

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ενότητα 7C: Εφαρμογή της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα Ανθρώπινα δικαιώματα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μαρία Νικολοπούλου

### Εισαγωγή

Η λογοτεχνία περιλαμβάνεται στα διεθνή προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αυτόνομο μάθημα ή ως ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας. Είναι ένα σημαντικό μάθημα όσον αφορά στην προώθηση ικανοτήτων, αξιών, στάσεων, γνώσεων και κριτικής κατανόησης, οι οποίες συνδέονται με την Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE). Αυτό συμβαίνει, γιατί η λογοτεχνία σχετίζεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας, ενθαρρύνει τη συμμετοχή στον πολιτισμό, ενισχύει τη διαπολιτισμική κατανόηση και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση (Pieper 2015: 52).

Παρ' όλα αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει έντονη συζήτηση γύρω από τον ρόλο της λογοτεχνίας στα εθνικά προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας της. Αυτό οφείλεται στη στροφή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφενός, σε μια πιο ωφελιμιστική κατεύθυνση και αφετέρου στη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Η λογοτεχνία υπήρξε για αιώνες ο πυρήνας της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης μέσα από τη διδασκαλία των κλασικών έργων της αρχαιότητας, αλλά και του εθνικού λογοτεχνικού κανόνα (=των καταξιωμένων σε εθνικό επίπεδο λογοτεχνών). Συνδέθηκε, έτσι, με την εθνοκεντρική εκπαίδευση, καθώς από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα θεωρήθηκε έκφραση του *Volkgeist* (=του πνεύματος του λαού) (Lambropoulos 1988). Αυτή η ρομαντικής προέλευσης αντίληψη για τον εθνικό ρόλο της λογοτεχνίας καθόρισε εν πολλοίς στο παρελθόν τα προγράμματα σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία επικεντρώνονταν σε καταξιωμένους ποιητές και συγγραφείς του λογοτεχνικού κανόνα, δίνοντας έμφαση σε θεματικές εθνικού ενδιαφέροντος. Είναι εμφανές ότι βασικός στόχος αποτελούσε η μύηση των μαθητών/τριών στην εθνική πολιτιστική κληρονομιά και την υψηλή κουλτούρα (Fleming 2007: 31. Pieper 2006: 6).

Στην Ελλάδα βέβαια, λόγω του γλωσσικού ζητήματος και της πολιτιστικής αίγλης της αρχαιότητας, η νεοελληνική λογοτεχνία καθυστέρησε να εισαχθεί στη δευτεροβάθμια



εκπαίδευση και η ίδια της η εισαγωγή ως αντικείμενου μελέτης κατέληξε αντικείμενο πολιτικής διαμάχης.

Η έννοια της αυτονομίας του λογοτεχνικού λόγου αμφισβητήθηκε από τη σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας, ειδικά τον μεταδομισμό. Ο λογοτεχνικός λόγος θεωρήθηκε ένα σύστημα σημείων, όπως η ιστοριογραφία, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, η διαφήμιση κ.λπ. (Barthes 1968). Έτσι, η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε πολλά προγράμματα σπουδών θεωρείται ως ενότητα της γλωσσικής διδασκαλίας και τα λογοτεχνικά κείμενα συνυπάρχουν με χρηστικά κείμενα (Slager, 2010). Πολύ πρόσφατα, οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης επικεντρώθηκαν περισσότερο στην πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη, παρά στις συνθήκες γραφής και στη σχέση του με άλλα κείμενα (Iser, 1978). Αυτό οδήγησε σε αλλαγές στη διδακτική της λογοτεχνίας, γιατί επέτρεψε στους/τις εκπαιδευτικούς να αναλώνονται λιγότερο στην εξαντλητική εκ του σύνεγγυς ανάλυση του κειμένου και να εστιάζουν περισσότερο στην εμπλοκή των μαθητών/τριών με το κείμενο. Δημιουργήθηκε, έτσι, χώρος και για ασκήσεις δημιουργικής γραφής εξ αφορμής του εκάστοτε κειμένου. Όπως είναι εμφανές, αυτή η προσέγγιση συνδέεται με τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Παρ'όλ'αυτά, η έμφαση στον λογοτεχνικό κανόνα και ο στόχος του πολιτισμικού γραμματισμού εξακολουθούν να έχουν ισχυρή παρουσία στα προγράμματα σπουδών των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, ειδικά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Witte & Sâmihäian 2013: 13-15).

