

*Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η σύγχρονη τεχνολογία**

*η υπέρβαση του διδακτικού συντηρητισμού
και η τόλμη της πρωτοπορίας*

του Νικήτα Παρίση

Πριν από τριάντα τόσα χρόνια, όσοι διδάσκαμε λογοτεχνία – ομολογώ με πολλή περίσκεψη και πληθωρικό δισταγμό – νιώθαμε σχεδόν μετέωροι. Θέλω να πω ότι ως διδάσκοντες δεν είχαμε πού να ακουμπήσουμε και πού να στηριχτούμε. Νιώθαμε βιβλιογραφικά σχεδόν άοπλοι, εσωτερικά γυμνοί και ανοχύρωτοι. Τα μόνα αξιόπιστα βοηθήματα που μας έδιναν μια διδακτική ανάσα και άνεση, ήταν τα βιβλία του Γ. Θέμελη και του Κ. Κουλουφάκου.

Είχαμε λειψή και ανάπηρη λογοτεχνική παιδεία. Η παιδεία μας ήταν, κυρίως, γραμματολογική αλλά πάσχαμε από ερμηνευτική απαιδευσία και απειρία – μπορώ να πω και άγνοια. Έτσι, μπαίναμε στις τάξεις διστακτικοί, φοβισμένοι και ενδεείς – συνέτεινε και ο φόβος των δύστροπων επιθεωρητών.

Όμως, το σήμερα απ' το τότε απέχει έτη φωτός – νομίζω ότι δεν υπερβάλλω. Σήμερα, ο δάσκαλος της λογοτεχνίας έχει το αντίθετο, ακριβώς, πρόβλημα: του προσφέρονται τόσα πολλά, τόσο άφθονο και πληθωρικό υπο-

* Ομιλία που έγινε στα Εκπαιδευτήρια Δούκα, στις 2 Απριλίου 2011, στο πλαίσιο φιλολογικής ημερίδας με θέμα: *Η πρόκληση της αξιολόγησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.*

στηρικτικό και βιβλιογραφικό υλικό, ώστε έχει πλέον πρόβλημα επιλογής. Η δική μου γενιά, στα πρώτα της διδακτικά βήματα, έζησε το βασανισμό και την τυραννία της ανέχειας. Η σημερινή γενιά των φιλολόγων ζει τον κορεσμό της αφθονίας και την αμηχανία της επιλογής. Είναι, ασφαλώς, προτιμότερο να ζω την αμηχανία της επιλογής παρά την τυραννία της έλλειψης.

Φυσικά – αυτονόητο αυτό – θα επικεντρωθώ αποκλειστικά στο σήμερα. Να σκεφτούμε, λοιπόν, και να αναρωτηθούμε για κάτι πολύ απλό: και τότε και σήμερα, αλλά και σε κάθε στιγμή, όταν σε μια τάξη διδάσκεται ένα λογοτεχνικό κείμενο, πόσα πράγματα, πόσα στοιχεία, συνυπάρχουν και συλλειτουργούν;

Το πρώτο, το κυρίαρχο και το πρωταγόν, είναι το κείμενο. Το κείμενο είναι μια συγκεκριμένη έντυπη λογοτεχνική οντότητα και ποιότητα. Το δεύτερο είναι, φυσικά, ο μαθητής. Λειτουργεί ως άμεσος αποδέκτης τού λογοτεχνικού κειμένου, ως αναγνώστης και ως ένας δυναμικός ερμηνευτής.

Μια αναγκαία παρένθεση στο σημείο αυτό. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας, κατά παράδοση, είναι υπόθεση ιδιωτικής μοναχικότητας και μοναξιάς. Στην τάξη μετατρέπεται σε μια πράξη και σε μια διαδικασία συλλογικής και ομαδικής αναγνωστικότητας. Το δεύτερο τώρα παρένθετο στοιχείο. Ο μαθητής, το είπαμε ήδη, λειτουργεί ως αποδέκτης – αναγνώστης του λογοτεχνικού κειμένου. Τον συνακολουθούν όμως – το μαθητή εννοώ – τρία αρνητικά σύνδρομα: δεν το επέλεξε ο ίδιος το κείμενο· ενδεχομένως να μην έχει τις αναγκαίες προσλαμβάνουσες για να το προσδεχθεί· πρακτικά, ωφελιμιστικά, βιοποριστικά και επαγγελματικά – για το μέλλον του εννοώ – πιθανόν να μην το ενδιαφέρει. Άρα ο μαθητής βρίσκεται σε κατάσταση

αναγνωστικού εξαναγκασμού. Διαβάζει, εκών άκων, και ερμηνεύει λογοτεχνία.

Μετά το σύντομο παρένθετο λόγο, επανέρχομαι στο αρχικό μου ερώτημα: ποια δηλαδή στοιχεία συλλειτουργούν την ώρα του μαθήματος. Έχουμε δει τα δύο πρωταρχικά: το κείμενο και τον μαθητή. Το τρίτο είναι φυσικά ο διδάσκων. Ίσως δε χρειάζεται, τουλάχιστον αυτή τη στιγμή, να προσδιορίσουμε το ρόλο του. Πάντως, αυτό που συνήθως λέγεται, ότι δηλαδή ο δάσκαλος λειτουργεί ως ένας ενδιάμεσος, ως ένας διαμεσολαβητικός κρίκος στη διδακτική ροή, προσωπικά δε με βρίσκει σύμφωνο. Δε θα πω τώρα το γιατί.

