

«Γι? αυτούς που έχουν την εξουσία

είναι μεγάλη τύχη

ότι ο λαός δεν σκέφτεται»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το κείμενο που ακολουθεί φιλοδοξεί περισσότερο να θέσει ζητήματα παρά να λύσει προβλήματα. Ο σκοπός είναι να προκληθεί ένας προβληματισμός ο οποίος να εκφραστεί στις δίωρες συναντήσεις μας στα σχολεία ως γόνιμος διάλογος σχετικά με το ζήτημα της έλλειψης ενδιαφέροντος των μαθητών μας στα φιλολογικά μαθήματα . Έχουμε όλοι διαγνώσει το πρόβλημα. Πέρα από το «σύστημα» τι άλλο φταίει; Ποια μπορεί να είναι η θεραπεία; Πώς διαμορφώνεται εν έτει 2010 ο ρόλος μου; Πώς μπορώ να βάλλω τα σημερινά παιδιά στο «παιχνίδι»; Η παιδαγωγική μας απαντά: Μόνο με την κριτική ανάγνωση-διδασκαλία που ενεργοποιεί τον μαθητή! Ποια είναι η δική σας γνώμη;

(Με βάση τον προβληματισμό αυτό, θα πρότεινα να επεξεργαστούμε συγκεκριμένα διδακτικά παραδείγματα (μπορούν να τεθούν και από σας) κατά τις συναντήσεις μας στα σχολεία.

Σας ευχαριστώ .

Α. Καρτσάκης.

A. Στην αναζήτηση της μεθόδου

Εισαγωγικά: Η κριτική ανάγνωση είναι απόρροια της κριτικής σκέψης. Το κίνημα της *Κριτικής Σκέψης*

θεωρεί ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι η πρωταρχική αποστολή του σχολείου.

Αρχίζει από την

προσωκρατική εποχή

και διασώθηκε στους επόμενους αιώνες ως εναλλακτική διδακτική πρόταση. Στον αιώνα μας τέθηκε επιτακτικά ως αίτημα της

Νέας Αγωγής

, κυρίως με τις εργασίες του J. Dewey. Μετά τη δεκαετία του '60 θεωρήθηκε η βάση της αντιαυταρχικής αγωγής και της παιδοκεντρικής διδασκαλίας, τροφοδοτώντας νέες προσδοκίες για προώθηση της γνώσης με ταυτόχρονη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και χειραφέτηση του νέου ανθρώπου.

I. Κριτική ανάγνωση-διδασκαλία:

Κριτική ανάγνωση είναι η προσωπική ανάγνωση, άρα κάθε μορφή ανάγνωσης η οποία

μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργού συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσει δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, που κινητοποιούν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (διαλεκτική πορεία, απορηματική θέση, διατύπωση κρίσης) και οδηγούν στο σχηματισμό εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, διαδικασιών και σχημάτων κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου.

Κριτική σκέψη: η κριτική ανάγνωση συνδέεται με την **κριτική σκέψη**. Πρόκειται για τη νοητική-συναισθηματική λειτουργία που εξασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα στη γνώση και τη σκέψη, καθώς ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, ώστε να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα και σε επιλογές δράσης.

[1]

Ο όρος έχει πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις και δεν δηλώνει απλώς ικανότητες σκέψης. Το σημαντικό είναι να κατανοούμε για ποιο σκοπό πρέπει να καλλιεργηθούν οι ικανότητες αυτές. Τι ακριβώς καλούνται να πετύχουν οι μαθητές στον σκληρό ανταγωνιστικό κόσμο μας; Πώς ορίζεται η ακαδημαϊκή επιτυχία; Μήπως με όρους διαμόρφωσης ευπειθών και παραγωγικών εργαζομένων; Ποιο είναι το σημερινό ιδανικό; Τι είδους άνθρωπο επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε; Τα ζητήματα αυτά ερευνά η παιδαγωγική κριτική.

[2]

Κριτική παιδαγωγική: Θεμελιώνεται στις διεισδυτικότερες παιδαγωγικές παρατηρήσεις των Dewey, Freire, Gramsci, Althusser, Apple, Bourdieu, Καστοριάδη και άλλων. Αναπτύσσεται από το 1980, [3] συνδέοντας την χειραφετική

αντίληψη της νεωτερικότητας με έναν μεταμοντερνισμό της αντίστασης, και πρεσβεύει την ανάγκη ανανέωσης του σχολείου, ανάδυση ενός νέου παιδαγωγικού λόγου, , αμφισβητώντας τις μεγάλες αφηγήσεις της ιστορίας, όπως ο μαρξισμός και ο φιλελευθερισμός. Διδάσκει και εφαρμόζει τις γνώσεις και ικανότητες της κριτικής ιδιότητας του πολίτη. Τοποθετεί σε κεντρική θέση την ηθική.

[\[4\]](#)

Χρησιμοποιεί αποκλειστικά διαλογική προσέγγιση της γνώσης . Δημιουργεί νέες μορφές γνώσης, με έμφαση στη διάρρηξη των επιστημονικών συνόρων. Επαναδιατυπώνει την άποψη του ορθού λόγου του Διαφωτισμού. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «αναμορφωτές διανοούμενους» που επιδιώκουν τον «*κριτικό γραμματισμό*» , ο οποίος αναφέρεται στην κατανόηση και στον έλεγχο όλων των σφαιρών της κοινωνικής ζωής. Αναπτύσσεται, επομένως, ως πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό εγχείρημα, κυρίως, ως μια μορφή πολιτισμικής πολιτικής που αναπτύσσει μια γλώσσα κριτικής, αλλά και μια γλώσσα δυνατότητας. Η κριτική παιδαγωγική, ως η τομή των Κοινωνικών Επιστημών με την Παιδαγωγική, προτείνει αντί της απλής διδασκαλίας της αντικειμενικής γνώσης, την παραγωγή γνώσης μέσα στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Είναι ένας λόγος που έχει αναλάβει να μετασχηματίσει τη σχολική μάθηση και την προσωπική εμπειρία των μαθητών σε «ρόλους ζωής»

[\[5\]](#)

και να επεκτείνει τις αρχές και τις πρακτικές της ανθρώπινης αξιοπρέπειας , της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης .

[\[6\]](#)

Η αναγκαιότητα της κριτικής παιδαγωγικής υπαγορεύεται από το ανερχόμενο σήμερα κύμα απολυταρχισμού σε όλο τον κόσμο. Από τις νέες πολιτικές συνθήκες που απειλούν να ακυρώσουν κάθε υπόσχεση δημοκρατίας στον 21

ο

αιώνα. Σήμερα αναγνωρίζεται ότι δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική δημοκρατία χωρίς ουσιαστικά

εκπαιδευμένους πολίτες

. Η εκπαίδευση αποτελεί την πλέον σημαντική συνθήκη για την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Είναι πρωταρχικό στοιχείο της πολιτικής, γιατί παρέχει τη γνώση και τις δεξιότητες μέσω των οποίων τα άτομα καθίστανται δρώντα κοινωνικά υποκείμενα.

[\[7\]](#)

Και η νεολαία συμβολίζει την ευθύνη της κοινωνίας προς το μέλλον. Την ευθύνη της συμμετοχής σε αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές μας και της μη εκχώρησης της δημόσιας σφαίρας στους «επαγγελματίες πολιτικούς».

[\[8\]](#)

Η δημοκρατία, σύμφωνα και με τον Κορνήλιο Καστοριάδη, δεν περιορίζεται στην τυπική διαδικασία της ψηφοφορίας και δεν παραμένει περιορισμένη στην πολιτική σφαίρα. Πρέπει να ασχολείται επίσης με ζητήματα *πολιτισμικής πολιτικής*. Αυτό όμως ακυρώνεται στις μέρες μας, επειδή εμφανίζονται μειωμένοι οι όροι παραγωγής

κριτικών κοινωνικών υποκειμένων

και απουσιάζει παντελώς η δημοκρατική επιταγή αναγκαιότητας

της

ηθικής

ως αναγνώρισης των υποχρεώσεών μας προς τις μελλοντικές γενιές. Η ηθική με αυτή την έννοια σημαίνει υπευθυνότητα. Να είμαστε σε θέση να απαντάμε στο παρόν για πράξεις, τις συνέπειες των οποίων θα υποστούν οι γενιές του μέλλοντος.

[\[9\]](#)

Για τους λόγους αυτούς η κριτική παιδαγωγική, επαναδιατυπώνοντας την άποψη του ορθού λόγου

του

Διαφωτισμού:

α. στοχεύει στην κριτική ιδιότητα του πολίτη,

β. τοποθετεί σε κεντρική θέση την ηθική και την ισότητα,

γ. δημιουργεί νέες μορφές γνώσης δίνοντας έμφαση στη διάρρηξη των επιστημονικών

συνόρων,

δ.θεωρεί τους παιδαγωγούς αναμορφωτές διανοούμενους, στρατευμένους στη χειραφέτηση της ευαισθησίας, της φαντασίας και της λογικής των ανθρώπων,

ε. στοχεύει πάντα στον κριτικό και ανθιστάμενο αναγνώστη, στον αναστοχασμό και στον **κριτικό γραμματισμό** με πολλαπλές οπτικές και τρόπους διδασκαλίας, με ουσιαστικά διαλογική προσέγγιση της μάθησης

.
[\[10\]](#)

Ο απώτερος στόχος της κριτικής παιδαγωγικής είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να συμμετάσχουν στον αγώνα για μια δημοκρατική δημόσια ζωή. Να δημιουργήσει **κριτικούς και όχι απλώς καλούς πολίτες**

οι οποίοι αντιστέκονται στην ανισότητα και την αδικία. Πολίτες οι οποίοι δεν βολεύονται σε μια κοινωνία που εκμεταλλεύεται τους εργαζόμενους, που δαιμονοποιεί τις μειονότητες, που εξασφαλίζει προνόμια για τους δυνατούς και επιτίθεται στους αδύνατους.