Η επιλογή των κειμένων προς διδασκαλία αποτελεί ένα ακόμη ζήτημα που συνδέεται με τη μαθητοκεντρική διδασκαλία στο μάθημα της λογοτεχνίας. Τίθεται το ερώτημα: από ποιον πρέπει να επιλέγονται τα κείμενα; από το εκπαιδευτικό σύστημα (σε επίπεδο εθνικό, τοπικό), από τον/την εκπαιδευτικό ή από τους ίδιους τους μαθητές/τριες; και σε ποιο βαθμό; Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, τα κείμενα ορίζονται από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, με έμφαση σε προσωπικά και κοινωνικά κριτήρια στο Γυμνάσιο, και αισθητικά και πολιτιστικά κριτήρια στο Λύκειο (Witte & Sâmihäian, 2013: 16). Εκεί, οι μαθητές/τριες αναμένεται να εξοικειωθούν με τα είδη, τις αφηγηματικές τεχνικές, τα λογοτεχνικά κινήματα και το πολιτιστικό πλαίσιο, ώστε να γίνουν επαρκείς αναγνώστες/τριες της λογοτεχνίας. Ένα ζήτημα που τίθεται στις περισσότερες χώρες είναι το αν η εφηβική/νεανική λογοτεχνία και άλλα δημοφιλή είδη (παρα)λογοτεχνίας, όπως το αστυνομικό μυθιστόρημα ή η επιστημονική φαντασία, θα πρέπει να ενταχθούν στη διδακτέα ύλη· αν ναι, σε ποιον βαθμό; Στην περίπτωση αυτή, η μαθητοκεντρική προσέγγιση αντιπαρατίθεται στον στόχο της ανάπτυξης των αισθητικών κριτηρίων των μαθητών/τριών, όπως ορίζεται από ορισμένα προγράμματα



σπουδών. Η παρουσία υβριδικών και πολυτροπικών κειμένων, όπως δημοσιογραφικά κείμενα, ηλεκτρονική λογοτεχνία, ταινίες, κόμικ, είναι ζήτημα συναφές με τα παραπάνω.

Μια πρόσφατη εξέλιξη στη διδακτική της λογοτεχνίας είναι ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος βασίζεται στην έννοια των λόγων, που διατύπωσε ο μεταδομιστής Μισέλ Φουκώ. Σύμφωνα με αυτή, οι εξουσιαστικές δομές διαμορφώνουν πλαίσια λόγου και θεσμικά πλαίσια, τα οποία καθορίζουν τη γλώσσα και κάθε είδος λόγου. Αυτά τα πλαίσια διαμορφώνουν και το υποκείμενο. Έτσι, το υποκείμενο δεν εκφράζεται μέσα από τη γλώσσα, αλλά καθορίζεται από αυτή και τα πλαίσια λόγου (Foucault, 1984). Βάσει αυτής της συλλογιστικής, ο λόγος της λογοτεχνίας, όπως και κάθε άλλος λόγος, περιέχει ιδεολογικά σχήματα, κοσμοθεωρίες, στερεότυπα και οπτικές από την πλευρά των προνομιούχων, στοιχεία που ενσωματώνονται στο εκάστοτε κείμενο. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, σύμφωνα με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, θα πρέπει να αμφισβητεί αυτά τα στοιχεία, αναδεικνύοντας τις ιδεολογικές προοπτικές που ενυπάρχουν στα κείμενα (Borsheim-Black, Macaluso and Petrone, 2014). Η ανάδειξη της σύνθετης αλληλεπίδρασης των λόγων στα λογοτεχνικά κείμενα και του τρόπου που αυτά “συνομιλούν” μεταξύ τους είναι μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η παιδαγωγική μέθοδος του κριτικού γραμματισμού.

## Η επίδραση του διδακτικού μοντέλου

Με βάση την εξέλιξη της διδακτικής της λογοτεχνίας έχουν διαμορφωθεί τέσσερα διδακτικά μοντέλα, τα οποία ονοματίζονται ανάλογα με τους στόχους που θέτουν: το πολιτισμικό, το γλωσσικό, το κοινωνικό και το προσωπικό (Witte & Sâmihăian 2013: 6-9).