Υπάρχει και ένας τέταρτος παράγοντας: ο δημιουργός του κειμένου, ο συγγραφέας ή ο ποιητής, ως μια ανθρώπινη και συγγραφική μοναδικότητα, μαζί φυσικά με το χρώμα της εποχής που τον περιβάλλει. Μπορούμε, προς το παρόν, να τον αφήσουμε στην άκρη, στο περιθώριο και στη σκιά.

Συμπέρασμα:

Αυτά τα τέσσερα στοιχεία, δηλαδή: **το λογοτεχνικό κείμενο** με την κυρίαρχη και δεσποτική πρωτοκαθεδρία, **το πλήθος των μαθητών**, που συνιστούν πολλαπλές και διαφορετικές αναγνωστικές δυνατότητες, **η παρουσία του δασκάλου**, συχνά ηγεμονική και πληθωρική και, τέλος, ο απών αλλά διαρκώς υπονοούμενος και αναφερόμενος **δημιουργός του κειμένου**, αυτά λοιπόν τα τέσσερα στοιχεία στη συλλειτουργία τους συνιστούν, καθορίζουν και περιγράφουν την παραδοσιακή, την καθιερωμένη, τη συμβατική και την ισχύουσα μορφή στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Στην εποχή μας όμως η συμβατική διδασκαλία της λογοτεχνίας τείνει να αλλάξει και να επιβληθεί πλέον μια καινοφανής, ανατρεπτική, επαναστατική και πολύτροπη διδακτική της λογοτεχνίας.

Βέβαια, το μάθημα της λογοτεχνίας, επειδή προϋποθέτει τη μελέτη έντυπου κειμένου, συνιστά μια μαθησιακή διαδικασία όπου ο λόγος είναι τόσο κυρίαρχος και ηγεμονικός, ώστε σχεδόν επισκιάζει το πάντα. Αυτή, ακριβώς, η δεσποτική κυριαρχία του λογοτεχνικού λόγου είναι ίσως η βασική αιτία που το μάθημα αυτό δεν έχει επηρεασθεί τόσο έντονα από την εισβολή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και από τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Για να φανούν όμως οι τεράστιες δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας, θα μου επιτραπεί μια σύντομη παρένθεση. Θα αναφερθώ σε δύο πολύ πρώιμα παραδείγματα, όταν ακόμη δεν υπήρχαν οι σύγχρονες δυνατότητες.

Το φθινόπωρο του 1978, ευρισκόμενος στο Παρίσι της Γαλλίας, παρακολουθώ, μεταξύ πολλών άλλων, ένα μάθημα λογοτεχνίας σε δημόσιο Γυμνάσιο. Στην τάξη διδάσκεται το ποίημα του Apollinaire *Η γέφυρα του Μιραμπώ*. Ομάδα μαθητών έχει αναλάβει, με τα μέσα εκείνης της εποχής, να μετασχηματίσει το συγκεκριμένο ποιητικό κείμενο σε ποιητικό σενάριο και με βάση αυτό να δημιουργήσει ένα φιλμ, μια ταινία μικρού μήκους.

Το αποτέλεσμα ήταν ομολογουμένως εκπληκτικό. Δηλαδή: τα εγγεγραμμένα στο ποίημα στοιχεία: οι εικόνες, η γέφυρα, ο Σηκουάνας, τα ρέοντα νερά, τα επιπλέοντα φύλλα, ο ποιητικός ρυθμός, η μουσική ροή του λόγου, όλα δηλαδή τα στοιχεία είχαν μετασχηματιστεί σε ένα ζωντανό λειτουργικό σύνολο λόγου, ήχων, εικόνων και μουσικής.

Τι, ακριβώς, είχε επιτύχει η ομάδα αυτών των μαθητών; Από το μονότροπο έντυπο ποιητικό κείμενο είχε κατορθώσει να δημιουργήσει ένα πολυτροπικό κείμενο, μια άλλη ποιητική αφήγηση που συνδύαζε το λόγο, τον ήχο, τη ζωντανή εικόνα και τη μουσική. Είχε βιώσει δηλαδή η ομάδα των μαθητών το κείμενο και το απέδιδε πολυτροπικά.

Το 1984 έζησα το ίδιο διδακτικό πείραμα με ελληνόφωνο τώρα ποίημα: τη *Σαλαμίνα της Κύπρος* του Σεφέρη. Δημιουργός του εκπληκτικού αποτελέσματος το Τμήμα Έρευνας και Τεκμηρίωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου.