Πολίτες-φορείς πολιτικού θάρρους και, επομένως, πολίτες οι οποίοι έχουν τη γνώση και τη δύναμη «να συνδυάζουν το λόγο της κριτικής με το λόγο της ελπίδας» στην κατεύθυνση της αλλαγής. Να ενώνουν τη γλώσσα της κριτικής με τη γλώσσα της δυνατότητας. Να αναζητούν νέες εναλλακτικές κοινωνικές πρακτικές και ένα πρακτικό όραμα για το μέλλον. Η παιδαγωγική κριτική δίνει, δηλαδή, στην παιδαγωγική δραστηριότητα μια εγγενώς πολιτική ποιότητα

:
υπηρετεί την ανθρώπινη χειραφέτηση

.

Για τους λόγους αυτούς η κριτική παιδαγωγική βλέπει το σχολείο όχι ως ένα πεδίο κατήχησης ή απλώς κοινωνικοποίησης, αλλά ως **πολιτισμική περιοχή** που προωθεί την

κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών

. Υποστηρίζει λοιπόν κάθε αξιολογή θεωρία για τη σχολική εκπαίδευση και κυρίως την άποψη ότι

δεν υπάρχουν δύο αλλά πολλές όψεις σε ένα πρόβλημα

που συνδέονται με συμφέροντα και με κοινωνικά αίτια. (Η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή πολιτισμικά διαμεσολαβημένη).

Για να εθίσει τους νέους ο κριτικός παιδαγωγός να ελέγχουν έτσι τον κόσμο στον οποίο θα ζήσουν εμμένει στην **κριτική ανάγνωση**: πρόκειται για επιδίωξη η οποία αντιλαμβάνεται τη γνώση όχι ως μεταφορά έτοιμων πακέτων, αλλά ως αυτενέργεια και παραγωγή νέας σκέψης

. Ως τρόπο για δημιουργικό και στοχαστικό λόγο. Περνά από τον συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη. Από τη μιμητική δομή στην κριτική σκέψη.

[\[11\]](#)

Η βάση της κριτικής ανάγνωσης είναι η *ελευθερία*. Δεν ακολουθεί προσχεδιασμένη πορεία. Οι στόχοι συνδιαμορφώνονται με τους μαθητές. Ο μαθητής είναι «ένα υποκείμενο που διαχειρίζεται μόνο του την επιθυμία του» (Μπαρτ). Για να φτάσει ο μαθητής στην κριτική ανάγνωση ρωτάται διαρκώς (π.χ. πώς προσέλαβε το x σημείο του κειμένου) και προκαλείται να εκφράσει τις προσωπικές του αντιδράσεις απέναντι στον τρόπο με τον οποίο θέτει τα πράγματα το κείμενο. Η κριτική ανάγνωση υιοθετεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση

. Και σέβεται
την πολυσημία
κάθε κειμένου.

Είναι αυτονόητο ότι η κριτική ανάγνωση αναπτύσσεται μέσα σε ένα **κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο**,
κά του οποίου είναι η
αγάπη
, η
ελευθερία,

η
ανοχή
και η
ενσυναίσθηση
. Μέσα σ' αυτό οι μαθητές διοικιμάζουν, επιλέγουν, συνθέτουν. Απελευθερώνουν τις
δυνάμεις τους. Ο δάσκαλος στοχεύει
όχι πια στο φρονηματισμό αλλά στη χειραφέτηση των μαθητών
. Όχι στην πρόσληψη αλλά στον
εποικοδομισμό
της γνώσης.

Όμως:

Το σημερινό σχολείο ?παρά τις επιμέρους βελτιώσεις του- απέχει πολύ από την εικόνα
αυτή και έχει αποτύχει να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές του για τις συνεχώς
μεταβαλλόμενες απαιτήσεις μιας εξελιγμένης τεχνολογικά οικονομίας. Αποτυγχάνει,
κυρίως, να προετοιμάσει τους μαθητές του να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, όσον
αφορά την ανάπτυξη εκλεπτυσμένων δεξιοτήτων γραμματισμού, προκειμένου να κάνουν οι
τελευταίοι αποτελεσματικές επιλογές στην εργασία, την πολιτική, την κουλτούρα, την
οικονομία, τις προσωπικές σχέσεις. Στο σημερινό σχολείο πλεονάζει ακόμη η εισήγηση των
εκπαιδευτικών, η επανάληψη,
η απομημόνευση
των μαθητών. Οι τελευταίοι ελάχιστα ενθαρρύνονται να αμφισβητούν εποικοδομητικά αυτά
που λέγονται μέσα στις τάξεις, με αποτέλεσμα να μην αποκτούν πραγματική γνώση. Οι
μαθητές μαθαίνουν το «τι», σπάνια το «πώς» και το «γιατί». Το αποτέλεσμα: η δημιουργία
άκριτων και εύκολα χειραγωγούμενων
ανθρώπων. Από το σχολείο απουσιάζει συχνά ο
κριτικός γραμματισμός
που θα ενισχύσει τους μαθητές όχι μόνο να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, αλλά και να
αποκτήσουν το θάρρος που χρειάζονται για να αλλάξουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων
όπου αυτό είναι αναγκαίο. Η παιδαγωγική μας έχει συρρικνωθεί στην
εφαρμογή ταξινομιών
που υποτάσσουν τη γνώση σε μορφές μεθοδολογικής αναζήτησης, ενώ οι διδακτικές
θεωρίες γίνονται όλο και πιο τεχνικές και τυποποιημένες προς όφελος της
αποδοτικότητας, της διαχείρισης και του ελέγχου ιδιαίτερων μορφών γνώσης.

Το σημερινό σχολείο, με τις πληροφοριακής φύσης άμεσες διδασκαλίες του, περιορίζει εν πολλοίς τον μαθητή στην παθητική απομνημόνευση μεμονωμένων και ανενεργών γνώσεων που αποβάλλονται σύντομα από την καταπονημένη μνήμη. Αντιμετωπίζει συχνά τους μαθητές ως κενά δοχεία προς γέμισμα, με γνώσεις αποδεσμευμένες από την κοινωνική τους πραγματικότητα. Επιβραβεύει την «υπακοή» και την υποταγή, ανταμείβει, σύμφωνα με τον Freire, τους «καλούς» μαθητές «που αποστηθίζουν, αναπαράγουν και επαναλαμβάνουν, που προσαρμόζονται στα προβαλλόμενα πρότυπα, που απαγγέλλουν με ευλάβεια απολιθωμένα συνθήματα και όρκους πίστεως».

[\[12\]](#)

Δεν βρισκόμαστε, νομίζω, εκτός πραγματικότητας, αν συμφωνήσουμε με τον στοχαστή Ζαν Κλωντ Μισεά ότι

«Η σύγχρονη κοινωνία, αν και κατάφερε να δημιουργήσει ένα χωρίς προηγούμενο επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, παρήγαγε ταυτόχρονα νέες μορφές αμάθειας » [\[13\]](#)

Είναι γεγονός ότι:

- Στην εποχή μας παρατηρείται παρακμή της **κριτικής διάνοιας**, [\[14\]](#) αυτής της θεμελιώδους δεξιότητας του ανθρώπου να κατανοεί σε ποιον κόσμο καλείται να ζήσει και, συνάμα, κάτω από ποιες συνθήκες η κριτική αυτού του κόσμου συνιστά ηθική αναγκαιότητα.
- Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών παρέχει πολλές δυνατότητες εμπλουτισμού της διδασκαλίας, εγκυμονεί όμως έναν σημαντικό κίνδυνο: **η γνώση κινδυνεύει να χαθεί στην πληροφορία** ! Μπορεί να οδηγήσει σε άκριτη και αποσπασματική πρόσληψη της πραγματικότητας.
- Οι εξετάσεις! Το κανονιστικό μας πρόγραμμα. Η ανελευθερία. Η θυσία της ουσίας στον τύπο. Τυχαίο;
- Ένα επιπλέον πρόβλημα: μετά τη φλόγα χαράς που τροφοδοτήθηκε από την παιδεία του 20ού αιώνα, ήρθε το μεθυστικό συναίσθημα, **η ευτυχία της Κατανάλωσης** . Η

κατανάλωση προβάλλεται ως
αντικουλτούρα χειραφέτησης
:

[\[15\]](#)

«Τα πάντα και αμέσως! Πάρτε τις επιθυμίες σας για πραγματικότητα! Απολαύστε χωρίς αναστολές!»

[\[16\]](#)

Ποια θέση παίρνει το σημερινό σχολείο απέναντι στην τρομακτική δύναμη της αλλοτρίωσης;

Κι ακόμη: τι σημαίνει «εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης» και «αναγκαία προσαρμογή στον σύγχρονο κόσμο»; Μήπως η κοινωνία μας δεν αντέχει το φως, τη φλόγα της πραγματικής γνώσης και τη δύναμη μιας αδέσμευτης διάνοιας; Μήπως οι μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες βλέπουν το σχολείο ως μια από τις αποφασιστικές λογισμικές βάσεις, ως αφετηρία, ώστε να διεξαγάγουν με την επιθυμητή αποτελεσματικότητα τον παγκόσμιο οικονομικό πόλεμο που έχουν ήδη αρχίσει;

Ποια (αντί)θεση ορθώνει το σημερινό σχολείο απέναντι στην ανενδοίαστα πλέον διατυπωμένη αυτή απαίτηση του διεθνούς οικονομικού συστήματος;

Πώς (αντι)δρά το σχολείο απέναντι στην αποκάλυπτη επιχείρηση εξουδετέρωσης κάθε *δημόσιας αρετής*

(πού είναι η περίφημη

civilit?