- Το **πολιτισμικό** διδακτικό μοντέλο αποτελεί την περισσότερο ακαδημαϊκά προσανατολισμένη προσέγγιση. Έχει ως στόχο τον πολιτισμικό γραμματισμό και συσχετίζει το κείμενο με το γραμματολογικό πλαίσιο και τα αισθητικά ρεύματα της εποχής του. Οι μαθητές/τριες αναμένεται να εξοικειωθούν με το εν λόγω πολιτισμικό πλαίσιο και να συσχετίσουν το κείμενο με άλλα κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα.
- Το **γλωσσικό** μοντέλο είναι πιο κειμενοκεντρικό και φορμαλιστικό (=επικεντρώνεται στα μορφολογικά στοιχεία του κειμένου). Οι μαθητές/τριες αναμένεται να επικεντρωθούν στη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, στις λογοτεχνικές τεχνικές και το ύφος, τη δομή του και τα μορφολογικά στοιχεία του, ώστε να καλλιεργήσουν τις αισθητικές τους προσλαμβάνουσες και να γίνουν επαρκείς αναγνώστες/τριες της λογοτεχνίας.

- Το **κοινωνικό** διδακτικό μοντέλο αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως αναπαράσταση και γέννημα της εποχής του. Επίσης, θεωρείται ότι μέσω του κειμένου οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν κοινωνικά, πολιτικά και ηθικά ζητήματα. Τα λογοτεχνικά κείμενα διαβάζονται σε σύγκριση με σχετικά εξωλογοτεχνικά/χρηστικά και άλλα πολιτισμικά κείμενα, όπως κόμικς, φωτογραφίες, ταινίες κτλ. Ο στόχος αυτού του διδακτικού μοντέλου είναι να καλλιεργήσει την κοινωνική συνείδηση, συνδέοντας το λογοτεχνικό κείμενο με τις εμπειρίες/βιώματα των μαθητών/τριών.
- Το **προσωπικό** μοντέλο βασίζεται στην πεποίθηση ότι η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στην προσωπική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, αλλά και να εμπλουτίσουν την οπτική τους για τον κόσμο. Ενώ η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε προηγούμενους αιώνες αφορούσε την ελίτ, η σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας θεωρεί ότι ο στόχος της προσωπικής καλλιέργειας συνδέεται με τις αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Aase, Fleming, Pieper, Sâmihäian 2007: 8). Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, δίνεται μεγάλη έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και συχνά περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

Κάθε διδακτικό μοντέλο συνδέεται με διαφορετικές διδακτικές μεθόδους. Τα δύο πρώτα είναι πιο κειμενοκεντρικά και βασίζονται περισσότερο στη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως πηγή γνώσης, αλλά και στην ύπαρξη μίας σωστής ερμηνείας, ενώ τα άλλα δύο είναι πιο μαθητοκεντρικά· ο/η εκπαιδευτικός γίνεται συντονιστής και εμπυχωτής της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές/τριες και τα κείμενα, αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών.

## Η αξία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας

Παρά τις συζητήσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η λογοτεχνία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας. Θεωρείται «ένα πεδίο πρακτικών που συμβάλλει στην ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση του και την πολιτιστική ένταξή του ατόμου», καθώς κινητοποιεί τη φαντασία του, τη συναισθηματική του ανταπόκριση και την κριτική του σκέψη (Pieper 2020: 117). Αυτό συμβαίνει λόγω της αμφισημίας του λογοτεχνικού λόγου· αυτή είναι η βασική του διαφοροποίηση από τα χρηστικά κείμενα. Αυτή η πολυσημία αφήνει κενά, τα οποία καλείται να συμπληρώσει ο αναγνώστης, και προκαλεί πολλαπλές ερμηνείες. Έτσι, ο αναγνώστης εμπλέκεται στην αναγνωστική διαδικασία και μπορεί να ταυτιστεί με καταστάσεις,

συναισθήματα ή χαρακτήρες που περιγράφονται στο κείμενο. Αυτό το χαρακτηριστικό είναι πολύ σημαντικό στην εκπαίδευση, γιατί ενισχύει την εμπλοκή του μαθητή/τριας, αν η διδασκαλία επιτύχει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του/της. Η ικανότητα των μαθητών/τριών να ταυτίζονται με τους χαρακτήρες και τα συναισθήματά τους και να υιοθετούν την οπτική τους είναι σημαντική για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Οι πολλαπλές αναγνώσεις, επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να διαμορφώσουν και να παρουσιάσουν τη δική τους οπτική για το κείμενο, βασισμένοι στη μορφή και το περιεχόμενό του· αυτή η προσωπική οπτική μπορεί να είναι εξίσου έγκυρη με μια διαφορετική ανάγνωση. Μ' αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσονται οι δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, αλλά και η ικανότητά τους να συζητούν και να είναι δεκτικοί απέναντι σε διαφορετικές απόψεις.

