το εγγονάκι» ή είχαν πολλούς ιδιωματισμούς, όπως «Η νέα παιδαγωγική», ή ακόμα και «Τα κόκκινα λουστρίνια», λέξεις για τσαγκάρηδες, που ούτε αυτούς μπορώ να χρησιμοποιήσω»*).

Εξοικείωση με τα κείμενα & τους συγγραφείς τους / Φιλαναγνωσία (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα Α3β): Παρότι αρκετοί μαθητές είχαν εκφράσει την επιθυμία τους να καταφέρουν, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, να γνωρίσουν τον τρόπο γραφής και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποιων συγγραφέων, φαίνεται ότι και αυτή η προσδοκία τους διαψεύστηκε. Οι μαθητές απέδωσαν και αυτό το γεγονός στο ότι τα κείμενα που διδάχθηκαν ήταν μικρά αποσπάσματα, επομένως δεν είχαν τον χρόνο να διαμορφώσουν άποψη για τους συγγραφείς τους (Μαθητής 1: «*ναι, αυτό θα μπορούσε να είχε γίνει, αν κάναμε ας πούμε 2 – 3 έργα του ίδιου συγγραφέα, για παράδειγμα του Καζαντζάκη ή της Σαρή, ή έστω 1 αλλά πιο μεγάλο... τόσο μικρά κείμενα που είδαμε...*» / Μαθητής 2: «*... ναι συμφωνώ κι εγώ σε αυτό, δε νομίζω ότι μπορείς να πεις πως ξέρεις πως γράφει ή για τι γράφει ένας συγγραφέας αν έχεις διαβάσει, ας πούμε, ένα μόνο του έργο... που ούτε καν ολόκληρα έργα δεν ήταν αυτά που είδαμε...*»). Άλλη μία προσδοκία των μαθητών που κατά βάση διαψεύστηκε, ήταν η επιθυμία τους να αγαπήσουν περισσότερο τη Λογοτεχνία και τη φιλαναγνωσία, ώστε να διαβάζουν και εκτός σχολείου. Στην πραγματικότητα, κάποιες μαθήτριες είπαν πως εξακολουθούν να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, στον ίδιο βαθμό όμως που το έκαναν και πριν αρχίσουν να διδάσκονται το μάθημα της Λογοτεχνίας (Μαθήτρια 3: «*... εγώ γενικά διάβαζα βιβλία πάντα, οπότε δεν νομίζω ότι με ώθησε σε αυτό η λογοτεχνία που κάναμε φέτος...*») ενώ οι περισσότεροι είπαν πως δεν έβρισκαν χρόνο ή όρεξη να διαβάζουν βιβλία στο σπίτι, κάτι που δεν άλλαξε με τη διδασκαλία του μαθήματος. Μάλιστα, υπήρξαν και 2 μαθητές – που βρέθηκαν σε διαφορετικές ομάδες εστίασης – οι οποίοι υποστήριζαν πως το γεγονός ότι ήξεραν πως θα διαβάσουν λογοτεχνικά κείμενα στο σχολείο λειτούργησε αποτρεπτικά στο να διαβάσουν εξωσχολικά (Μαθήτρια 4: «*Ούτε στη φιλαναγνωσία βοήθησε ιδιαίτερα... ίσα ίσα και λόγω χρόνου μπορώ να πω ότι επειδή ήξερα ότι θα διαβάσω στο σχολείο, μπορεί και να μη διάβαζα στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία.*» / Μαθητής 5: «*... σίγουρα ο χρόνος είναι πιο λίγος φέτος, οπότε αφού ξέρω πως λογοτεχνία θα κάνω στο σχολείο, εεε στο σπίτι δε θα*

διαβάσω άμα έχω ελεύθερο χρόνο, θα κάνω κάτι άλλο...»). Πάντως, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε και μία μαθήτρια που είπε πως κάποια κείμενα που διδάχθηκε και της άρεσαν την ώθησαν να αναζητήσει το βιβλίο από το οποίο προέρχονταν και να το αγοράσει (Μαθήτρια 5: «εμένα πάντως με βοήθησε στη φιλιαναγνωσία... Ας πούμε, διαβάσαμε τη Νινέτ της Ζωρζ Σαρή, μου άρεσε σαν υπόθεση και πήρα το βιβλίο, για να το διαβάσω ολόκληρο»).

Καλλιέργεια της φαντασίας (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα Α3γ): Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών είπαν ότι η προσδοκία τους να καλλιεργήσουν την φαντασία τους και να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους δεν επιβεβαιώθηκε. Μάλιστα, συσχέτισαν αυτή την εξέλιξη με τα είδη των κειμένων με τα οποία ασχολήθηκαν, επειδή προφανώς θεωρούν ότι τα κείμενα που προωθούν την καλλιέργεια της φαντασίας είναι εκείνα που έχουν φανταστικό περιεχόμενο (Μαθητής 1: «... ούτε τη φαντασία βοήθησε, αφού τα κείμενα που κάνουμε δεν είναι... φανταστικά. Τα πιο πολλά αφορούν αληθινά γεγονότα...» / Μαθήτρια 2: «Τα κείμενά μας πιο πολύ έχουν να κάνουν με πράγματα που έχουν γίνει... είναι δηλαδή ιστορικά, οπότε η φαντασία όχι, δε θα έλεγα ότι αναπτύχθηκε»). Μία μαθήτρια, πάντως, διατύπωσε την άποψη ότι κείμενα που θίγουν πιο σύγχρονα θέματα είναι περισσότερο βοηθητικά προς αυτή την κατεύθυνση – ειδικά αν τους ανατεθεί ως εργασία κάποια άσκηση δημιουργικής γραφής – με την υπόλοιπη ομάδα εστίασης να συμφωνεί (Μαθήτρια 3: «Τα παλιά κείμενα δεν προσέφεραν κάτι στη φαντασία, ενώ τα πιο σύγχρονα βοήθησαν... ειδικά όταν μας έβαζε άσκηση, να γράψουμε ένα άλλο τέλος ας πούμε, τότε ναι, μας ζητάει ακριβώς να φανταστούμε μία άλλη εξέλιξη...»).

Οφέλη για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη

Εναισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα / καλλιέργεια χαρακτήρα (οι προσδοκίες εκτίθενται στο θέμα Β3): Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών απάντησε ότι η προσδοκία που είχαν εκφράσει σχετικά με την ενασχόληση και ενημέρωση για διάφορα κοινωνικά θέματα επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές αναγνώρισαν ότι τα πιο πολλά κείμενα έθιγαν θέματα κοινωνικά, που απασχολούν τον άνθρωπο – σήμερα, ή και διαχρονικά: (Μαθητής 1: «Τα μανιτάρια στην πόλη», ας πούμε, ή το «Μάυρο Κύμα», είχαν θέματα για το περιβάλλον, επίκαιρα...»