;) και στο μετασχηματισμό του μαθητή σε αγροϊκο καταναλωτή

; Ποια

πολιτική αγωγή

παρέχει στους νέους της η πατρίδα του Αριστοτέλη; Πώς αντιμάχεται τον κυρίαρχο λόγο των μίντια και των σοουμπίζινς; Την κάθε μορφής χειραγώγηση;
[\[17\]](#)

Κι ακόμη: (χωρίς να θεωρούμε ότι, σύμφωνα και με την Κριτική Παιδαγωγική, [\[18\]](#) ο καπιταλισμός είναι η αιτία όλων των δεινών)
πώς θα αναμορφωθεί η σημερινή οικονομική ηθική
η οποία και θα αναμορφώσει την πολιτική ηθική προς το συμφέρον
όλων,
που θα διαθέτει το όραμα και τη δύναμη να αντιστρέψει τις απάνθρωπες επιπτώσεις του πολιτικού συστήματος στις ζωές των ανθρώπων;

Αν, τέλος, κατανοούμε οι μεγάλοι ότι το υπάρχον σύστημα οδηγεί την ανθρωπότητα σε έναν κόσμο οικολογικά αβίωτο, κοινωνικά άδικο και ανθρωπολογικά αδιανόητο, αυτό σημαίνει ότι το σημερινό σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με ένα πρόβλημα το οποίο έχει διατυπώσει με τον εναργέστερο τρόπο ο Τζεμ Σεμπρούν (*Η άβυσσος επανοικίζεται*):

Όταν ο οικολόγος πολίτης ισχυρίζεται ότι θέτει το πιο ενοχλητικό ερώτημα ποιον κόσμο θα αφήσουμε στα παιδιά μας, αποφεύγει να θέσει ένα άλλο πραγματικά ανησυχητικό ερώτημα: Σε τι είδους παιδιά θα αφήσουμε τον κόσμο;

Το εκπληκτικό αυτό ερώτημα καλείται να απαντήσει ο σημερινός δάσκαλος! Και θα το απαντήσει ? ο φιλόλογος ειδικά- μέσα από τη διδασκαλία του που στοχεύει στην κατανόηση του κόσμου μας μέσω της **κριτικής ανάλυσης των κειμένων**.

II. Στοιχεία της κριτικής ανάγνωσης

Τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης: [\[19\]](#)

- Δημιουργώ κίνητρα μάθησης [\[20\]](#)
- Δημιουργώ το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης όπου οι καινοτόμες ιδέες των μαθητών ενθαρρύνονται και απολαμβάνουν ιδιαίτερης εκτίμησης.
- Παρέχω ελευθερία για διερεύνηση νέων ιδεών, χωρίς το φόβο της αποτυχίας ή της σκληρής κριτικής
- Αφήνω αρκετό χρόνο. Εκτιμώ την προσεκτική σκέψη, όχι την ταχύτητα.
- Παροτρύνω τον μαθητή να παραθέτει πολλές λύσεις, χωρίς το άγχος του λάθους και να προκρίνει την προσφορότερη.
- Ενθαρρύνω την ανάλυση και την αντιπαράθεση στοιχείων για τη λύση των προβλημάτων
- Διδάσκω τις βασικές γνωστικές δυνατότητες (σχεδιασμό, συγκέντρωση και εκτίμηση στοιχείων, παραγωγή πολλών ιδεών?)

- Εξασκώ πρακτικά τους μαθητές μου και τους ανατροφοδοτώ διαρκώς
- Ασκώ τους μαθητές να σκέπτονται με ακρίβεια για τη σκέψη τους
- Να συγκρίνουν προοπτικές, ερμηνείες, θεωρίες
- Να διερευνούν επιπλοκές και συνέπειες
- Χρησιμοποιώ διερευνητικές διδακτικές μεθόδους (π. χ. γνήσια μαιευτική μέθοδο, «ιδεοθύελλα» κ.λπ.)
- Εφαρμόζω διαθεματικές συνδέσεις

Πρακτικές της κριτικής ανάγνωσης:

- Ενθαρρύνω τους μαθητές μου. Τα κείμενα γράφτηκαν για μας!
- Εφοδιάζω τους νέους με κριτήρια και τεχνικές να στοχάζονται πάνω στα κείμενα (και στη ζωή τους), αλλά και με εργαλεία να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί κειμένων, άρα παραγωγοί νοημάτων.
- Να κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναγνώστες, αλλά και ως κοινωνικά και πολιτισμικά υποκείμενα.
- Αναλύω διαρκώς το πώς σκέφτεται ο μαθητής, τι στρατηγικές χρησιμοποιεί.
- Ζητώ την υποκειμενική του αίσθηση πάνω στο κείμενο.

- **Εκτιμώ την προσωπική ανάγνωση.** Έτσι νομιμοποιώ περισσότερους από έναν τρόπους κατανόησης
. Και επειδή τους νομιμοποιώ, είμαι σε θέση να τους απελευθερώσω.
- Βάζω διαρκώς τον μαθητή μπροστά σε αλληπάλληλες επιλογές (μαιευτική).
- Προσέχω πώς θέτω τις ερωτήσεις, πώς χρησιμοποιώ το υποστηρικτικό υλικό, τα παράλληλα κείμενα.
- Κυρίως όμως, κινούμαι ως συναναγνώστης σε μια επικοινωνιακή ηθική και εντιμότητα απέναντι στο κείμενο και στον μαθητή.

Ο τρόπος που τίθενται οι ερωτήσεις:

Οι μαθητές εκπαιδεύονται να απαντούν όπως τους ρωτάμε. Έχει ιδιαίτερη σημασία λοιπόν ο τρόπος που ρωτάμε

. Ανάμεσα στην ερώτηση «Τι θέλει να πει το κείμενο» και σ? εκείνη που λέει «Μιλήστε μου για τον τρόπο που καταλαβαίνετε το κείμενο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές.

[\[21\]](#)

Πέρα από το «θέτω ερωτήσεις», η σημαντική διδακτική ενέργεια του καθηγητή είναι να δίνει αναγνωστικές οδηγίες, να υποδεικνύει στοιχεία του κειμένου που δεν προσέχθηκαν, να παρέχει νέες πληροφορίες και τρόπους εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, για την κατανόηση των κειμένων λαμβάνονται υπόψη:

1. Η ιστορικότητα των κειμένων : κάθε κείμενο το γέννησε και το προσδιόρισε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα. [\[22\]](#) Σκοπός: να κατανοήσουν οι μαθητές ότι κάθε έργο είναι απάντηση ενός συγκεκριμένου υποκειμένου σε κάποιο ζήτημα που αναφύεται στην εποχή του (την οποία μπορεί να ξεπερνά). Εξετάζω κατά πόσον η εποχή μας έχει ανανεώσει το ενδιαφέρον της για το συγκεκριμένο ζήτημα. Ιστοριοφιλολογικά δεδομένα = ερμηνευτικά εργαλεία. Κάθε πληροφορία δίνεται, αφού φανεί η αναγκαιότητά της.

2. Αν κάθε είδους κείμενο αναπαριστά ένα τρόπο ανάγνωσης της πραγματικότητας, τι ακριβώς ζητάμε από τον μαθητή;

Μήπως να κατανοήσει και να κρίνει την πολιτισμική δύναμη των κειμένων και τις εικόνες του κόσμου που αυτά απηχούν; Αυτό συνεπάγεται, βέβαια, ποικίλες αναγνώσεις και είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι κάθε κείμενο δίνει μια από τις πολλές δυνατές αναπαραστάσεις του κόσμου μας, άρα μπορεί και πρέπει να σταθεί κριτικά απέναντι σ' αυτό και στην πραγματικότητα που κατασκευάζει, να αρθρώσει το δικό του λόγο.

3. Η λογική οργάνωση του κειμένου:

Για το σκοπό αυτό δεν εξετάζω απλώς το νόημα, αλλά τους όρους με τους οποίους

παράγεται το νόημα. Διερευνώ τη λογική οργάνωση και τους κώδικες που παράγουν το νόημα. Αναζητώ και ανακαλύπτω δομές και επιλογές του δημιουργού (στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα). Περνώ σε ένα νέο καθεστώς αναγνωσιμότητας, όπου το κείμενο δεν νοείται ως κλειστό και αυταρκες σύμπαν, οριστικά νοηματοδοτημένο από ειδικούς. Είναι ένα «**ανοιχτό σύστημα**», απροσδιόριστο, πολύπτυχο, που *αντέχει τη δική μου ερμηνεία*. Και δεν είναι ούτε εφικτό ούτε σκόπιμο να συναντηθούν όλοι με όλες τις πτυχές του κειμένου.

4. Τι διδάσκω:

Με ανοιχτές διαδικασίες λοιπόν, όχι με χειραγώγηση, **διδάσκω την τεχνική της ανάγνωσης**. Ενισχύω τη δυνατότητα του μαθητή για αυτόνομη κριτική ανάγνωση. Καλλιεργώ αναγνωστικές δεξιότητες, ώστε ο αναγνώστης-μαθητής μου να μην μένει στη μυθοπλασία και στις γνώμες που έχουν διατυπωθεί, αλλά να οικοδομεί τη δική του ανάγνωση, με σεβασμό στις αναγνώσεις των άλλων.

5. Τι σημαίνει λοιπόν κριτική ανάγνωση;

Προσωπική ανάγνωση, ερμηνεία και ενθάρρυνση του μαθητή να εκφράζει το δικό του λόγο, να διαλέγεται με το λόγο των μελετητών. [Πρακτικά και προκειμένου για το αρχαίο κείμενο: 1. αναζητώ τις κειμενικές μονάδες (χρονικές ενδείξεις, μετοχικές ή απαρεμφατικές εκφράσεις, υποκείμενα δράσης? 2. ερευνώ τις ενδοκειμενικές σχέσεις που οργανώνουν το κείμενο (χρονικές-αιτιακές αλληλουχίες, παρατακτικές-αντιθετικές συνδέσεις κ.ά.), 3. το πλαίσιο (κειμενικό-επικοινωνιακό) μέσα στο οποίο παράγεται το κείμενο].

6. Ο ρόλος του καθηγητή : διαμεσολαβητικός («φθίνουσα καθοδήγηση»). Από το φρονηματισμό στη χειραφέτηση του μαθητή. Διδασκαλία = ανάγνωση, διαμεσολάβηση, γύμναση, προπόνηση. Ανά-γνωση = δεύτερη γνώση. Γνώση ? απόλαυση (το ?τέλος?). Ανάγνωση ? διάγνωση εσωτερική του κειμένου. Διδάσκω τη δυσκολία της προσέγγισης. Εκτίθεμαι με εντιμότητα. Διδάσκω τη διαδικασία της ανάγνωσης . Παρέχω υποστηρικτική βάση (μελέτες, απόψεις, εργαλεία), αναγνωστικές οδηγίες για μεθοδική παρατήρηση και βοηθώ έτσι τη σκέψη του μαθητή. Γίνομαι συναναγνώστης.