Η λογοτεχνία είναι ένα από τα πιο κωδικοποιημένα είδη λόγου. Αποκτώντας τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποκωδικοποίηση του λόγου της, οι μαθητές/τριες καλλιεργούν κριτική κατανόηση και γνώση της γλώσσας, της επικοινωνίας και, γενικά, των πολιτισμικών πρακτικών. Από την άλλη, η αμφισημία επιτρέπει διαφορετικές δημιουργικές προσεγγίσεις στα κείμενα, μέσα από άλλα κείμενα ή άλλα μέσα (πχ. τηλεόραση, σειρές, ταινίες, πίνακες). Λίγα μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιτρέπουν τέτοιο βαθμό διανοητικής και δημιουργικής ελευθερίας.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του λογοτεχνικού λόγου είναι ότι η χρήση της γλώσσας διαφοροποιείται από τη συνήθη, δημιουργώντας, έτσι, μια διαφορετική και απρόσμενη αντίληψη του κόσμου, τόσο σε λεξιλογικό επίπεδο, όσο και σε θεματικό επίπεδο. Η *ανοικείωση*, με βάση την ορολογία των Φορμαλιστών, είναι αυτή που επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αποκτήσουν νέες εμπειρίες, βλέποντας πράγματα που τους είναι ήδη γνωστά μέσα από μια άλλη οπτική· μια οπτική που αμφισβητεί, όσα θεωρούν δεδομένα. Αυτό ενισχύει την ανεκτικότητα στην αμφισημία, μια βασική στάση που σχετίζεται με την εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Επιπλέον, η αφήγηση, που είναι το βασικό συστατικό των περισσότερων λογοτεχνικών ειδών, είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, ενώ δίνει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να αποκτήσουν μια “γεύση” από εμπειρίες που δεν έχουν βιώσει στην πραγματικότητα. Μ' αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση τους παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς και επικοινωνίας, ενώ τους επιτρέπει να συναντηθούν με παρελθούσες μορφές του πολιτισμού τους, με τον σύγχρονο πολιτισμό, αλλά και με ξένους πολιτισμούς (Aase, Fleming, Pieper,

Sâmihăian, 2007: 8-9). Αυτό είναι σημαντικό για την καλλιέργεια των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Όλες αυτές οι στάσεις, οι δεξιότητες και οι αξίες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού λόγου αποτελούν βασικά συστατικά και της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Παρ'όλ'αυτά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αποκτήσουν όντως τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Όπως έχει καταδείξει η έρευνα που σχετίζεται με τα προγράμματα σπουδών της λογοτεχνίας, τα διδακτικά μοντέλα συνυπάρχουν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική πραγματικότητα (Witte & Sâmihăian 2013: 6-8). Δημιουργούνται, έτσι, συχνά αντιφάσεις, καθώς οι στόχοι τους είναι ασύμβατοι σε ορισμένες περιπτώσεις (Pieper, Irene, 2020: 122-128). Για παράδειγμα, έρευνες έχουν δείξει ότι η έμφαση στη δομική προσέγγιση της λογοτεχνίας, δηλαδή στη μορφολογία και τις λογοτεχνικές τεχνικές, υπονομεύει την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών/τριών με το κείμενο (Witte & Sâmihăian 2013: 20). Από την άλλη, οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν πώς να προσεγγίζουν και να εμπλέκονται ενεργά με το λογοτεχνικό κείμενο.

Προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αξίες, οι στάσεις, η κριτική κατανόηση και γνώση και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, είναι αναγκαίο να αναμορφωθεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας, τόσο από άποψη μορφής, όσο και περιεχομένου. Οι στόχοι της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη δεν συνδέονται μόνο με τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου και το διδακτικό μοντέλο που υιοθετείται, αλλά και με την ίδια την οργάνωση της διδασκαλίας συνολικά.