/ Μαθήτρια 2: «... τα πιο πολλά είχαν θέματα που μας αφορούν όλους, μπορεί όχι εμάς προσωπικά, αλλά ας πούμε, η παιδική εργασία και η εκμετάλλευση, όπως στον «Βάνκα» ή στα «Κόκκινα Λουστρίνια»... σίγουρα είναι θέματα που είχε νόημα να τα συζητήσουμε...» / Μαθητής 3: «...σε πολλά θέματα κοινωνικά ειπώθηκαν κάποιες φράσεις, που μας έβαλαν στη διαδικασία να σκεφτούμε διαφορετικά, να αρχίσουμε να σκεφτόμαστε όχι μόνο για εμάς, αλλά για το σύνολο... ακόμα θυμάμαι μία φράση που μας είπε η κυρία: όποιος δέχεται ρατσισμό, είναι πιθανό να κάνει ρατσισμό»). Αυτό, όμως, που κρίνουν ότι τους βοήθησε περισσότερο σε αυτή την κατεύθυνση ήταν οι συζητήσεις που έκαναν στην τάξη μετά την ανάγνωση (Μαθήτρια 4: «... πιο πολύ σε αυτό βοήθησε η κουβέντα που κάναμε στην τάξη, σε αυτά που μας έλεγε η καθηγήτριά μας, όχι τόσο το ίδιο το κείμενο... απλά αυτό λειτουργούσε ως αφορμή») ή οι ασκήσεις που έβαζαν τους μαθητές σε διαδικασία να ερευνήσουν – αναζητήσουν πληροφορίες γύρω από το κοινωνικό θέμα που έθιγε το εκάστοτε κείμενο (Μαθητής 5: «... συζητούσαμε για κάποιο θέμα και μετά μπορεί να γράφαμε μία, ας πούμε, έκθεση για να γράψουμε όσα μας άφησε το κείμενο, ή μας έβαζε κάποια ομαδική εργασία, να αναζητήσουμε πληροφορίες για το θέμα... π.χ. μας είχε βάλει να αναζητήσουμε πληροφορίες για την παιδική εργασία όταν κάναμε τον «Βάνκα» ή για τις πετρελαιοκηλίδες όταν κάναμε το «Μαύρο Κύμα»... νομίζω τέτοιες δραστηριότητες μας κάνουν να ασχοληθούμε με το θέμα πιο πολύ, όχι απλά να διαβάζουμε το κείμενο και να αναλύουμε, πχ, τα εκφραστικά μέσα.»). Αξιοσημείωτη υπήρξε η αναφορά μίας μαθήτριας – με την οποία συμφώνησαν και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης – η οποία ανέδειξε τον ηθικοποιητικό ρόλο που μπορεί να έχει το μάθημα της Λογοτεχνίας (Μαθήτρια 6: «... το πιο ωραίο με το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι ότι δεν έχεις να μάθεις κάτι για να πάρεις καλό βαθμό, αλλά μαθαίνεις πράγματα που μπορείς να... να σκέφτεσαι κάθε μέρα, σε διαμορφώνει ως χαρακτήρα, σε βοηθάει να γίνει καλύτερος, προς τους άλλους, προς τα ζώα... γενικά ως άνθρωπος»).

Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που είχαν εκφράσει οι μαθητές κατά την πρώτη φάση διεξαγωγής της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώθηκε. Έτσι, οι μαθητές δήλωσαν ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας βοήθησε πολύ στην καλλιέργεια της έκφρασής τους, στη βελτίωση και ενίσχυση του λεξιλογίου τους, αλλά και στην ευαισθητοποίησή τους σχετικά με κάποια κοινωνικά θέματα και την ωρίμανση του χαρακτήρα τους. Αντίθετα, πέρα από την καλλιέργεια της φαντασίας τους που, για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δεν ενισχύθηκε από τη διδασκαλία του μαθήματος, η βασικότερη προσδοκία των μαθητών

που διαψεύστηκε ήταν η απουσία συμβολής του μαθήματος στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Δ. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών της Α' Γυμνασίου σχετικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, και εάν αυτές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται. Η παρατήρηση – διερώτηση ενός μαθητή, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», σχετικά με το περιεχόμενο των κείμενων που διδάσκονται αποτέλεσε την αφορμή της παρούσας έρευνας: Τι είδους κείμενα και με ποιον τρόπο προσδοκούν οι μαθητές της Α' Γυμνασίου να διδαχθούν στο πλαίσιο του – καινούργιου για αυτούς – μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και ποια οφέλη πιστεύουν ότι θα αποκομίσουν από τη διδασκαλία του; Σε δεύτερο χρόνο, στο πλαίσιο της μελέτης προστέθηκε, ως προέκταση της αρχικής διερώτησης, η διερεύνηση του αν και σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες αυτές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται.

Για την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν δεδομένα τα οποία προέκυψαν μέσω της διεξαγωγής ατομικών συνεντεύξεων με μαθητές της Α' Γυμνασίου, οι οποίες διεξήχθησαν κατά την έναρξη του σχολικού έτους, και μέσω ομάδων εστίασης (focus group), οι οποίες διεξήχθησαν στο τέλος της ίδιας σχολικής χρονιάς και στις οποίες συμμετείχε μέρος των μαθητών που είχαν δώσει τις ατομικές συνεντεύξεις. Μετά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, για την οποία αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές έρχονται στην Α' Γυμνασίου προσδοκώντας να μελετήσουν κυρίως ιστορικά κείμενα και σύγχρονη, εφηβική μυθοπλασία που θα θίγουν κοινωνικά ζητήματα, καθώς και σύγχρονα κείμενα δράσης και φαντασίας. Αναμένουν, ακόμη, το μάθημα να διεξάγεται κυρίως διαλογικά με έμφαση στην ανάλυση της πλοκής, του τρόπου δράσης και των συναισθημάτων των ηρώων και, δευτερευόντως, στη γλώσσα του κειμένου, ενώ η βασική συμβολή του μαθήματος θεωρούν ότι έγκειται κυρίως στη βελτίωση της έκφρασης, στη διεύρυνση του τρόπου σκέψης, στη φιλαναγνωσία και στην ηθική και κοινωνική τους ανάπτυξη μέσω της ευαισθητοποίησης γύρω από κοινωνικά προβλήματα. Η έρευνα έδειξε ότι, αν και οι προσδοκίες γύρω από το θέμα των κειμένων και την ηθικο – κοινωνική ανάπτυξη εν μέρει επιβεβαιώνονται, δεν ισχύει το ίδιο για τα είδη των κειμένων και την καλλιέργεια της έκφρασης και της φιλαναγνωσίας. Όσον αφορά τον διαλογικό τρόπο διδασκαλίας

του μαθήματος, η προσδοκία αυτή, δεδομένου ότι εξαρτάται από τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συμμετέχοντες μαθητές προέρχονται από διαφορετικά τμήματα, για κάποιους επιβεβαιώθηκε, ενώ για άλλους διαψεύστηκε.