7. Επικοινωνιακή ηθική: επιστημονική εντιμότητα, αποδοχή του «Άλλου», για το λόγο ότι στα μαθήματά μας ενέχονται ζητήματα αξιών και ιδεολογίας. Άλλο οι δικές μας αξίες και άλλο οι απόλυτες αλήθειες.

8. Διανοητική ελευθερία

Ζητώ όχι αντικειμενικές απαντήσεις, αλλά την υποκειμενική αίσθηση του μαθητή. Όχι «τι θέλει να πει το κείμενο», αλλά «Μιλήστε μου για τον τρόπο που εσείς καταλαβαίνετε το κείμενο».

9. Ο Συγγραφέας: πέθανε; Πρέπει να τον αναστήσω; Να τον κάνω οπωσδήποτε να μιλήσει;

(Foucault : συγγραφέας = μέσο ταξινόμησης) ομαδοποιεί έναν αριθμό κειμένων και τα διαφοροποιεί από άλλα. Νέα προοπτική στην έννοια συγγραφέας. «Προθετική πλάνη». Δεν ξέρω τι θέλει να πει ο συγγραφέας! Ξέρω όμως τι λέει το κείμενο. Εμπιστεύομαι το κείμενο.

10. Παράλληλα κείμενα : Πότε; Όταν εμφανιστεί η ερμηνευτική δυσκολία. Προτεραιότητα στο κείμενο. Σκοπός: να ερεθίσουν την περιέργεια των μαθητών, να ζωντανέψουν το παιχνίδι. Ερωτήματα, κριτική ανάλυση. Όχι μόνο ομοιότητες και διαφορές. Ο μαθητής παίρνει θέση. Σύγκριση διαφόρων ερμηνειών. Αιτιολόγηση συμφωνίας ή διαφωνίας.

11. Διακειμενικότητα: όχι απλώς ενδολογοτεχνικός διάλογος αλλά διάδραση των κειμένων (συναγωνιστική ή ανταγωνιστική) που εκτείνεται σε όλο το εύρος της πολιτισμικής ζωής. Πολιτισμική διακειμενικότητα. Επικαιροποίηση των κειμένων: Τι έχουν να μας πουν κείμενα παρωχημένων εποχών για το δικό μας παρόν;

III. Ειδικότερα: τα Αρχαία Ελληνικά [\[23\]](#)

Ποια διάσταση αποκτά η αρχαιογνωσία σήμερα;

- Μπορώ να παραμένω στους στόχους φρονητισμού, εθνοκεντρισμού ή εγκυκλοπαιδισμού που είχαν τεθεί άλλοτε;

- Μπορώ να βασίζομαι στον υπερβατικό και ασαφή ανθρωπιστικό σκοπό ή πρέπει να αναζητήσω σύγχρονες εκδοχές του ανθρωπισμού;

[Δεν στοχεύουμε απλώς στη γνώση του παρελθόντος· παρακολουθούμε στοχαστικά και κριτικά μια ιδιαίτερα σημαντική πολιτισμική φάση που ανήκει στην ιστορία μας αλλά και στον πανανθρώπινο πολιτισμό. Αναδεικνύουμε την πολυπλοκότητα, τις συγκρούσεις και τις συνθέσεις που επιτυγχάνονται, μέσα από μια πάλη ιδεών, και τις ιδιαιτερότητες που συνθέτουν την ταυτότητα του πολιτισμού αυτού. Το πολιτισμικό αυτό γίνεσθαι παύει να λειτουργεί τότε ως υπόδειγμα. Γίνεται

παράδειγμα

και προσδιορίζει την

κριτική στάση μας

, όχι την εξιδανίκευση].

Πώς διαμορφώνεται μέσα στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του δασκάλου;

[Να οδηγεί από την προσληπτική-παθητική μάθηση στη διερεύνηση των κειμένων και στη διατύπωση της

προσωπικής άποψης

. Να υπερβαίνει τον καθοδηγητικό του ρόλο, να περνά από τη διδασκαλία στην ανακάλυψη, να πείθει τους μαθητές του ότι μπορούν να εκφέρουν το δικό τους λόγο, ότι δεν υπάρχει μοναδική και αδιαπραγμάτευτη αλήθεια.

Να εμπλέξει έτσι τους μαθητές στη διαδικασία της ερμηνείας, θέτοντας ο ίδιος τα κριτήρια και το διδακτικό πλαίσιο

].

Ποιος είναι ο ρόλος του μαθητή μέσα στο διδακτικό αυτό πλαίσιο;

[Από την παθητική πρόσληψη στη διερεύνηση και την προσωπική ανάγνωση]

Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους;

[α. άμεση επικοινωνία με το κείμενο. Προσήλωση στις λέξεις και στη μορφολογική δομή. Έτσι οδηγείται στη μυθοπλασία-ιστορία, στο «τι λέει το κείμενο», β. διερεύνηση των ανθρώπινων προβλημάτων που τίγονται στην ιστορία (κίνητρα, σκοποί, αισθήματα, δράσεις, αξίες) σε μια δυναμική πολιτισμική προσέγγιση, γ. υφολογική ανάλυση του κειμένου -λειτουργικότητα των υφολογικών-γλωσσικών επιλογών. δ. ερμηνευτικές εκδοχές και διερεύνηση των νοημάτων που έχουν παραχθεί από άλλους μελετητές. (Στόχος: όχι η αναπαραγωγή απόψεων άλλων, αλλά η νοηματοδότηση του κειμένου από τον ίδιο το μαθητή. Οι αντιτιθέμενες ερμηνευτικές εκδοχές είναι πολύτιμο μάθημα. Π.χ. οι εκδοχές που παραθέτει ο G. Steiner στις *Αντιγόνες* του. Οι παράλληλες αναγνώσεις ενισχύουν την προσωπική κατάθεση)].

Πώς διδάσκω τη γλώσσα;

[Γλώσσα = μέσο. Εστίαση στην πρόσληψη του κειμένου. Αναγνωριστική προσέγγιση του δομολειτουργικού συστήματος. Βασική μονάδα το κείμενο! Πεδίο μελέτης: η γλώσσα του

κειμένου (δομή-λειτουργίες). Κειμενοκεντρική προσέγγιση = ολική θεώρηση του κειμένου!]

Γιατί τα αναλυτικά προγράμματα εμμένουν σε μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας;

[Η γλώσσα δεν είναι άθροισμα λέξεων ή συντακτικών σχέσεων, αλλά πολυσύνθετο οργανικό σύνολο, λόγος που παράγει νόημα μέσα από ποικίλες σχέσεις και στρατηγικές. Το ζητούμενο είναι λοιπόν όχι απλώς περιγραφή τύπων και κανόνων, αλλά συνειδητοποίηση των μηχανισμών λειτουργίας της γλώσσας . Οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν απλώς τα μορφολογικά φαινόμενα

κατανοούν τη λειτουργία τους. Οι γραμματικο-συντακτικές δομές δεν αντιμετωπίζονται αυτόνομα και τυποκεντρικά, αλλά ως μηχανισμοί που αναπτύσσουν το κείμενο

. Απαιτείται, επομένως, συνεχής αναγωγή στο κείμενο και διερεύνηση των όρων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Περιγραφή των γραμματικών δομών και διερεύνηση της επικοινωνιακής λειτουργίας τους. Αναζήτηση σε κάθε περίπτωση του τρόπου παραγωγής νοήματος. Π.χ. διδασκαλία των εγκλίσεων].

Τι κερδίζουμε, τελικά, από τη διεργασία αυτή;

[Εμπλοκή του μαθητή σ? έναν ανοιχτό διάλογο με τον αρχαίο κόσμο. Οι αρχαίοι Έλληνες γίνονται όχι πρότυπα για μίμηση, αλλά αφετηρία για στοχασμό

. Το παρελθόν αποκτά επικαιρότητα. Ο μαθητής εμπλέκεται στην αναζήτηση σύγχρονης ερμηνευτικής εκδοχής.

Π.χ. Τι θα μπορούσε να συμβολίζει η Αντιγόνη σήμερα; Τι η Ελένη; Ποια πλοκή θα έδιναν τα σύγχρονα γεγονότα στη Γάζα στις

Τρωάδες;

Έτσι τιμούμε τη δύναμη που έχουν τα κλασικά κείμενα να θρέφουν αδιάλειπτα το στοχασμό

και να ενθαρρύνουν διαφορετικές αναγνώσεις].

Προς μια κριτική-διερευνητική διδασκαλία:

Η διδασκαλία αυτή παρέχει στον μαθητή τα κλειδιά ερμηνείας του κειμένου, τον ενθαρρύνει στην προσωπική ανάγνωση και στη συνειδητοποίηση της δυναμικής των κειμένων. Τον βοηθά να ελέγξει τον αρχαιοελληνικό και έμμεσα το δικό μας κόσμο. Αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως *εργαλείο* (αν συμβάλει και στη διεύρυνση του γλωσσικού του κώδικα, το κέρδος διπλό). Ο δάσκαλος ?σαν μαθητής ο ίδιος- θα καλέσει τους μαθητές του να μαθητεύσουν στον αρχαίο κόσμο για να συνειδητοποιήσουν το δικό τους κόσμο.

IV. Το παράδειγμα της Λογοτεχνίας

Διδάσκω Λογοτεχνία = καθιστώ κάποιον ικανό να την απολαμβάνει. (Σεριζι, 1969: πνευματικό Καμασούτρα). Οδηγώ τον αναγνώστη στο παιχνίδι του σημαίνοντος. Στη διαρκή ταλάντευση σημαίνοντος-σημαινομένου. Διδάσκω τη λογοτεχνικότητα. Προσπαθώ να κατανοήσω την κειμενική λογική με βάση τα δεδομένα της επιστήμης. Δεν περιφέρομαι με μια αρμαθιά κλειδιά και δεν ανοίγω ιερά δωμάτια. Φτιάχνω τον κόσμο μαζί με τους μαθητές. Βοηθώ τους μαθητές να «διαβάζουν». Διδάσκω τον τρόπο που κανείς μαθαίνει. Δείχνω ότι η λογοτεχνία είναι
αγώ
νισμα καθημερινό
. Ποίηση : όχι κομψό παιχνίδι για γλυκούς ονειροπόλους ή ματαιόσπουδους εστέτ. [Γιατί ο Πλάτων έδιωξε τους ποιητές από την ιδανική «Πολιτεία» του;] Ποίηση: όχι αποκομμένη από τη ζωή. Εκδρομή. Ψυχαγωγία. Δάσκαλος: Ξεναγός.