### **Η ένταξη των στόχων της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στη διδασκαλία της λογοτεχνίας**

Το διδακτικό μοντέλο που είναι πιο κατάλληλο για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι το προσωπικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στην ενεργή εμπλοκή και την πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές/τριες. Αν δεν υπάρχει συναισθηματική εμπλοκή εκ μέρους των μαθητών/τριων, τότε η ερμηνεία του κειμένου γίνεται μια καθαρά τεχνική διαδικασία.

**Η επιλογή των κειμένων** είναι πολύ σημαντική σε αυτήν την περίπτωση –μέσα στα επιτρεπόμενα όρια του προγράμματος σπουδών κάθε χώρας. Ιδανικά, οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να μπορούν να επιλέγουν τα κείμενα που θα διδαχθούν, καθώς αυτό θα τους έδινε την ευκαιρία να ασχοληθούν με υλικό που συντονίζεται πραγματικά με τα ενδιαφέροντά τους. Μια τέτοια πρακτική προάγει τις δημοκρατικές αξίες στην πράξη, καθώς οι μαθητές/τριες προτείνουν συγκεκριμένα κείμενα, επιχειρηματολογούν υπέρ της επιλογής τους και αποφασίζουν όλοι μαζί. Επιπλέον, επιλέγοντας τα αναγνώσματά τους, οι μαθητές/τριες ενισχύουν την αυτεπάρκειά τους και αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών τους. Ταυτόχρονα, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, επειδή βλέπουν ότι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν συλλογικά (Boatright & Allman, 2018).

Ακόμη και σε χώρες, όπως η Ελλάδα, στις οποίες τα διδακτέα κείμενα καθορίζονται από μια κεντρική αρχή, τα προγράμματα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν στους μαθητές/τριες να επιλέξουν κάποιο κείμενο ως παράλληλο σε κάποιο από τα κείμενα που ορίζει το πρόγραμμα σπουδών· εναλλακτικά, μπορούν να το διδάξουν ως επιπλέον κείμενο. Ειδικά στην περίπτωση που τα κείμενα του προγράμματος σπουδών περιλαμβάνουν αποσπάσματα από μυθιστορήματα, η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών καθίσταται πολύ πιο δύσκολη, καθώς δεν παρακολουθούν την αφήγηση από την αρχή. Αυτοτελή λογοτεχνικά κείμενα –όχι απαραίτητα του λογοτεχνικού κανόνα– αλλά και αποσπάσματα από εφηβική λογοτεχνία, στίχοι τραγουδιών και μη μυθοπλαστικά κείμενα, μπορούν να γίνουν αποδεκτά, ώστε να ενισχυθεί η εμπλοκή των μαθητών/τριών. Για να καλύψει τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να συνδυάσει τις δύο κατηγορίες κειμένων.

Αν η αισθητική αξία των κειμένων εφηβικής λογοτεχνίας που επιλέγονται ή προτείνονται από τους μαθητές/τριες δεν θεωρείται υψηλή από τον/την εκπαιδευτικό, οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν να αμφισβητούν τις συγγραφικές επιλογές, όσον αφορά στη μορφή και το περιεχόμενο (Boatright & Allman 2018). Για να γίνει αυτό εφικτό, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει να μην απορρίψει την πρόταση των μαθητών/τριών, αλλά να τους καθοδηγήσει, ώστε να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στα χαρακτηριστικά του κειμένου. Είναι η παρουσίαση των χαρακτήρων και των καταστάσεων στερεοτυπική ή εξιδανικευμένη; Υπάρχουν ζητήματα που το κείμενο αποσιωπά; Με τέτοια ερωτήματα καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών.

Επιπλέον, αν υπάρχουν στην τάξη μαθητές/τριες από μεταναστευτικές κοινότητες, καλό είναι να ενθαρρυνθούν να προτείνουν κείμενα τους δικού τους πολιτισμού. Αν διστάζουν, μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προτείνει τέτοια κείμενα. Είναι πολύ σημαντικό, οι μαθητές/τριες που



ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, να βρίσκουν στα κείμενα χαρακτήρες ή καταστάσεις με τις οποίες μπορούν να ταυτιστούν, ειδικά όταν βρίσκονται σε περιβάλλοντα, όπου τα προγράμματα σπουδών δίνουν έμφαση στον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα ή στην εθνική αυτογνωσία, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα. Είναι εξίσου σημαντικό για όλους τους μαθητές/τριες να είναι δεκτικοί/ε απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές.