1. Προσδοκίες σχετικά με τα κείμενα: Προσδοκία για κείμενα με κοινωνικό περιεχόμενο – επιθυμία για μελέτη ολόκληρων βιβλίων

Η εξέταση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ότι οι προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τα θέματα των κειμένων που διδάχθηκαν επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Η πλειοψηφία των μαθητών εξέφρασε την επιθυμία τα κείμενα να πραγματεύονται θέματα κοινωνικά, που να απασχολούν τους ανθρώπους διαχρονικά, αλλά και τους εφήβους ειδικότερα, με την πεποίθηση ότι θα ταυτιστούν με τους ήρωες και με την προσδοκία να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους γύρω τους, διευρύνοντας έτσι τον τρόπο σκέψης τους και καλλιεργώντας την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με διάφορα ζητήματα (πχ βία, περιβαλλοντικά προβλήματα, ρατσισμός και εκφοβισμός, κ. ά.). Εν ολίγοις, οι μαθητές προσδοκούν μέσω αυτής της ταύτισης με τους ήρωες να γίνουν καλύτεροι στο να συνειδητοποιούν όσα απασχολούν τους ίδιους, να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους (Todorov, 1977) αλλά και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται όσα απασχολούν τους γύρω τους, ευελπιστώντας να γίνουν έτσι, μέσω της Λογοτεχνίας, ενσυναισθητικά υποκείμενα (Oatley, 1999). Η έρευνα ανέδειξε ότι οι μαθητές αποδίδουν στη Λογοτεχνία έναν ηθικοποιητικό ρόλο: Παίρνοντας οι ίδιοι τον ρόλο του στοχαστή, καταφεύγουν στη λογοτεχνία για να βρουν απαντήσεις σε ηθικά και αξιακά ερωτήματα (Appleyard, 2017). Σκόπιμο είναι, βέβαια, να αναφερθεί ότι κρίνουν ως αναγκαία προϋπόθεση για τη συμβολή της Λογοτεχνίας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους τη διεξαγωγή του μαθήματος σε συνθήκη διαλόγου (βλ. υποκεφάλαιο Δ2).

Ακόμη μία προσδοκία των μαθητών που επιβεβαιώθηκε, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, σχετίζεται με τη διδασκαλία λογοτεχνικών έργων που πραγματεύονται ιστορικά γεγονότα και αποτυπώνουν παλαιότερες μορφές ζωής, παρόλο που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θα προτιμούσε, εν τέλει, ο αριθμός των κειμένων που διδάχθηκαν και υπάγονται σε αυτή την κατηγορία να είναι μικρότερος. Μέσα από τη διδασκαλία κειμένων που περιλαμβάνουν τα προαναφερθέντα θέματα, οι μαθητές πιστεύουν ότι κατανοούν και εξοικειώνονται με

το παρελθόν, αφού αφενός αποκτούν γνώσεις γύρω από - ιστορικά και μη - γεγονότα και τον τρόπο σκέψης και δράσης ανθρώπων που τα έζησαν (Rouxel, 1996, όπ. ανάφ στο Φρυδάκη, 2003), αλλά και με ποιον τρόπο αυτά επέδρασαν στην συγκρότηση του χαρακτήρα τους. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι η ενασχόληση με τέτοιου είδους κείμενα μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά για τους ίδιους, αφού ερχόμενοι σε επαφή με συγκεκριμένους τρόπους δράσης και αναγνωρίζοντας τις συνέπειες αυτών, νιώθουν ότι είναι σε θέση να τους ενστερνιστούν, να σταθούν κριτικά απέναντί τους ή ακόμη και να τους απορρίψουν, προσδοκία που αποτυπώνεται και στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (2011: 21). Αισθάνονται, έτσι, διαπιστώνοντας τις διαφορές ανάμεσα στο τώρα και στο τότε, αισιοδοξία για το παρόν και το μέλλον, με την έννοια ότι, έχοντας μάθει από τα λάθη του παρελθόντος, είναι στο χέρι τους να αποφύγουν την επανάληψή τους, κάνοντας διαφορετικές επιλογές.

Μία ενδεχόμενη αντίφαση που προκύπτει, λοιπόν, μετά την εξέταση των προσδοκιών που εκφράστηκαν από την πλειοψηφία των μαθητών σχετικά με τα είδη των κειμένων που επιθυμούν να μελετήσουν – ιστορικά και σύγχρονα – αίρεται αν ληφθεί υπόψη ότι η προτίμησή τους για καθένα από τα προαναφερθέντα αυτά είδη σχετίζεται με διαφορετικές επιδιώξεις. Έτσι, τα παιδιά αναμένουν να ταυτιστούν με τους ήρωες των σύγχρονων κειμένων στο πλαίσιο της προσπάθειας να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να συγκροτήσουν την ταυτότητά τους, ενώ, μέσα από την προσέγγιση ιστορικών κειμένων, προσδοκούν να κατανοήσουν το παρελθόν και τον τρόπο δράσης των ανθρώπων άλλων εποχών, ευελπιστώντας, μέσα από αυτή τη διαδικασία, να εξασφαλίσουν μία πιο αισιόδοξη ενατένιση του μέλλοντος.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε προσδοκίες που οι μαθητές εξέφρασαν σχετικά με τα είδη των κειμένων, οι οποίες όμως δεν επιβεβαιώθηκαν. Αν και η επιθυμία διδασκαλίας ποιημάτων εκφράστηκε από σημαντικά μικρότερο αριθμό μαθητών εν συγκρίσει με την προσδοκία ενασχόλησης με πεζογραφικά κείμενα, κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά στη διαπίστωση από την πλευρά των μαθητών του περιορισμένου αριθμού ποιημάτων που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου, η οποία τους προκάλεσε ανάμεικτα συναισθήματα: Για τους περισσότερους, η διδασκαλία ποιητικών έργων είναι μάλλον αδιάφορη, όπως αποτυπώνεται και σε σχετικές έρευνες της Αργυροπούλου (2007) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008). Ωστόσο, υπήρξε και ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων που δήλωσαν απογοητευμένοι με αυτή την εξέλιξη, αφού κρίνουν τον

υπαινικτικό χαρακτήρα των ποιημάτων ως κίνητρο που τους ωθεί να ασχοληθούν με την βαθύτερη προσέγγιση και την διεξοδικότερη ανάλυσή του.

Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι, αν και οι συμμετέχοντες είχαν εκφράσει την προσδοκία να διδαχθούν κείμενα με θέματα που διαβάζουν και εκτός σχολείου, όπως μυστηρίου ή φαντασίας, παρόλο που αυτό δε συνέβη, δεν απογοητεύτηκαν από την εξέλιξη αυτή. Οι μαθητές θεωρούν ότι η απουσία τέτοιου είδους κειμένων από το σχολικό βιβλίο οφείλεται στο γεγονός πως στερούνται «λογοτεχνικότητας» ή κύρους και, ως εκ τούτου, δεν έχουν θέση να διδάσκονται στο σχολείο. Σε αυτήν την αξιολογούμενη, αλλά αυθαίρετη διαπίστωση λανθάνει η αντίληψη ότι τα κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο προωθούν την απόκτηση μίας γενικής κουλτούρας, ανήκουν σε μεγάλους συγγραφείς, είναι απαραίτητως μεγάλης έκτασης και παλιά (Rouxel, ό. π.). Τέτοιου είδους αντιλήψεις, στη διαμόρφωση των οποίων έχει αναμφίβολα συντελέσει και η σοβαροφάνεια με την οποία το μάθημα αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο του σχολείου, συμβάλλουν στη δημιουργία προκαταλήψεων στους μαθητές, οι οποίες αφορούν όχι μόνο το μάθημα, αλλά και τη σχέση τους με τη λογοτεχνία γενικότερα. Η πρόταση του Τοντόροφ (2013) να συμπεριληφθεί στην εκπαιδευτική πρακτική και η διδασκαλία κειμένων που δεν θεωρούνται αμιγώς «λογοτεχνικά», αλλά βρίσκουν ενδιαφέροντα οι νέοι, με απώτερο σκοπό να στραφούν στην ανάγνωση, να αναγνωρίσουν την - αισθητική και όχι μόνο - απόλαυση που προσφέρει και, κατά τη σύγκρισή τους με έργα που ανήκουν στην «κλασική λογοτεχνία», να αντιληφθούν την ποιοτική μεταξύ τους διαφορά, ίσως να μην είναι άσχετη με τις αντιλήψεις των νεαρών μαθητών για το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Ως ένα από τα πλέον σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η προσδοκία των μαθητών για μελέτη ολόκληρων βιβλίων, αντί της αποκλειστικής μελέτης διηγημάτων ή αποσπασμάτων μεγαλύτερων έργων, η οποία έχει αποτυπωθεί και σε προηγούμενη έρευνα (ΠΙ, 2008). Η επιθυμία αυτή, που δεν επιβεβαιώθηκε, παρόλο που υπάρχει σχετική πρόβλεψη στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (2011), εκφράστηκε τόσο ως προσδοκία στην αρχή της χρονιάς από μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι δήλωσαν ότι με την προσέγγιση ολόκληρων βιβλίων θα είναι σε θέση να γνωρίσουν καλύτερα τους συγγραφείς και να εξοικειωθούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γραφής τους και την εποχή τους, αλλά και ως απογοητευτική διαπίστωση στο τέλος του σχολικού έτους. Μάλιστα, οι μαθητές εξήγησαν ότι η αποσπασματικότητα των κειμένων που μελέτησαν οδήγησαν σε σε περιορισμένη, κάποιες φορές, κατανόηση του περιεχομένου τους, αλλά και μειωμένο