Διδασκαλία λογοτεχνίας, πάνω απ' όλα, σημαίνει **κείμενο** και κατά μέτωπο αναμέτρηση μαζί του. Πώς θα εθίσω, λοιπόν, τους μαθητές μου στη λογική της ανάγνωσης; Πώς θα τους κάνω να συνδιαλέγονται με το κείμενο, να καλλιεργούν την
αυτόνομη σκέψη
, την ευαισθησία και την έκφρασή τους; Πώς θα τους βοηθήσω να γίνονται σταδιακά πιο μεθοδικοί, άρα
«επαρκείς» αναγνώστες
;
[\[24\]](#)

Σχολικές στρεβλώσεις της ερμηνευτικής; Εκβιασμός ερμηνείας, εξομοίωση του κειμένου με την πραγματικότητα, ηθικολογία, προβολή προσωπικών εμπειριών που οδηγούν σε αυθαίρετες ερμηνείες, αναζήτηση συγγραφικών προθέσεων?

Ανάγκη ριζικής αναμόρφωσης του μαθήματος : Αλλαγή του παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στο οποίο διδάσκεται η λογοτεχνία. Δυνάμεις της Λογοτεχνίας: Λογοτεχνία = προνομιακό μέσον για κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών και συγκρότηση της κοινωνικής μας ταυτότητας. Σημασία της λογοτεχνίας για τους ίδιους τους μαθητές, για την κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου στον οποίο ζουν. Στη συμβολή μιας νέας υποκειμενικότητας βασισμένης, όχι στην παραδοσιολατρεία και στον ευρωκεντρικό ναρκισσισμό, αλλά στην ηθική του πλουραλισμού του διαλόγου, της κριτικής αυτογνωσίας και της διαπολιτισμικής συνείδησης.

[\[25\]](#)

Τι απαιτείται;

1. Αποκαθήλωση της λογοτεχνίας από το θρόνο όπου την τοποθέτησε τόσο η ανθρωπιστική όσο και η ρομαντική παράδοση (κιβωτός διαχρονικών αξιών?). Θεμελίωσή της μέσα σε ένα κοινόχρηστο σύμπαν συμβολικών μορφών και επικοινωνίας. Λογοτεχνικό κείμενο: σύνθετος πολιτισμικός τόπος.

2. Αναπροσανατολισμός της ανάγνωσης του κειμένου (κειμενοκεντρισμός > ερμηνεία, παραγωγή λόγου).
Ενεργοποίηση των μαθητών

3. Ελαστικότητα της λογικής του λογοτεχνικού κανόνα. Όχι μουσειοποίηση της λογοτεχνίας, διεύρυνση της εθνικής λογοτεχνίας, ανθρωπισμός, όχι ελληνοκεντρισμός,

4. Ολόκληρα κείμενα,

5. Κείμενα και θεματικοί κύκλοι που αρέσουν στα παιδιά,

5. Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων,

7. Πρωτοβουλίες, δραστηριότητες, ανακαλυπτική μάθηση,

8. Δάσκαλος: να εγκαταλείψει το ρόλο της ερμηνευτικής αυθεντίας! Η νομιμότητα της ερμηνείας να περνά από το δάσκαλο σε ολόκληρη την ερμηνευτική κοινότητα της τάξης. Κριτήρια.

9. Να πειστεί ο μαθητής ότι η Λογοτεχνία τον αφορά. Να πιστέψει ότι είναι ένας τρόπος να πλουτίσει τη ζωή του και να αποδράσει από τη σημερινή ζοφερή πραγματικότητα.

10. Ότι είναι μια από τις λίγες δυνάμεις αντίστασης μέσα στον υποταγμένο κόσμο μας.

Γιατί θεωρώ αρνητική τη διδ/λία αποσπασμάτων; 1. ανεπίτρεπτη παρέμβαση αδιανόητη για άλλες μορφές τέχνης, 2. πρόκριση του περιεχομένου, 3. υπεισέρχεται μοιραία ο διδασκισμός, 4. καθιστά τα κείμενα «σχολικά» και ματαιώνει εξ αρχής την διδακτική προσπάθεια.

Δικαιώματα του αναγνώστη: να μη νιώθει ένοχος ο μαθητής που δεν διαβάζει. Νομιμότητα και ελευθερία των διαφορετικών αναγνώσεων. Για το σκοπό όμως αυτό πρέπει

να εξαλείψω το φόβο του λάθους

. Να καλλιεργήσω ατμόσφαιρα ελευθερίας! Σ? αυτό μπορεί να με βοηθήσει ο αναστοχασμός σχετικά με τη διδασκαλία μου:

- Δέχομαι τον μαθητή μου ως υποκείμενο που προσεγγίζει ελεύθερα τις ποικίλες όψεις της ανθρώπινης δράσης μέσα από ένα ανοιχτό, πολυσημικό διδακτικό αντικείμενο;
- Τον καθιστώ ικανό να απολαμβάνει τη λογοτεχνία (για την ακρίβεια να την απολαμβάνει καλύτερα), αν αυτό σημαίνει διδάσκω λογοτεχνία;
- Τον βοηθώ να «διαβάζει», να «μαθαίνει» πώς να μαθαίνει, να απελευθερώνει τις δυνάμεις του, να κατακτά αναγνωστική αυτοδυναμία, να χειραφετείται;
- Να στρέφεται όχι στις «ιερές αλήθειες», αλλά στη συνθεσιακή οργάνωση των κειμένων και να αξιολογεί τις επιλογές εκείνες που παράγουν συγκεκριμένες σημασίες και νοήματα;
- Από την άλλη πρέπει να μπω στους δαιδάλους των θεωριών;
- Είναι γεγονός ότι με την ανάπτυξη της θεωρίας τον 20ό αιώνα, από το Φορμαλισμό ως την αποδόμηση, το λογοτεχνικό φαινόμενο μελετήθηκε συστηματικά και τέθηκε σε επιστημονική βάση. Πώς μπορώ να αξιοποιήσω την όποια θεωρητική γνώση μου στη διδακτική πράξη;
- Και αν το κείμενο «δεν είναι μόνο του σε μια ερημιά», αλλά συνομιλεί με άλλα κείμενα και νοηματοδοτείται από τον αναγνώστη, ωφελεί στη μελέτη του η διακειμενική ανάγνωση;
- Πώς όμως μπορώ να κάνω ενδιαφέρον το μάθημα, όταν αυτό είναι μάλλον υποβαθμισμένο στις συνειδήσεις των παιδιών (ίσως και στη δική μου), όταν συμβαίνει την ώρα που διδάσκω ποίηση τα παιδιά να θρηνούν την αποτυχία τους στο διαγώνισμα φυσικής που προηγήθηκε, η να ρίχνουν κλεφτές ματιές στο μάθημα της επόμενης ώρας;
- Και ποια εφαρμογή μπορεί να πάρει στη διδασκαλία μου η άποψη περί «ηδονικής ανάγνωσης» του R. Barthes; Η περιλάλητη «απόλαυση του κειμένου»;
- Μήπως συνεχίζω τα παλιά αμαρτήματα [βιασμό, ίσως, και εκβιασμό του λογοτεχνικού κειμένου, αντιμετώπισή του ως μέσου ηθικού φρονητισμού, συγκινησιακή προσέγγιση με κατάληξη τη φλυαρία και το ρητορισμό κ.λπ. κ.λπ.]
- Και πώς θα αποφύγω να αντιμετωπίζω ζωντανά έργα τέχνης, με προκρούστειες μεθόδους (σημειωτικές, παρασημειωτικές, δομισμούς, αποδομισμούς κ.λπ.) που δυσχεραίνουν τη συμφιλίωση του νέου με τη λογοτεχνία;
- Αλλά αν το κείμενο (που «κείται») ενέχει τους όρους (τα «κλειδιά» με τη μουσική έννοια) της ανάγνωσής του, αν ως μήνυμα κωδικοποιημένο περιλαμβάνει τους νόμους του συνδυασμού του, ώστε να καθιστά εφικτή την επικοινωνιακή πράξη, τι χρειάζονται τα υπόλοιπα;
- Και μπορώ, επιτέλους, να παραδεχτώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας δεν απευθύνεται

σε όλους τους μαθητές μου με τους ίδιους όρους;

- Μπορώ να δεχτώ ότι ο καθένας μπορεί να οικοδομεί τη δική του ανάγνωση με σεβασμό στις αναγνώσεις των άλλων;

- Μπορώ να δεχτώ τον έφηβο μαθητή μου ως υποκείμενο που δέχεται, αμφισβητεί, απολαμβάνει ή προσπερνά τη μορφή, που υιοθετεί την α' ή την β' ερμηνεία; Και δείχνω άραγε τον πρόποντα σεβασμό στο δικό του άτεχνο γραπτό;

- Τον ενθαρρύνω να γίνεται ο ίδιος παραγωγός κειμένων, άρα παραγωγός νοημάτων, να κατασκευάζει την ταυτότητά του ως αναγνώστης, αλλά και ως κοινωνικό υποκείμενο;

- Μήπως του προσφέρω έτοιμες αλήθειες ή αλήθειες που τον αφήνουν απέξω;

- Έχω τη διάθεση να παρακάμψω εν μέρει τη λογική του λογοτεχνικού κανόνα και να επιλέξω κείμενα που αρέσουν στα παιδιά;

- Προσπαθώ να τα βάλω στο παιχνίδι της διάδρασης με το κείμενο και να ζωντανέψω αυτό το παιχνίδι στην τάξη; Και διαθέτω την επικοινωνιακή εντιμότητα σε ένα μάθημα στο οποίο ενέχονται ζητήματα αξιών και ιδεολογίας;

- Μήπως πάλι πρέπει να ανοίξω τη διδασκαλία μου σε κείμενα της παγκόσμιας παραγωγής, να διδάξω κείμενα, αποκλεισμένα από τον κυρίαρχο ελληνοκεντρικό κανόνα και να αποστασιοποιηθώ από τη ρομαντική ιδέα ότι η λογοτεχνία είναι η βιογραφία της εθνικής ψυχής;

- Και τέλος: έχω τη δύναμη να εγκαταλείψω το ρόλο της ερμηνευτικής μου αυθεντίας;

- Να μη βλέπω τους μαθητές μου ως χλωμούς επίγονους ενός πάντα λαμπρότερου παρελθόντος, ούτε ως πολιτισμικά άξεστους τους οποίους έχω την υψηλή αποστολή να εξημερώσω;

Βασανιστικά ερωτήματα με αιχμή το αρχικό: Φταίει η σχολική διδασκαλία (η «σχολειοποίηση» και ο παιδαγωγισμός) για τη σημερινή ανυποληψία της λογοτεχνίας; Τότε πώς πρέπει να διδάσκω σήμερα; Φταίει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκω; Τότε, είμαι έτοιμος να απαιτήσω και να δεχτώ βαθιές αλλαγές, να συμβάλω σε μια ριζική αναμόρφωση της διδασκαλίας του μαθήματος;

V. Η διδασκαλία της Γλώσσας

Πώς διδάσκω τη Γλώσσα σήμερα;

Η κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στις χώρες του δυτικού κόσμου έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον (γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, κυριαρχία των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα κειμένων κ.λπ.), το οποίο δημιουργεί μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για να το κατανοήσουμε.