**Η οργάνωση της διδασκαλίας** είναι, επίσης, καθοριστική για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες που συνδέονται με την επικοινωνία και την προσαρμοστικότητα. Ολιγομελείς ομάδες αποτελούμενες από τέσσερις μαθητές/τριες είναι το ιδανικό. Ο/η εκπαιδευτικός, σε αυτό το πλαίσιο, λειτουργεί καθοδηγητικά. Ένα φύλλο εργασίας με στοχευμένες ερωτήσεις μπορεί να λειτουργήσει ως “σκαλωσιά” και να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να οργανώσουν καλύτερα τα βήματα προσέγγισης του κειμένου. Αυτές οι ερωτήσεις καλό είναι να αναφέρονται όχι μόνο στο περιεχόμενο του κειμένου, αλλά και στη δομή και το ύφος του, δηλαδή στο μεταγλωσσικό επίπεδο (Campbell, 2019). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μπορεί να είναι περισσότερο χρονοβόρα, όσον αφορά στην ερμηνεία του κειμένου, αλλά αυτό συμβαίνει, επειδή οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν ταυτόχρονα και δεξιότητες συνεργασίας. Οι μαθητές/τριες χρειάζονται καθοδήγηση, για να μάθουν πώς να εργάζονται σε ομάδες, πώς να λύνουν τις διαφωνίες τους, πώς να συμπεριλαμβάνουν όλα τα μέλη στην ομάδα, χωρίς να περιθωριοποιούν κανέναν και πώς να υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους· όλες αυτές οι δεξιότητες, φυσικά, θεωρούνται σημαντικές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

### **Η προσέγγιση του κειμένου**

Η λογοτεχνία είναι ένα μάθημα πολύ σημαντικό για την προώθηση των αξιών, δεξιοτήτων, στάσεων, κριτικής κατανόησης και γνώσεων που συνδέονται με την εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Το προσωπικό διδακτικό μοντέλο είναι μαθητοκεντρικό και βασίζεται στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών στο μάθημα. Αυτή επιτελείται μέσω των ακόλουθων διδακτικών τεχνικών:

- Για να διασφαλίσουμε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, πριν ακόμη διαβάσουμε το κείμενο, τους ζητάμε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους εμπειρίες, συναισθήματα, καταστάσεις που σχετίζονται με το θέμα του κειμένου, και να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Κάθε ομάδα καταγράφει τις μνήμες και τις εμπειρίες και τις παρουσιάζει σύντομα.