ενδιαφέρον γι' αυτά, το οποίο ίσως να ήταν μεγαλύτερο αν είχαν αγωνία για τις εξελίξεις και τη δράση των ηρώων. Στο μειωμένο ενδιαφέρον για κάποια κείμενα έχει συμβάλει, σύμφωνα με την παρατήρηση κάποιων από τους συμμετέχοντες, και το γεγονός ότι υπήρξαν κείμενα που είχαν μελετήσει ξανά στο Δημοτικό.

2. Προσδοκίες σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος: Η επιθυμία για διάλογο – ο «ανοικτός» τρόπος προσέγγισης του/ της καθηγητή/ -τριας

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, βασική προϋπόθεση για να ενδιαφερθούν οι μαθητές για το κείμενο είναι να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον η αρχική του παρουσίαση. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η ανάληψη από μεριάς τους του ρόλου του αναγνώστη του κειμένου θα τους εξασφάλιζε έναν περισσότερο ενεργητικό ρόλο, η σωστότερη και παραστατικότερη ανάγνωση του κειμένου από τον / την καθηγητή/ -τρια φαίνεται να είναι πιο βοηθητική για την κατανόηση του κειμένου, εύρημα που αναδείχθηκε και στην έρευνα των Ivey & Broaddus (2001). Μολονότι εκφράστηκε η προσδοκία για αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο του μαθήματος και παρά τη σχετική πρόβλεψη που αναφέρεται στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (2011: 22 – 23), η έλλειψη σχετικών αναφορών των μαθητών στο τέλος του σχολικού έτους δείχνει ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ για το μάθημα της Λογοτεχνίας, παρότι αποτελεί σταθερά επιθυμία των μαθητών, εξακολουθεί να είναι περιορισμένη (ΠΙ, 2008).

Σχετικά με τις εργασίες που ακολουθούν μετά τη διδασκαλία των κειμένων, οι προσδοκίες των μαθητών για ασκήσεις δημιουργικής γραφής, προβληματισμού και οπτικής γύρω από το περιεχόμενο του κειμένου επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους άρεσε να τους ανατίθενται τέτοιου είδους ασκήσεις, διότι, γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, ένιωθαν την ελευθερία να αποτυπώσουν τις προσωπικές, μοναδικές τους σκέψεις και ερμηνευτικές εκδοχές για τα κείμενα, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008). Μάλιστα, μέσω της άσκησης σε τέτοιου είδους εργασίες, οι μαθητές κατανοούν την ύπαρξη πολλαπλών αναγνώσεων για το ίδιο κείμενο, οι οποίες βασίζονται στον τρόπο που προσεγγίζει ο κάθε αναγνώστης το κείμενο, βάσει των δικών του χαρακτηριστικών και συμφραζομένων. Εν ολίγοις, η προσδοκία των μαθητών για την προσέγγιση των κειμένων βρίσκεται πιο κοντά σε όσα

προβλέπουν για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας οι αναγνωστικές θεωρίες και η θεώρησή της ως πεδίο επικοινωνίας με τον αναγνώστη. (Καλούδη, 2013).

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ως βασική προσδοκία των μαθητών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος τον διάλογο. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν εκφράσει την προσδοκία το μάθημα να γίνεται με τρόπο διαλογικό, που να τους περιλαμβάνει και να τους αφήνει χώρο να εκφράσουν τις δικές τους ερμηνευτικές εκδοχές για τα κείμενα και στη συνέχεια να τις συμπληρώσουν ή ακόμη και να τις αναθεωρήσουν ακούγοντας τις αντίστοιχες ερμηνείες των συμμαθητών τους για το ίδιο κείμενο. Αυτή η επιθυμία τους για διεξαγωγή του μαθήματος με έμφαση στον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων για τους ήρωες των έργων και τον τρόπο δράσης τους συνδέθηκε από αρκετούς και με την προσδοκία η στάση του / της καθηγητή / -τριας να χαρακτηρίζεται από ανοικτότητα απέναντι στη διαφορετικότητα των απόψεων, προθυμία για συζήτηση και επίλυση αποριών, ευγένεια απέναντι στα όσα ακούγονται στην τάξη, καθώς και τη θέσπιση ορίων από πλευράς του/ της, προκειμένου να διατηρείται η συνθήκη του διαλόγου και να εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Το προαναφερθέν συμπέρασμα αναφέρεται και από τους Φρυδάκη & Παπαγεωργάκη (2022) και επιβεβαιώνει και το εύρημα των Ivey & Broadus (2001) ότι η στάση του / της καθηγητή / -τριας αποτελεί βασικό κριτήριο για το αν οι μαθητές θα είναι συμμετοχικοί ή όχι στη διάρκεια του μαθήματος.

Όσον αφορά το αν η προσδοκία αυτή επιβεβαιώθηκε ή διαψεύστηκε, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να το απαντήσουν με απόλυτη ακρίβεια, καθώς οι συμμετέχοντες μαθητές προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα στα οποία δίδασκαν διαφορετικοί καθηγητές. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα διέφεραν, καθώς εξαρτήθηκαν αποκλειστικά στον επιλεγμένο από τον/ την κάθε καθηγητή/ -τρια τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Πάντως, ένα σαφές εύρημα της ερευνητικής αυτής εργασίας ήταν η σύνδεση, από την πλευρά των μαθητών, του διαλόγου με την έκφραση ή μη των προσωπικών τους σκέψεων, συναισθημάτων και ερμηνευτικών εκδοχών γύρω από τα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές που είχαν συνηθίσει το μάθημα να γίνεται με έναν τρόπο κυρίαρχα διαλογικό αισθάνονταν περισσότερο ελεύθεροι να εκφράζουν τις απόψεις τους για τα κείμενα, αποδέχονταν την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών και αναγνώριζαν ότι η αξιολόγησή τους θα είναι θετική, αρκεί να είναι σε θέση να σταθούν κριτικά απέναντι στο κείμενο και να τοποθετηθούν τεκμηριωμένα γύρω από αυτό. Αντίθετα, και παρά το γεγονός ότι