Πώς θα αντιμετωπίσουμε τις νέες ανάγκες; Πώς θα προσεγγίσουμε γλωσσικά το σύγχρονο αυτό περιβάλλον και ιδίως τους λόγους με τους οποίους εκφράζεται;

Οποσδήποτε απαιτείται να καλλιεργήσουμε ικανότητες και δεξιότητες στους μαθητές μας, ώστε να κατανοούν κείμενα που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά) μέσα στις σημερινές πολυμορφικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Πρόκειται για το νέο πλαίσιο των **πολυγραμματισμών**.

Βασικές παραδοχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών: η ύπαρξη πολυμορφίας στα σύγχρονα κείμενα και η ταχύτερη αλλαγή του περιβάλλοντος κόσμου. Η μάθηση, επομένως, αποτελεί μια πολυτροπική διαδικασία και μια πράξη συνεχούς μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων, ανάλογα με τα υφιστάμενα στον μαθησιακό και στον κοινωνικό χώρο δεδομένα και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.

Διδακτικές προτάσεις:

- Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών
- Εφαρμογή στην τάξη πρακτικών γραμματισμών που συνδέονται με εκείνους που συναντούν οι μαθητές στην οικογένειά τους και στην κοινωνία
- Ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή και συνιστούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή
- Εκτίμηση των διαφορετικών γλωσσικών αφετηριών των μαθητών
- Έμφαση στην έννοια του είδους του λόγου, το οποίο προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνει και για το οποίο διαμορφώνεται.

Σκοπός του σχολείου είναι πλέον να φέρει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής. Τέτοιες είναι οι οπτικές, ηχητικές κ.λπ. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό πλουραλισμό που αξιοποιεί όλες τις πηγές νοήματος. Η παιδαγωγική αυτή δεν αναιρεί, βεβαίως, καμιά από τις διδακτικές πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, αλλά τις συμπληρώνει, επιχειρώντας να εμβυθίσει τους μαθητές σε καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα και μεθόδους. Οι αρχές λοιπόν του γραμματισμού συμπληρώνονται με τις ακόλουθες:

α) Προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτοπικών και πολύσημων σημειωτικών κωδίκων.

β) Στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κινηθούν στη μελλοντική ζωή τους ενεργά και συνειδητά.

γ) Δίνεται έμφαση στην εμβύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία και στην κατασκευή νοήματος, με βάση αυτή.

Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι, έπειτα από την έμφαση που δινόταν ως τώρα στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών (*Επικοινωνιακή προσέγγιση*), η διδακτική της γλώσσας πέρασε στην ικανότητα επιλογής των λεκτικών συμβάσεων προσαρμοσμένων στον κοινωνικό σκοπό (

ραμματισμός

), για να φτάσει σήμερα να δίνει

έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα ενδυναμωθούν γλωσσικά, άρα κοινωνικά

Γ

και θα γίνουν ικανοί

να κατανοούν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους παράγεται νόημα και να είναι σε θέση να ετοιμάσουν το κοινωνικό τους μέλλον

(
Πολυγραμματισμοί-κριτικός γραμματισμός
).

Τελικά και συμπερασματικά:

1. Η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να δίνει στους μαθητές περισσότερα εφόδια για να κατανοούν τον κόσμο που τους περιβάλλει, να οξύνει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη, να διευρύνει τις ικανότητές τους για έκφραση και δημιουργία σε όλα τα πεδία.

Ο μαθητής καθίσταται **κριτικά εγγράμματος** με ατομικές και ομαδικές, κυρίως, δραστηριότητες, με άσκηση στο διάλογο, στην αφήγηση, στην περιγραφή, στην επιχειρηματολογία, στη διατύπωση κρίσεων.

Ο στόχος μας είναι να χρησιμοποιεί ο μαθητής τη γλώσσα σε ποικίλα συμφραζόμενα και παράλληλα να ελέγχει κριτικά τις χρήσεις της.

Μέσα στο επικοινωνιακό αυτό πλαίσιο οι μαθητές θα αντιληφθούν την αξία της συνεργασίας με την ανάληψη ομαδικών εργασιών, ακόμα κι αν αυτό απαιτεί αναδιάταξη του χώρου της τάξης ή και του σχολικού χρόνου. Οι ομαδικές δραστηριότητες, που δίνουν ευκαιρίες για ποικίλους τρόπους έκφρασης και αξιοποίησης των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων, είναι ο μόνος τρόπος να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών μας στην τάξη.

2. Πέρα από το επικοινωνιακό αυτό κλίμα, η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να ακολουθεί τις βασικές αρχές της **κειμενοκεντρικής προσέγγισης**. Αυτό σημαίνει ότι:

- Οι διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες **δομούνται πάντα με βάση το κείμενο**.

Αφετηρία αποτελεί το κείμενο και όχι η πρόταση-παράδειγμα, αποκομμένη από τα συμφραζόμενά της.

- Οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού) από τους μαθητές **στηρίζονται στο κείμενο**

- Οι γλωσσικές παραγωγές των μαθητών εξετάζονται στην τάξη ως κείμενα και αξιοποιούνται διδακτικά

- Τα θέματα που δίνονται στους μαθητές για παραγωγή λόγου συνδέονται με τη ζωή και τις γλωσσικές ανάγκες τους.

- Ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία είτε ως πομπός είτε ως δέκτης.

- Ο μαθητής τηρεί στάση **κριτική απέναντι στα κείμενα**, τα δικά του και των συμμαθητών του, και προσπαθεί διαρκώς να τα τελειοποιεί (αυτοαξιολόγηση).

- Ο μαθητής επωμίζεται έτσι την ευθύνη για τη μάθησή του.

- Σύμφωνα με τη νεότερη θεωρία του **γραμματισμού**, ο μαθητής ασκείται στην κατανόηση πολυτροπικών κειμένων και καλείται να συνειδητοποιήσει **κριτικά** τη γλώσσα. Να αντιληφθεί, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική.

Μόνον τότε ο μαθητής περνά σ' αυτό που αποκαλούμε **κριτική ανάγνωση**: **όχι απλώς αποκωδικοποίηση των τυπωμένων σημείων, αλλά και ερμηνεία, άντληση νοήματος από ένα κείμενο, μια ενεργητική διαδικασία που εμπλέκει όλη την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη για την κατανόηση του κόσμου μας.**

Συμπερασματικά:

Στα προηγούμενα καταβλήθηκε προσπάθεια να δοθεί η ουσία της *κριτικής ανάγνωσης*, με την πεποίθηση ότι είναι ο βασικός τρόπος να δραστηριοποιήσουμε τους μαθητές μας. Αυτό γιατί πιστεύουμε πως:

1. Χωρίς το ενδιαφέρον και τη δραστηριοποίηση των μαθητών είναι αδύνατο να υπάρξει μάθηση. Ο βίος δασκάλων και μαθητών καθίσταται στην περίπτωση αυτή *α βίωτος*.

2. Το να ασκεί κανείς τους νέους αναγνώστες σε πρακτικές ανάγνωσης, όπως αυτές που εκτέθηκαν, ισοδυναμεί με το να τους εφοδιάζει με κριτήρια για να στοχάζονται κριτικά πάνω στα αναγνώσματά τους και στη ζωή τους. Οι μαθητές δομούν σταδιακά την ταυτότητά τους ως αναγνώστες αλλά και ως κοινωνικά και πολιτισμικά υποκείμενα, βαδίζοντας προς το τέρμα μιας διαδρομής την οποία θα έχουν διανύσει με τη συνοδεία του ενήλικα δασκάλου τους. Για να κατασκευάσουν την ταυτότητα αυτή ελεύθερα και αυτοδύναμα, ο δάσκαλος οφείλει να παρακινεί τους μαθητές να αναζητούν διαρκώς, να βρίσκουν σημασίες και να συγκρίνουν, να λύνουν προβλήματα και να θέτουν νέα, να αποδέχονται και να απορρίπτουν.

3. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής-αυριανός πολίτης κατακτά τη χειραφέτηση που τον οδηγεί στην κριτική στάση απέναντι στη γνώση και στη ζωή. Μαθαίνει «να βλέπει», κατά το πρόσταγμα του Marcel Proust.

[\[26\]](#)

Μαθαίνοντας κανείς πρώτα να βλέπει, ενδέχεται να μάθει να αισθάνεται, να στοχάζεται, να απολαμβάνει, να διαμορφώνει κρίσεις και αξιολογήσεις. Ενδέχεται να μπει στη ζωή με περισσότερα «κλειδιά» και εφόδια. Το αν θα προχωρήσει, δεν είναι κάτι που αφορά μόνο τις σχολικές διαδικασίες. Όμως το σχολείο έχει χρέος να ενδυναμώσει όλους τους νέους και ειδικά αυτούς που δεν στάθηκαν «κληρονόμοι».