- Έπειτα, η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να γίνει δυνατά στην ολομέλεια ή σε ομάδες. Αν η τάξη έχει αναλάβει να διαβάσει ένα αυτοτελές μυθιστόρημα ανά κεφάλαιο στο σπίτι, η προπαρασκευαστική ενέργεια μπορεί να είναι μια ερώτηση για τη βασική θεματική του συγκεκριμένου αποσπάσματος του κειμένου, στο οποίο έχουν φτάσει οι μαθητές/τριες, χωρίς άλλη εισαγωγή.
- Πρέπει να ενθαρρύνονται διαφορετικές ερμηνείες για τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις στάσεις των ηρώων. Η συζήτηση και η επιχειρηματολογία για τις διαφορετικές ερμηνείες πρέπει να βασίζεται στη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου.
- Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές/τεχνικές δραματοποίησης είναι πολύ χρήσιμες για τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης:
  - ο Συνέντευξη. Παίρνουμε συνέντευξη από έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα στην τάξη. Ένας μαθητής/τρια υποδύεται κάποιο χαρακτήρα του κειμένου και οι υπόλοιποι του θέτουν ερωτήματα για τα κίνητρα και τις πράξεις του.
  - ο Το τούνελ της συνείδησης. Ένας χαρακτήρας βρίσκεται σε δίλημμα και οι μαθητές/τριες στέκονται αριστερά και δεξιά του, ψιθυρίζοντας τις αντικρουόμενες σκέψεις του χαρακτήρα. Καταλήγει σε απόφαση στο τέλος του τούνελ.
  - ο Δραματοποίηση μιας σκηνής.
  - ο Δίκη. Οι μαθητές/τριες πρέπει να αποφασίσουν αν ο χαρακτήρας είναι αθώος ή ένοχος.
- Η διδασκαλία της λογοτεχνίας θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να δουν το οικείο, το συνηθισμένο από μια ανοίκεια οπτική. Έτσι, δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στην ερμηνεία, αλλά και στη δημιουργική γραφή και σε άλλες εκδοχές ή άλλες μορφές τέχνης (ζωγραφική, βίντεο, τραγούδια).
- Ο πειραματισμός με τη γλώσσα ή το ξαναγράψιμο του κειμένου σε διαφορετικά είδη, επίπεδα ύφους και μορφές επιτρέπει στους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν το πώς η σύνδεση μορφής και περιεχομένου δημιουργούν ανοίξεις οπτικές.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν λογοτεχνία απαιτείται να συμφιλιώσουν αντιφατικές διδακτικές προσεγγίσεις: φορμαλιστικές πρακτικές, οι οποίες ορίζονται από προγράμματα σπουδών προσανατολισμένα στην αξιολόγηση, με το προσωπικό διδακτικό μοντέλο· αυτό συνιστά μεγάλη πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς. Αυτές οι αντιφατικές απαιτήσεις, όμως, δεν πρέπει να τους αποθαρρύνουν από τον πειραματισμό με τις τεχνικές που αναφέρθηκαν. Αυτές πρέπει να εισάγονται σταδιακά στην τάξη, ώστε να έχουν χρόνο οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν μαζί τους. Οι αξίες και οι στάσεις της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη διδάσκονται έμπρακτα, όταν

οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά σε τέτοιες δράσεις. Ο στόχος δεν πρέπει να είναι η επιτυχία στις εξετάσεις, αλλά η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της αυτογνωσίας: όλα αυτά μαζί με την απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές:**

- Aase, Laila, Fleming, Mike, Pieper, Irene, Sâmișian, Florentina. (2007). *Text, literature and 'Bildung' – comparative perspectives*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg <https://rm.coe.int/16805a31de>
- Barthes, Roland. (1968). *Elements of Semiology*, Hill and Wang, New York.
- Boatright, Michael D., Allman, Amelia. (2018). "Last Year's Choice Is This Year's Voice: Valuing Democratic Practices in the Classroom through Student-Selected Literature", *Democracy and Education*, 26 (2), 1-8. Available at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss2/2>
- Borsheim-Black, Carlin, Macaluso, Michael and Petrone, Robert. (2014), "Critical Literature Pedagogy: Teaching Canonical Literature for Critical Literacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (2), 123-133.
- Campbell, Kimberly Hill. (2019). "Supporting Students' Choice and Voice in Discovering Empathy, Imagination, and Why Literature Matters More than Ever", *Democracy and Education*, 27 (1), 1-6.
- Fleming, Mike. (2007). *The Literary Canon: implications for the teaching of language as subject*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg <https://rm.coe.int/16805a31de>
- Foucault, Michel. (1984). "What is an author?" in Paul Rabinow (ed.), *The Foucault Reader*, Penguin, London.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. The John Hopkins University Press, Baltimore, London.
- Lambropoulos, Vassilis. (1988). *Literature as National Institution: Studies in the Politics of Modern Greek Criticism*. Princeton: Princeton University Press.
- Ongstad S. (2020). "Curricular L1 Disciplinarity: Between Norwegianness and Internationality" in Green B., Erixon PO. (eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era*, Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7_5)
- Pieper, Irene. (2006). *The Teaching of Literature*. Language Policy Division, Strasbourg. <https://rm.coe.int/09000016805c73e1>



- Pieper, Irene. (2011). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education): An approach with reference points*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg <https://rm.coe.int/09000016805a1a28>
- Pieper, Irene. (2020). "L1 Education and the Place of Literature", in Green B., Erixon P.O. (eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era*, in B. Green, P.-O. Erixon (eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era*, Educational Linguistics 48, Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7_6)
- Slager, M.G. (2010). *Lessons in literature: A comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries*, M.A. thesis, Royal University of Groningen.
- Witte, T.C.H. & Sâmihăian, F. (2013). "Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol.13, p. 1-22. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>