η προαναφερθείσα συνθήκη επιδιώκεται ρητά και στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (2011), οι μαθητές των οποίων οι καθηγητές δεν τους έδιναν τόσο χώρο να εκφραστούν, συσχέτισαν την έκφραση προσωπικών απόψεων με μειωμένες βαθμολογικές επιδόσεις, φοβούμενοι πως η δική τους άποψη ενδεχομένως κριθεί ως λανθασμένη και οδηγήσει σε αρνητική αξιολόγηση. Σύμφωνα με έρευνα των Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg (2019), όταν στο μάθημα πρωταγωνιστικό και έντονα καθοδηγητικό ρόλο έχει ο/ η εκπαιδευτικός, οι μαθητές δεν καλλιεργούν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητά τους να καταλαβαίνουν και να ερμηνεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Τα προαναφερθέντα ευρήματα επιβεβαιώνουν και εκείνα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009): Η περιορισμένη έκφραση προσωπικών απόψεων, συνδέεται με φόβο μειωμένης βαθμολογίας από τους διδάσκοντες και εμποδίζουν την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

3. Προσδοκίες σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν από το μάθημα – Επήλθε βελτίωση της έκφρασης & ηθικο-κοινωνική ανάπτυξη, χωρίς συμβολή στη διεύρυνση της φαντασίας και της φιλιαναγνωσίας

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, οι βασικές προσδοκίες που εκφράστηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών και αφορούσαν στη βελτίωση του λεξιλογίου και της έκφρασης, στην καλλιέργεια του χαρακτήρα και στην ευαισθητοποίηση γύρω από κοινωνικά ζητήματα επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι παρατήρησαν βελτίωση στην έκφρασή τους αλλά και εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, καθώς τα κείμενα τα οποία μελέτησαν περιείχαν λέξεις τις οποίες συναντούσαν για πρώτη φορά. Έκριναν, μάλιστα, ότι το γεγονός πως τις διδάχθηκαν στο πλαίσιο ενός λογοτεχνικού κειμένου αυξάνει τις πιθανότητες, ακόμη και αν δεν είναι σε θέση να τις εντάξουν σε δικά τους κείμενα, να τις αναγνωρίσουν και να θυμούνται τη σημασία τους αν τις ξανασυναντήσουν σε διαφορετικό πλαίσιο.

Όσον αφορά την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη που επιφέρει η ενασχόληση με τη λογοτεχνία, οι περισσότεροι από τους μαθητές συνειδητοποίησαν ότι αυτή επήλθε χάρη σε κείμενα που ένιωθαν ότι τους αφορούσαν – κατά βάση επρόκειτο για κείμενα τα οποία έθιγαν θέματα «κοινωνικά» - και, κυρίως, στις συζητήσεις που έκαναν στην τάξη γύρω από αυτά. Έτσι, οι μαθητές αναγνώρισαν ότι, ερχόμενοι σε επαφή με

κείμενα των οποίων τα θέματα τους «αγγίζουν» και τους αφορούν – όπως ο ρατσισμός, ο εκφοβισμός και η συνεπακόλουθη απομόνωση, η εφηβεία και οι σκέψεις και τα συναισθήματα που κυριαρχούν στη διάρκεια της – μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους, τους άλλους και τον εαυτό τους (Appleyard, 1990· Vasquez, 2005). Για αυτήν την αναζήτηση και τη συγκρότηση ταυτότητας και την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν», που κατεξοχήν συμβαίνουν στη διάρκεια της προ – εφηβείας και της εφηβείας, είναι σημαντική η ταύτιση των αναγνωστών με τους πρωταγωνιστές των ιστοριών που διαβάζουν (Appleyard, 2017). Και οι συζητήσεις που έγιναν στο πλαίσιο της μελέτης αυτών των κειμένων, η ανταλλαγή οπτικών με τους συμμαθητές τους και η διαπίστωση ότι αυτή η ανάγκη γνωριμίας με τον εαυτό και τον κόσμο είναι σχεδόν καθολική σε αυτή την ηλικία, τους βοηθά να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, σίγουρα λιγότερο αυστηροί, όχι μόνο απέναντι στους άλλους, αλλά και προς τον ίδιο τους τον εαυτό.

Παρά το γεγονός ότι ένας αριθμός από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές είχε εκφράσει την προσδοκία να διευρύνει την φαντασία του χάρη στο μάθημα της Λογοτεχνίας, διαβάζοντας ιστορίες που θα προσέφεραν το συναίσθημα της διαφυγής από τη ρουτίνα και τις καθημερινές εικόνες και αναπαραστάσεις – προσδοκία που είχε εκφραστεί από μαθητές και εφήβους αναγνώστες και σε έρευνες των Stewart et al. (2018) και των Wilknsn et al. (2020) – τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας έδειξαν ότι κάτι τέτοιο δεν επετεύχθη. Η αιτία για την εξέλιξη αυτή αποδόθηκε από τους μαθητές στα είδη των κειμένων που διδάχθηκαν και, συγκεκριμένα, στην απουσία από το σχολικό εγχειρίδιο και την εκπαιδευτική πρακτική κειμένων δράσης ή φαντασίας. Ίσως η ταύτιση, από την πλευρά των μαθητών, της διεύρυνσης της φαντασίας με τη μελέτη συγκεκριμένων μόνο ειδών κειμένων σχετίζεται με το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές είναι μικρής ηλικίας και, λόγω αυτού, η σχέση που έχουν καλλιεργήσει με την ανάγνωση λογοτεχνίας είναι περιορισμένη, επομένως δεν συνειδητοποιούν ότι η φαντασία μπορεί να διευρυνθεί μέσα από την προσέγγιση κάθε λογοτεχνικού κειμένου και του καινούργιου, ανεξερεύνητου κόσμου στον οποίο παρέχει πρόσβαση.

Τέλος, μία ακόμη προσδοκία που εκφράστηκε από μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων μαθητών και η οποία δεν επιβεβαιώθηκε κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Γυμνασίου αφορά την εξοικείωση με τους συγγραφείς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, καθώς και στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Παρά το γεγονός ότι τόσο η γνωριμία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά συγγραφέων, όσο και