Μια νέα λοιπόν ριζοσπαστική παιδαγωγική ?αυτή που χρόνια ονειρευόμαστε- πρέπει και μπορεί να προέλθει από μια θεωρητικά εκλεπτυσμένη κατανόηση του πώς η αντίρρηση και η υποκειμενική παρέμβαση μπορούν να γίνουν κεντρικά στοιχεία στον αγώνα για κριτική σκέψη και μάθηση. Έχω τη γνώμη ότι με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσουμε τον σημερινό νέο ώστε να *βλέπει* την κοινωνική πραγματικότητα, να την *κρίνει* και να την αξιολογεί, να την *κατανοεί* και να την ερμηνεύει, να *συγκινείται* απ' αυτήν, να

στοχάζεται
γι? αυτήν, να
παρεμβαίνει
σ? αυτήν και να
αγωνίζεται
καθημερινά για μια ειρηνική και δίκαιη κοινωνία.

Τα σχολεία βέβαια δεν θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που παρέχουν παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης, κατανόησης του κόσμου μας και κοινωνικών σχέσεων ?μορφές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μια νέα ηθική και κοινωνική δικαιοσύνη.

Σε εκείνους που θα ισχυρίζονταν ότι αυτό είναι ένας πολιτικά στρατευμένος στόχος, θα απαντούσα ότι έχουν δίκιο, γιατί είναι ένας στόχος που δείχνει αυτό που πρέπει να είναι η βάση όλης της μάθησης ?ο αγώνας για μια ποιοτικά καλύτερη ζωή για όλους.

[1] Βασικά δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι: α) οι λογικοί συλλογισμοί (επαγωγικός, απαγωγικός, αναλογικός), β) οι γνωστικές δεξιότητες (συλλογή, οργάνωση και ανάλυση δεδομένων), γ) το μεταγνωστικό (γνώση, δεξιότητες, στάσεις). Γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης είναι: οι έννοιες, οι κρίσεις, οι γενικεύσεις, τα σχήματα, οι διαδικασίες, οι αξίες και οι στάσεις (βλ. Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Gutenberg, Αθήνα 2006, σ. 83).

[2] Π.χ., πώς ερμηνεύω σήμερα την επιδίωξη του Νόμου 1566/85 για «ελεύθερο, υπεύθυνο και δημοκρατικό πολίτη», ή το ιδεώδες του ισχύοντος Συντάγματος για «ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη»;

[3] Το ότι εμφανίστηκε στις ΗΠΑ έχει σχέση με τις κινητοποιήσεις και τη γενικότερη κριτική που δεχόταν την περίοδο αυτή η αμερικανική πολιτική: το 1973 τα αμερικανικά στρατεύματα εγκατέλειπαν το Βιετνάμ με πολλές απώλειες. Ο στρατός τους είχε χρησιμοποιήσει όλα τα σύγχρονα πολεμικά μέσα, είχε διαπράξει μαζικές ωμότητες εναντίον αμάχων, είχε δηλητηριάσει τη βλάστηση μιας περιοχής ίσης με τη Μασαχουσέτη, είχε ρίξει επτά εκατομμύρια τόνους βομβών, περισσότερες από όσες ρίχτηκαν στην Ευρώπη και την Ασία τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Αλλά είχε ηττηθεί.

[4] Βλ. π.χ., την άποψη του Αμερικανού πανεπιστημιακού Reter McLaren (στο: Παναγιώτα Γούναρη, Γιώργος Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010, σ. 288) ότι «όσοι ευθύνονται για το είδος του καπιταλισμού που κυριαρχεί σήμερα πρέπει να υποχρεωθούν σε ηθική λογοδοσία». «Είναι απαραίτητη», συνεχίζει, «μια νέα οικονομική ηθική η οποία θα καθοδηγήσει και εντέλει θα αναμορφώσει την οικονομική πολιτική προς το συμφέρον όλων», που θα διαθέτει το όραμα και τη δύναμη να αντιστρέψει τις απάνθρωπες επιπτώσεις του σύγχρονου καπιταλισμού».

[5] Μερικοί από τους «ρόλους»: Ρόλος συμμετοχής και συνεργασίας, ρόλος πομπού και δέκτη πληροφοριών, προγραμματισμού και οργάνωσης, μάθησης και σκέψης, συνειδητοποίησης και επίλυσης προβλήματος κ.λπ. Οι ρόλοι υπηρετούνται κυρίως από ομαδο-συνεργατικές μορφές μάθησης, σχέδια εργασίας (projects), τα οποία αποτελούν την ανώτερη μορφή ελεύθερης διδασκαλίας.

[6] Βλ. αναλυτικά, Παναγιώτα Γούναρη, Γιώργος Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική, ό.π..*

[7] Βλ. σχετικά, Κορνήλιος Καστοριάδης, «The Problem of Democracy today» στο *Democracy and Nature*, σ. 19 κ.ε.

[8] Βλ. τη σχετική άποψη του Reter McLaren στο «Επαναστατική παιδαγωγική σε μετα-επαναστατικές εποχές» (ό.π., σ. 560):

«Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται ?σχολείο? πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη. Περισσότερο από κάθε άλλη εποχή στην ιστορία, οι σχολικές πρακτικές πρέπει να εξετάσουν τις αντικειμενικές συνθήκες των εργασιακών σχέσεων στον παγκόσμιο καπιταλισμό. Αυτό είναι ένα επείγον καθήκον, γιατί η σημαντική πρόκληση μπροστά μας είναι να εκπαιδεύσουμε ένα σύνολο πολιτών, ικανών να υπερνικήσουν τη συστηματική εκμετάλλευση τόσο πολλών πληθυσμών του κόσμου. Τα σχολεία πρέπει να εφοδιάζουν τους μαθητές με μια γλώσσα κριτικής και με μια γλώσσα ελπίδας. Αυτές οι γλώσσες πρέπει να χρησιμοποιηθούν με σκοπό να προετοιμάσουν τους μαθητές να συλλάβουν συστηματικά τη σχέση μεταξύ των ιδιωτικών τους ονείρων και των συλλογικών ονείρων της ευρύτερης κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Οι νέες γενιές μαθητών πρέπει να είναι ικανές να αναλύουν τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες στις οποίες γεννιούνται και πραγματοποιούνται, υποβαθμίζονται ή καταστρέφονται τα όνειρα. Το πιο σημαντικό, οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν ποια όνειρα και ποιοι ονειροπόλοι είναι επικίνδυνοι για την ευρύτερη κοινωνία και την ευτυχία τους».

[9] Κορνήλιος Καστοριάδης, «The Crisis of the Identification Process» στο *Thesis Eleven* 49, σ. 88 κ.ε.

[10] Απαιτείται, κατά τη γνώμη μου, σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο διαλογικό μοντέλο διδασκαλίας, που έχει επικρατήσει στα σχολεία μας, από το μοντέλο της *διαλεκτικής διαδικασίας*, την οποία εισηγείται η κριτική παιδαγωγική: το πρώτο στηρίζεται στον τυποποιημένο διάλογο και σε λογικοφανείς διαδικασίες. Ενδιαφέρεται περισσότερο για την νομομοφάνεια των θέσεων, παρά για την σύλληψη των νόμων και των αρχών που παρουσιάζει ο συγγραφέας στο κείμενο. Με τον διάλογο εκθέτουμε ελεύθερα θέσεις. Καθένας μπορεί να προτιμήσει μια θέση και να βολευτεί δίπλα στη θέση του άλλου. Με τη διαλεκτική δεν θέτουμε απλώς θέσεις, αλλά ανατρέπουμε τις θέσεις, προχωρούμε σε *αντιθέσεις* και μέσα από αυτές επιχειρούμε να φτάσουμε στις κινητήριες για αναδημιουργία θέσεις.

Ο διαλεκτικός τύπος διδασκαλίας έχει τις αρχές του στη μαιευτική του Σωκράτη, δεν είναι όμως μια επιβίωση ή αναβίωση του σωκρατικού τρόπου διδασκαλίας, αλλά μια σύγχρονη διδακτική προσπάθεια που στηρίζεται όχι στην παροχή γνώσεων, αλλά στη διακρίβωση των εννοιολογικών και συναισθηματικών τάσεων, με σκοπό να καθοριστεί από πολλές πλευρές το βασικό θέμα το οποίο θα μας οδηγήσει σε επιμέρους θέματα-προβλήματα στην ωριαία διδασκαλία μας.

Το διδακτικό αυτό κλίμα προϋποθέτει συνέρευνα καθηγητή και μαθητών. Με τον τρόπο αυτό γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης στους μαθητές κριτικής σκέψης, προβληματισμού, κριτικής-δημιουργικής αντιπαράθεσης, πνεύματος ουσιαστικής επικοινωνίας. Βρισκόμαστε δηλαδή στην προσπάθεια δημιουργίας ενός ανθρώπου που διαθέτει γνώση και δυναμισμό για αλλαγή των κοινωνικών διαρθρώσεων προς την πρόοδο και την αλλαγή της ζωής *όλων των ανθρώπων*

. Το διαλεκτικό μοντέλο δεν θέλει να δημιουργήσει άνθρωπο υποταγμένο στη μοίρα του και σε κάθε μορφή εξουσίας, αλλά πολίτη που διαχειρίζεται με υπευθυνότητα τη ζωή του και συμμετέχει ενεργά στα τεκταινόμενα στην πόλη του. (Για το μοντέλο αυτό βλ. αναλυτικά, Χρ. Π. Φράγκος, *Ψυχοπαιδαγωγική*, Παπαζήσης, Αθήνα 1977, σ. 413-424).

[11] Η αναγκαιότητα της κριτικής ανάγνωσης είναι αυτονόητη, αν δεχόμαστε ότι σήμερα η διδασκαλία μας πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση ανθρώπων που δεν αποστηθίζουν απλώς, αλλά ξέρουν να στοχάζονται

(
discipulus
sapiens
?
discipulus
cogitans

). Διατηρεί την ισορροπία μεταξύ γνώσης και σκέψης στην καθημερινή διδασκαλία. Παρουσιάζει τη γνώση όχι ως δεδομένη αλλά ως ζητούμενη.

[12] Paulo Freire, *The Politics of Education*, Bergin and Garvey, Μασαχουσέτη 1985, σ. 116.

[13] Ζαν Κλωντ Μισεά, *Η εκπαίδευση της αμάθειας*, μτφρ. Άγγελος Ελεφάντης, εκδ. Βιβλιόραμα 2002.

[14] «Στο σχολείο / Όλες οι σκέψεις ξεχορταριάστηκαν. / Αυτό που απέμεινε ήτανε μια
αλάνα » (John Ashbery, *What is Poetry*).

[15] Θεωρώ ενδιαφέρουσα στο σημείο αυτό την επισήμανση του συναδέλφου Νίκου Γιγουρτάκη:

«[?] Ο Όργουελ στο έργο του "1984" (στη δεκαετία του '30 γραμμένο) έχοντας μπροστά του το αρμειλικό σταλινικό πρότυπο πίστεψε ότι η εξουσία θα ελέγχει τις μάζες με μια συνεχή αυταρχικού τύπου εποπτεία, μέσω της τεχνολογίας της τηλεόρασης (Μεγάλος Αδελφός κ.λ.π.), μέσω ελέγχου της γλώσσας, μέσω της επιτήδεια διαστρεβλωμένης άποψης για την αλήθεια και μέσω μιας ναζιστικού-κομμουνιστικού τύπου προπαγάνδας.

Ο Χάξλεϊ, αντίθετα, στο "Ο Θαυμαστός Καινούργιος Κόσμος" φαντάστηκε ότι για τον έλεγχο των μαζών δεν απαιτείται βία! Είχε καταλάβει ένα μυστικό που ξέρουν καλά οι εταιρείες διαφήμισης σήμερα και οι ψυχολόγοι-σύμβουλοι των πολιτικών κέντρων εξουσίας: ότι ο άνθρωπος -ο κάθε άνθρωπος- έλκεται από μια ακατανίκητη σχεδόν δύναμη, από οτιδήποτε τον κάνει να αποσπάται από την καθημερινότητά του, την αλήθεια του, το καθήκον του, την εργασία του. Έτσι, η διαφήμιση, η τηλεοπτική διασκέδαση σε στυλ σαπουνόπερας, η τέχνη του τίποτα, τα ψευτοαισθηματικά δράματα και ρομάντσα, η καλοπέραση με πακέτα διακοπών, η χλιδή και οι μικροαπολαύσεις, τα γκάτζετ και η άχρηστη τεχνολογία, όχι μόνο πλουτίζουν τους παραγωγούς τους, αλλά κρατούν δέσμιο τον λαό (όχι μόνο στον δυτικό κόσμο) αλλά σε όλον τον πλανήτη (θυμηθείτε πόσο εύκολα στις χώρες του "υπαρκτού σοσιαλισμού ξεχνούσαν την εύρεση εργασίας, την κοινωνική ειρήνη, την δωρεάν μόρφωση για να αποκτήσουν ένα κραγιόν ή ένα καλσόν!!!).

Ποια από τις δύο απόψεις καταστολής εφαρμόζεται σήμερα (μήπως και οι δύο;). Σε κάθε περίπτωση ας σημειωθεί τούτο: Δεν είναι επικίνδυνη αφέλεια να μην αναγνωρίζουμε την σχεδόν παντοδυναμία της επιβολής του "συστήματος" με τον Α ή Β τρόπο;».

[16] Η άποψη του Καναδού Henry A. Giroux («Πολιτισμικές σπουδές» στο *Κριτική Παιδαγωγική* ό.π., σ. 585): Η κατανάλωση είναι ο πυρήνας της σύγχρονης ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει, εν μέρει, γιατί πάψαμε να ελπίζουμε σε μια οποιαδήποτε εναλλακτική λύση. Οι φαντασίες μας έχουν ατονήσει. Οι ελπίδες μας για μια πιο δίκαιη κοινωνία έχουν εξασθενήσει [?]. Αν το μοντέλο μας για την ανθρώπινη φύση βασίζεται μόνο στην οικονομική συναλλαγή, τότε θα μείνουμε για πάντα κολλημένοι σε αυτό και σε τίποτε άλλο. Έχουμε ικανότητες για πολύ βαθύτερες δεσμεύσεις οι οποίες μπορούν να δώσουν νόημα στις ζωές μας, αλλά αυτές παραμένουν ιδιωτικές, σε ένα περιβάλλον που στερείται ελπίδας για μια καλύτερη κοινωνία».

[17] Η Κριτική Παιδαγωγική εμμένει στο να δημιουργηθούν πολίτες κριτικά σκεπτόμενοι, ικανοί να αμφισβητήσουν τους υφιστάμενους θεσμούς, έτσι ώστε η δημοκρατία να ξαναγίνει κίνημα της κοινωνίας, δηλαδή ένα νέο είδος πολιτεύματος, με την κυριολεκτική έννοια του όρου.

[18] Βλ. Peter McLaren, «Κριτική παιδαγωγική. Μια επισκόπηση», μτφρ. Βάσω Παππή, στο *Κριτική Παιδαγωγική*, Cutenberg, Αθήνα 2010, σ. 288.

[19] Βλ. Θανάσης Α. Τριλιανός, *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα 2009, σ. 109 κ.ε.

[20] Τεχνικές που προσελκύουν και στηρίζουν την προσοχή των μαθητών:

- αισθητηριακές (εποπτικό υλικό: πίνακας, σχήματα κ.λπ.),
- γνωστοποίηση του στόχου, αιφνιδιασμός, πρωτοτυπία, ανοικείωση των πραγμάτων (δράσεις μη αναμενόμενες),
- ενεργοποίηση, κίνηση, έκφραση, διαμαθητική επικοινωνία, λεκτική παρώθηση, υπευθυνότητες στους μαθητές,
- ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης, διλημματικές ερωτήσεις, εναλλαγή του ρυθμού, χρήση της παύσης (σημαίνουσες σιωπές), υπογράμμιση, ποικιλία
- ενθάρρυνση, αμοιβές,

- πεποίθηση του μαθητή ότι μπορεί να πετύχει,
- ότι αυτό που επιδιώκει είναι χρήσιμο για τη ζωή,
- αναγνώριση των προσπαθειών του,
- καλλιέργεια του συναγωνισμού (ομάδες),

Στο καθαρά διδακτικό μέρος τους μαθητές ενεργοποιούν: α) η αντιπαράθεση (π.χ., ρωτώ: ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας πρέπει να εκλέγεται από το λαό ή από τη Βουλή;), β) η σύγκριση (π.χ., θα ήθελες να ζεις στην αρχαία Αθήνα ή στη Σπάρτη;), γ) η ανάδειξη των αδιεξόδων (π.χ. αφήνω τον μαθητή να κάνει λάθος για να αντιληφθεί το κενό της γνώσης του), δ) πρόβλεψη (καλώ τους μαθητές να υποθέσουν τι μπορεί να κρύβει ο τίτλος «Η φόνισσα»), ε) επισήμανση σπουδαιότητας (τι θα μπορεί να κάνει ο μαθητής μετά την απόκτηση της συγκεκριμένης γνώσης).

[\[21\]](#) Οι ερωτήσεις μέσα σε ένα κριτικά προσανατολισμένο διδακτικό πλαίσιο μπορούν να πάρουν τη μορφή: α) ερωτήσεις συλλογής δεδομένων (Τι παρατηρείς σε?, Αρίθμησε τα θετικά ?, Συμπλήρωσε τα κενά ?, Αντιστοίχισε ?), β) οργάνωσης δεδομένων (Βάλε σε ομάδες τα?, Βρες ομοιότητες ή διαφορές?., Τοποθέτησε σε χρονική αλληλουχία?), γ) ανάλυσης δεδομένων (Ποιες αιτίες προκάλεσαν?, Πώς αντιλαμβάνεσαι τη φράση?, Τι ενδείξεις υπάρχουν ότι?, Ποια στοιχεία συνηγορούν στην άποψη ότι?), δ) υπέρβασης δεδομένων (Τι συμπεραίνουμε από το γεγονός ότι?, Τι θα συνέβαινε αν?, Που φαίνεται ότι?, Πώς νομίζεις ότι σκέφτηκε ο?, Πώς κρίνεις το γεγονός ότι?, Ποιες αντιφάσεις υπάρχουν στη θέση ότι?).

Μεταγνωστικού τύπου ερωτήσεις: Τι πρόβλημα αντιμετωπίζεις;, Ποια είναι τα άγνωστα στοιχεία σου;, Τι σου θυμίζει το πρόβλημα αυτό;, Τι σκοπεύεις να κάνεις;

[22] Όμως: η ιστορικότητα δεν νοείται στατικά. Χρειάζεται όχι μόνο γνώση των ιστορικών συμφραζομένων του έργου, αλλά και της διάδρασής του με το κοινό. Όχι μόνο από πού έρχεται το έργο, αλλά κυρίως πού κατευθύνεται.

[23] Πολύ χρήσιμο το βιβλίο του Βασίλη Τσάφου *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

[24] **Γενικός και αμετάθετος στόχος:** η καλλιέργεια φιλιαναγνωσίας! Να δοθεί δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύψει τη λογοτεχνία. Να κατανοήσει ότι η λογοτεχνία δεν είναι για τους διανοούμενους. Να λειτουργήσει η διδασκαλία ως ανάσχεση της επίδρασης ή και της επιβολής της μαζικής υποκουλτούρας.

[25] Σχετικά με τις νεότερες τάσεις διδακτικής της λογοτεχνίας, θεωρώ σημαντικά δύο βιβλία: Ευαγγελία Φρυδάκη, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2003 και Βενετία Αποστολίδου, Ελένη Χοντολίδου [επιμέλεια], *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2006.

[26] «[?] *Η υπέρτατη προσπάθεια του συγγραφέα, όπως και του καλλιτέχνη, έχει σαν μόνο αποτέλεσμα να ανασηκώσει κάπως για μας το πέπλο της ασχήμιας και της μετριότητας που μας αφήνει χωρίς καμιά περιέργεια μπροστά στην οικουμένη. Τότε μας λέει: ??Κοίτα! Μάθε να βλέπεις!??*. Κι εκείνη τη στιγμή χάνεται. Αυτό είναι το τίμημα της ανάγνωσης και συνάμα η ανεπάρκειά της

» (Marcel Proust, *Διαβάζοντας*, 1985, σ. 44-46).