η επίτευξη της φιλιανγνωσίας, της αγάπης, δηλαδή, για τη ανάγνωση Λογοτεχνίας, εμφανίζονται ως επιδιωκόμενοι σκοποί στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (2011), οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως δεν επετεύχθησαν. Η αποσπασματικότητα και η μικρή, σχετικά, έκταση των διδασκόμενων κειμένων δεν επέτρεψαν στους μαθητές να διαμορφώσουν εικόνα για τους συγγραφείς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, κάτι που κατά τη γνώμη τους θα μπορούσε να συμβεί αν μελετούσαν και κάποια ολόκληρα μυθιστορήματα (βλ. υποκεφάλαιο Δ1). Όσον αφορά το ζήτημα της φιλιανγνωσίας, αν και οι συμμετέχοντες μαθητές αναγνωρίζουν ότι η Λογοτεχνία είναι, ως δραστηριότητα, περισσότερο κουραστική σε σχέση με άλλες που μπορεί να προσφέρουν εξ ίσου χαλάρωση και αισθητική απόλαυση (πχ παρακολούθηση ταινιών, θεατρικών παραστάσεων, κ. ά.) εξέφρασαν την προσδοκία να πετύχουν, μέσω του μαθήματος της Λογοτεχνίας, να την αγαπήσουν περισσότερο και το μάθημα να αποτελέσει το έναυσμα για να διαβάζουν περισσότερο εκτός σχολείου. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δε συνέβη – πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Η έρευνα ανέδειξε ότι η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας είτε δεν επηρέασε καθόλου την ανάγνωση εξωσχολικών λογοτεχνικών βιβλίων από τους μαθητές – εκείνοι, δηλαδή, που δήλωσαν ότι διαβάζουν τακτικά εξήγησαν ότι διάβαζαν και προτού διδαχθούν τη Λογοτεχνία στο σχολείο – είτε την επηρέασε αρνητικά: Οι μαθητές που δεν συνηθίζουν να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία εκτός σχολείου, παρότι αναγνωρίζουν ότι είναι ωφέλιμη δραστηριότητα, «επαναπαύθηκαν» στο γεγονός ότι έρχονται σε επαφή με τη Λογοτεχνία σε εβδομαδιαία βάση και, αρκούμενοι σε αυτή, δεν διάβασαν καθόλου βιβλία εκτός σχολείου στη διάρκεια του σχολικού έτους.

Η παρούσα έρευνα συνομιλεί με τη βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Μάλιστα, η πρωτοτυπία αυτής της ερευνητικής εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι διερευνά τις προσδοκίες των μαθητών της Α' Γυμνασίου για το μάθημα και εξετάζει σε ποιο βαθμό αυτές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται. Αυτό το οποίο πέτυχε να αναδείξει είναι ότι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου, παρότι δεν έχουν σαφή εικόνα του περιεχομένου του νέου για αυτούς μαθήματος της Λογοτεχνίας, έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες γύρω από αυτό – ένα μέρος των οποίων επιβεβαιώθηκε και ένα διαψεύστηκε. Ίσως η σημαντικότερη επιβεβαίωση των προσδοκιών τους αφορά τα θέματα των κειμένων που μελετήθηκαν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μαζί με την συνεπακόλουθη ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, στην οποία συνέβαλε η συζήτηση γύρω από τα κείμενα αυτά. Ωστόσο, η προσδοκία μελέτης ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και η

επιδίωξη για καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας – προσδοκίες που εκφράστηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών – διαψεύστηκαν σε μεγάλο βαθμό. Επομένως, φαίνεται ότι οι μαθητές μένουν ικανοποιημένοι από τα κείμενα που διδάχθηκαν και τα οφέλη που αυτά προσέφεραν στην καλλιέργεια του χαρακτήρα τους, δυσανεστήθηκαν όμως από την προσέγγιση αποκλειστικά αποσπασμάτων μεγαλύτερων έργων, παράγοντα που – κατά τη γνώμη τους – συνέβαλε στο γεγονός ότι δεν ανέπτυξαν μεγαλύτερη σχέση με τη Λογοτεχνία και το εξωσχολικό διάβασμα.

Ασφαλώς, η έρευνα αυτή υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Καταρχάς, είναι αδύνατη η απόλυτη γενίκευση των αποτελεσμάτων της, αφού αυτά προέκυψαν σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο – που υπαγορεύτηκαν από τους χρονικούς περιορισμούς που τίθενται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος – και βασίστηκαν σε ένα μικρό, σχετικά, δείγμα συμμετεχόντων, αποκλειστικά μαθητών, αφού η εστίαση της έρευνας ήταν προς αυτή την κατεύθυνση.

Έτσι, κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθούν κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να προεκτείνουν τα ευρήματα της παρούσας εργασίας. Καταρχάς, θα μπορούσε αντίστοιχη έρευνα να διεξαχθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα, περιλαμβάνοντας μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, προκειμένου τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι περισσότερα και πληρέστερα – τόσο αναφορικά με τις προσδοκίες, όσο και με την επιβεβαίωση ή διάψευσή τους. Μία ακόμη ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να εξετάζει τα ίδια θέματα, έχοντας όμως ως δείγμα μαθητές όλων των τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να διαμορφωθεί μία πληρέστερη εικόνα για το τι είδους προσδοκίες έχουν οι μαθητές γύρω από το μάθημα της Λογοτεχνίας και αν εν τέλει το μάθημα ανταποκρίνεται σε αυτές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής διδασκαλίας του.

Θα είχε, ακόμη, μεγάλο ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι προσδοκίες των καθηγητών/ -τριων που αναλαμβάνουν να διδάξουν το μάθημα της Λογοτεχνίας. Να μελετηθεί, δηλαδή, τι επιδιώκουν οι ίδιοι να πετύχουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος και να εξεταστεί, στο τέλος του διδακτικού έτους, τι πέτυχαν στην πραγματικότητα, είτε βάσει του δικού τους αναστοχασμού για τη διδασκαλία τους ή / και συγκρίνοντας τις δικές τους σκέψεις με εκείνες των μαθητών τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Abrams, M. H. (1971). *The mirror and the lamp: Romantic theory and the critical tradition* (Vol. 360). New York: Oxford University Press.

Al-Ghaberi, J. A. (2016). Review of David Damrosch's "What is World Literature?". *Galaxy: An International Multidisciplinary Research Journal*, 5.

Ανακτήθηκε από

https://www.academia.edu/25922028/Review_of_David_Damroschs_What_is_world_Literature

Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.

Armstrong, P. (2005). Phenomenology. *John Hopkins Guide for Literary Theory and Criticism entry* (eds. M. Groden, M. Kreiswirth & I. Szeman). Baltimore: John Hopkins University Press.

Bakhtin, M. (1935). Discourse in the Novel. *Literary theory: An anthology*, 2, 674-685.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. AustinQ: University of Texas press.

Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS one*, 8(1), e55341. Ανακτήθηκε από

<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0055341>

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

Barthes, R. (1975). *The Pleasure of the Text*. Hill and Wang. Ανακτήθηκε από https://monoskop.org/images/7/76/Barthes_Roland_The_Pleasure_of_the_Text_EN_1975.pdf

Beach, R., Appleman, D., Fecho, B., & Simon, R. (2016). *Teaching literature to adolescents*. Routledge.

Benton, M. (1995). The discipline of literary response: approaches to poetry with L2 students. *Educational Review*, 47(3), 333-342. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191950470309>

BookNet Canada. (2023). *BookNet Canada's Annual Reading Survey 2023*. BookNet Canada. Ανακτήθηκε από <https://www.booknetcanada.ca/canadian-leisure-and-reading-study-2023>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp0630a.

Brooks, C., & Warren, R. P. (1953). *Understanding poetry: an anthology for college students*. (No Title).

Brooks, C. (1989). The language of paradox στο *Contemporary Literary criticism. Literary and cultural studies*. New York & London: Longman.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Compagnon, A. (2014). *What is Literature for?: Inaugural Lecture delivered on Thursday 30 November 2006*. Collège de France.

Cubero, R., & Ignacio, M.J. (2011). Accounts in the classroom. Discourse and the co-construction of meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 24, 234-267. <http://dx.doi.org/10.1080/10720537.2011.571562>

Damrosch, D. (2003). World literature, national contexts. *Modern Philology*, 100(4), 512-531. doi:[10.1086/379981](https://doi.org/10.1086/379981)

DJS Research. (2013). *Book Trust Reading Habits Survey 2013: A national survey of reading habits and attitudes to books amongst adults in England*. Book Trust. Ανακτήθηκε από <https://www.djsresearch.co.uk/Free/published/1576-booktrust-reading-habits-report-final.pdf>

Dungworth, N., Grimshaw, S., McKnight, C., & Morris, A. (2004). Reading for pleasure?: A summary of the findings from a survey of the reading habits of year 5 pupils. *New review of children's literature and librarianship*, 10(2), 169-188. doi:[10.1080/1361454042000312284](https://doi.org/10.1080/1361454042000312284)

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92.

Fish, S. E. (1973). What is stylistics and why are they saying such terrible things about it?. In *Approaches to poetics* (pp. 109-152). Columbia University Press.

Frye, N. (1951). The archetypes of literature. *The Kenyon Review*, 13(1), 92-110.

Ingarden, R. (1973). *Cognition of the literary work of art*. Northwestern University Press.

Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

Graff, G. (1992). *Beyond the culture wars: How teaching the conflicts can revitalize American education*. W. W. Norton & Company.

Green, M. C., Brock, T. C., & Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication theory*, 14(4), 311-327. doi:[10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x)

Harris, K. (2012). Aims!: Whose Aims?. In *The aims of education* (pp. 1-13). Routledge.

Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55. doi:[10.1177/0961000610390992](https://doi.org/10.1177/0961000610390992)

Iser, W. (1979). The act of reading: A theory of aesthetic response. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38(1).

Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). “Just plain reading”: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading research quarterly*, 36(4), 350-377. doi:[10.1598/RRQ.36.4.2](https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.2)

Jakobson, R. (2000). Linguistics and poetics (1960). *The Routledge Language and Cultural Theory Reader*. London: Routledge, 334-9

Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of research in personality*, 40(5), 694-712. doi: [10.1016/j.jrp.2005.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002)

Moyer, J. E. (2007). Learning from leisure reading: A study of adult public library patrons. *Reference & User Services Quarterly*, 66-79. Ανακτήθηκε από <https://alatmp.sfulib5.publicknowledgeproject.org/index.php/rusq/article/view/4099/4667>

Monitor, N. F. (2003). Young people's attitudes towards reading. *Croydon: Nestlé*. Ανακτήθηκε από <https://www.ipsos.com/sites/default/files/migrations/en-uk/files/Assets/Docs/Publications/sri-nestle-young-peoples-attitudes-towards-reading.pdf>

North, J. (2013). What's "New Critical" about "Close Reading"?: IA Richards and His New Critical Reception. *New Literary History*, 44(1), 141-157.

Nussbaum, M. C. (1992). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. OUP USA. Ανακτήθηκε από <https://classiccharacterscourse.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/nussbaum-loves-knowledge.pdf>

Oatley, K. (1999). Meeting of Minds: Dialogue, Sympathy, and Identification in Reading Fiction. *Poetics*, 26(5-6), 439-454. Ανακτήθηκε από https://sites.ualberta.ca/~dmiall/Cognitive/Readings/Oatley_Meetings.pdf

Phillipson, N., & Wegerif, R. (2017). *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. Routledge. [doi:10.4324/9781315621869](https://doi.org/10.4324/9781315621869)

Rivkin, J., & Ryan, M. (Eds.). (2017). *Literary theory: An anthology*. John Wiley & Sons.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research*, 4th Edn. Hokoben.

Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, culture and social interaction*, 3(4), 274-285. doi: 10.1016/j.lcsi.2014.04.001

Stewart, M. A., Walker, K., & Revelle, C. (2018). Learning from Students: What, Why, and How Adolescent English Learners Want to Read and Write. *Texas Journal of Literacy Education*, 6(1), 23-40. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183970>

Todorov, T. (1977). *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*. Cornell UP. Ανακτήθηκε από

[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=GkfzchghgcQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Todorov,+T.+\(1977\).+The+Fantastic:+A+Structural+Approach+to+a+Literary+Genre.+Cornell+University+Press.&ots=9Gr6VBhrrz&sig=W4-TJ3ncaHP2ogfmUxYXzVBkEh4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=GkfzchghgcQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Todorov,+T.+(1977).+The+Fantastic:+A+Structural+Approach+to+a+Literary+Genre.+Cornell+University+Press.&ots=9Gr6VBhrrz&sig=W4-TJ3ncaHP2ogfmUxYXzVBkEh4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Tyson, L. (2023). *Critical theory today: A user-friendly guide*. Routledge.

Vasquez, J. M. (2005). Ethnic identity and Chicano literature: How ethnicity affects reading and reading affects ethnic consciousness. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 903-924. doi:[10.1080/01419870500158927](https://doi.org/10.1080/01419870500158927)

Wederif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. London: Routledge.

Wilkinson, S. (2015). Literature review: The impact of reading for pleasure and empowerment. *The Reading Agency*, no, 1-39. Ανακτήθηκε από <https://readingagency.org.uk/wp-content/uploads/2024/06/The-Impact-of-Reading-for-Pleasure-and-Empowerment.pdf>

Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or do not choose) books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(2), 157-166. doi: 10.1002/jaal.1065

Ελληνόγλωσσες

Αγγελιδάκη, Μ. (2016). Η διδακτική της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντιφάσεις και προοπτικές. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο (18,19 Νοεμβρίου 2016).

Αθανασοπούλου, Α. (2019). Σκέψεις για τη διδακτική της λογοτεχνίας διαβάζοντας το Η λογοτεχνία σε κίνδυνο του Τσβετάν Τοντορόφ. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 171, σς. 108-123.

Αναστασάκη, Μ. (2021). *Διδακτική της Λογοτεχνίας: κριτική ανάλυση διδασκαλίας ανθρωπίνων αξιών: ποιοτική έρευνα πεδίου* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Τομέας Θεωρίας και Μεθοδολογίας των Κοινωνικών Επιστημών).

Appleyard, J. (2017). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση* (μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης). Αθήνα: Gutenberg.

Αποστολίδου, Β. (1999). *Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αποστολίδου, Β. (2015). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου. Οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση. *Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου. 28-30 Νοεμβρίου 2013*. Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α, 79 – 94.

Αργυροπούλου, Χ. (2001). Η Λογοτεχνία “μήτρα” της διά βίου μάθησης. Λογοτεχνία ένας ιδιότυπος πνευματικός χώρος για ενδο-επικοινωνία και ετερο-επικοινωνία, *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)*, Αθήνα: Ατραπός.

Αργυροπούλου, Χ. & Καρατζιά, Ε. (2002). Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη σύγχρονη εποχή, *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 2000)*. Αθήνα: Ατραπός.

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

Bloom, H. (2007). *Ο δυτικός κανόνας: Τα βιβλία και τα σχολεία των εποχών* (Κ. Ταβαρτζόγλου, Μετάφραση). Gutenberg.

Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία. Μία συνοπτική εισαγωγή*. Μτφρ. Κ. Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (Μτφρ. Μ. Μαυρωνάς, εισαγωγή - θεώρηση Μτφρ. Δ. Τζιόβας). Αθήνα: Οδυσσέας.

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.

Jauss, H., R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης - Τρία μελετήματα* (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.

Καγιαλής, Τ. (1994). *Η λογοτεχνία στη μέση εκπαίδευση : ο ρόλος της θεωρίας*. Εντευκτήριο, 26, 67-81.

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). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής).

Καλούση, Κ. (2000). Η λεκτική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, *Πρακτικά του Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*. Αθήνα: Ατραπός.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Manna, A. L. & Μητακίδου - Κοκκώνη, Σ. (1996). Το Πορτραίτο του Νεαρού Έλληνα Αναγνώστη. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11: 100 – 114. Αθήνα: Πατάκης.

Μπαλάσκας, Κ. (1989). *Λογοτεχνία και διδασκαλία. Εισαγωγή στην απορία περί το πώς*. Στο *Δέντρο*, τ. 48-49.

Μπέλλα, Ζ. (2004). Επιμόρφωση Φιλολόγων. Προϋποθέσεις, όρια και δυνατότητες.

Newton, K. M. (2013). (Επιμ.) *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*. (Μτφρ. Α. Κατσιακέρης, Κ. Σπαθαράκης). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Ντουνιά, Χ. (1995). *Η λογοτεχνία στη μέση εκπαίδευση*. Νέα Παιδεία, 73, 17-27.

Nussbaum, M. C. (2013 [2010]). *Όχι για το κέρδος. Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία.* (Γ. Χρηστίδης, Μετ.). Αθήνα: Κριτική.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83?locale=en>

Πασχαλίδης, Γ. (2018). Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Στο Β. Αποστολίδου, Κ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (37-48). Αθήνα: Gutenberg.

Πεσκέτζη, Μ. (1994). *Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη.* Π. Ε. Φ.: Σεμινάριο 18.

Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα.* Αθήνα: Έκδοσεις Τόπος.

Σπανός, Γ. (1998). *Διδακτική Μεθοδολογία. τ.Α' Η διδασκαλία του ποιήματος.* Αθήνα.

Σπανός, Γ. (1999). *Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική: θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία.* Αθήνα: Συμμετρία.

Τόγιας, Β. (1988). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση: ιστορική θεώρηση (1833-1967).* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Τοντόροφ, Τ. (1995). (επιμ.), *Θεωρία λογοτεχνίας. Κείμενα των Ρώσων Φορμαλιστών* (μτφρ. Η.Π. Νικολούδης). Αθήνα: Οδυσσέας.

Τοντόροφ, Τ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. (Χ. Βαγενά, Μετ.). Αθήνα: Πόλις.

Τσιριμώκου, Α. Γλωσσικό σαράκι. Εφημερίδα *Το Βήμα*. 30/08/1998. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=102576>

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (473-498). Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/296014223_Analyse_poiotikon_dedomenon_dilemmata_dynatotetes_diadikasies

ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_logot_argyrop.pdf

Φρυδάκη, Ε. (2001). Από την ερμηνευτική της «Εναίσθησης» στην κοινωνική Ερμηνευτική. Εκδόσεις του όρου και απηχήσεις τους στη διδακτική. Στο Γ. Ι. Σπανός – Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σσ. 17-35). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χόρν.

Φρυδάκη, Ε. (2001). *Πέντε Μελετήματα για τη Θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.

Φρυδάκη, Ε. (2002). Η συμβολή της λογοτεχνικής διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και τη διαμόρφωση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 2000)*. Αθήνα: Ατραπός.

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

Φρυδάκη, Ε. & Καλούδη, Ε. (2015). Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών

αναποκρίσεων του αναγνώστη στην «εποχή της ανάγνωσης». Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες. Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. (152-164). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

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

Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χριστοφή, Δ. (2018). «*Η καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*» (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2694387/file.pdf>

Επίσημα Έγγραφα

Υ. Π. Δ. Β.Μ. Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από

http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1,%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%

[B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](#)

ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Ενιαίο Λύκειο – Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών [Ε. Π. Π. Σ.]*, Αθήνα, Ο. Ε. Δ. Β., 1998.

ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες*, Αθήνα, 2000.

ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα.

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

Παράρτημα

Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων

Πρωτόκολλο πρώτης (ατομικής) συνέντευξης

- Διαβάζεις Λογοτεχνία; Τι σου αρέσει να διαβάζεις;
- Συνήθως διαβάζουμε στον ελεύθερο μας χρόνο. Γιατί πιστεύεις ότι η Λογοτεχνία είναι σχολικό μάθημα; Τι νομίζεις ότι προσφέρει ως μάθημα; Τι θα ήθελες να προσφέρει;
- Τι είδους κείμενα περιμένεις με χαρά να διδαχθείτε; Γιατί;
- Υπάρχει κάποιο κείμενο που να έχεις διαβάσει στο σχολείο και να το θυμάσαι ακόμη; Αν ναι, ποιο είναι αυτό; Τι σου κέντρισε παραπάνω το ενδιαφέρον σε αυτό; Σε συγκίνησε; Αν ναι, γιατί;
- Πώς θα σου άρεσε να γίνεται το μάθημα για να νιώθεις ότι σε αφορά και σε ενεργοποιεί;

Πρωτόκολλο συνέντευξης ομάδας εστίασης (focus group)

1. Στην προηγούμενη συνέντευξη, πολλοί από σας απάντησαν ότι η λογοτεχνία προσφέρει ως μάθημα τη βελτίωση του λεξιλογίου, την καλλιέργεια της φαντασίας, την ωρίμανση του χαρακτήρα σας και καλλιεργεί τη φιλαναγνωσία. Η γνώμη σας παραμένει η ίδια μετά από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πρώτη σχολική σας χρονιά στο Γυμνάσιο; Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

2. Τα κείμενα που διδαχθήκατε ήταν όπως τα περιμένατε; Σας κέρδισαν το ενδιαφέρον;

2α. Συμπληρωματική ερώτηση σε όσους απαντούν θετικά:

Τι σας κέρδισε περισσότερο στα κείμενα που σας άρεσαν; Θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο κείμενο που σας άρεσε; Γιατί;

2β. Συμπληρωματική ερώτηση σε όσους απαντούν αρνητικά:

Για ποιο λόγο δεν σας άρεσαν τα κείμενα;

3. Ο τρόπος που γινόταν το μάθημα νιώθατε να αυξάνει το ενδιαφέρον σας γι' αυτό, να το μειώνει ή να μην το επηρεάζει;

3α. Συμπληρωματική ερώτηση σε όσους απαντούν θετικά:

Τι ακριβώς σας άρεσε / βοηθούσε περισσότερο στον τρόπο που γινόταν το μάθημα;

3β. Συμπληρωματική ερώτηση σε όσους απαντούν αρνητικά:

Τι ακριβώς δεν σας άρεσε / δεν βοηθούσε;

Εναλλακτική διατύπωση: Τι ακριβώς περίμενες από τον/την καθηγητή/τρια σου που δεν πραγματοποιήθηκε;

4. Διαβάσατε κάποιο/-α λογοτεχνικό/-ά βιβλίο/-α στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς;

Αν ναι, πόσα; Αν ναι, έπαιξε κάποιο ρόλο στην απόφασή σας το ενδιαφέρον που σας δημιούργησε το μάθημα;

Αν όχι, γιατί; Έπαιξε κάποιο ρόλο στην απόφασή σας η –πιθανή- αδιαφορία για το μάθημα;

5. Θυμάστε κάτι που έγινε φέτος στο μάθημα, (που είπε ο καθηγητής, εσείς ή κάποιος/-α συμμαθητής/-τρια) και σας βοήθησε στον τρόπο που καταλαβαίνετε τον κόσμο ή τον εαυτό σας;