Μέσα από αυτά τα δύο πολύ πρώιμα παραδείγματα μπορεί κανείς όχι απλώς να εικάσει αλλά να δει και να βεβαιωθεί εμπράγματα πώς θα μπορούσε η σύγχρονη τεχνολογία, ως εργαλείο διδασκαλίας, να ανανεώσει τη διδακτική της λογοτεχνίας. Να γίνω όμως πιο σαφής και να αναφερθώ σε συγκεκριμένα παραδείγματα, σε διδακτικές πρακτικές και σε προσφερόμενες και λειτουργικές δυνατότητες.

Τι θα μπορούσε δηλαδή να κάνει ένας σύγχρονος δάσκαλος με όσα στοιχεία διαθέτει σήμερα το διαδίκτυο;

- α) Να εξοικειώσει σταδιακά τους μαθητές του σ' ένα καινούριο μαθησιακό περιβάλλον, το ονομαζόμενο δικτυακό.
- β) Να εθίσει τους μαθητές στη διαδικτυακή ερευνητική διαδικασία, όχι βέβαια του τύπου: *ψάχνω, βρίσκω, εκτυπώνω, παρουσιάζω*, γιατί κάτι

τέτοιο φυσικά και δε συνιστά έρευνα. Είναι απλώς μια τυποποιημένη εργασία, που δε βοηθάει στην πρόσκτηση κάποιας δεξιότητας.

Γι' αυτό, οι ερευνητικές εργασίες, με πρωτογενή πηγή το διαδίκτυο, πρέπει να θέτουν τέτοια ζητούμενα, ώστε ο μαθητής διερευνώντας τα πολλά, να μάθει να λειτουργεί κριτικά – επιλεκτικά.

- γ) Να αναθέσει στους μαθητές να αναζητήσουν και να φωτίσουν μόνοι τους το γραμματολογικό και το ευρύτερο ιστορικό φορτίο του κειμένου. Να υπενθυμίσω εδώ ότι η λεγόμενη ιστορικότητα του κειμένου περιλαμβάνει πολλά υποθέματα και υποερωτήματα: ποιος το έγραψε, πότε, πού, κάτω από ποιο ιστορικό – κοινωνικό πλαίσιο, πρώτη δημοσίευση, κριτικές αντιδράσεις, ενδοκειμενικές ιστορικές αναφορές, εργοβιογραφικά του συγγραφέα κλπ.
- δ) Να τους οδηγήσει στο Σπουδαστήριο του Νέου Ελληνισμού, από τα πιο οργανωμένα στο διαδίκτυο, να διαλέξουν το καβαφικό ποίημα που διδάχτηκαν, να το ακούσουν σε τρεις διαφορετικές απαγγελτικές εκδοχές (Λαμπέτη, Γ. Π. Σαββίδη, Κυρ. Ευθυμίου) και να γράψουν ποια αποδίδει καλύτερα την ποιητική λογική. Να ασκήσουν δηλαδή οι μαθητές ένα είδος προσληπτικής και ακουστικής ευαισθησίας.
- ε) Να τους εξοικειώσει με τη λογική των συγκρίσεων. Να δουν δηλαδή οι μαθητές λ.χ. τη *Φόνισσα* πρώτα ως κειμενικό γεγονός και μετά ως θεατρική απόδοση με την Κονιόρδου ή και ως κινηματογραφική μεταφορά. Το ουσιώδες, βέβαια, δεν είναι απλώς η παρακολούθηση της θεατρικής και κινηματογραφικής μεταφοράς. Το ουσιώδες είναι να

αναζητήσουν οι μαθητές κατά τι διαφέρει η κειμενική από τη θεατρική και τη φιλμική αφήγηση.

- στ) Το κορυφαίο που θα μπορούσε να γίνει: να δημιουργήσουν οι διδάσκοντες ενδοσχολικά ένα ψηφιακό αρχείο για το μάθημα της λογοτεχνίας. Το αρχείο σε ιδανικό σχεδιασμό να μπορούσε να περιλαμβάνει:
- ✓ ψηφιοποιημένα λογοτεχνικά κείμενα (τα διδασκόμενα και τα ζητούμενα παράλληλα ή ομόθεμα)
 - ✓ ψηφιακό υλικό κατά συγγραφέα, κατά ποιητή, κατά γραμματολογική περίοδο και χωριστά για κάθε κείμενο
 - ✓ ψηφιακό αρχείο φωνών (ακούγεται η φωνή διαφόρων συγγραφέων και ποιητών)
 - ✓ αρχείο απαγγελιών
 - ✓ ψηφιακό αρχείο εικόνων, προσωπογραφιών, τόπων, σκίτσων κλπ.
 - ✓ αρχείο μελοποιημένης ποίησης κλπ.
 - ✓ ψηφιακό αρχείο με αυτόγραφα ποιητών και συγγραφέων.

Όλος αυτός ο μόχθος για τη συγκέντρωση ενός τόσο πλούσιου και πολύμορφου υλικού, θα μπορούσε να αντιμετωπισθεί με ένα πολύ απλοϊκό τρόπο: δημιουργείται ολιγομελής λογοτεχνικός όμιλος από μαθητές Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου.

Ο όμιλος αναλαμβάνει, με την καθοδήγηση ενός διδάσκοντος και την εποπτεία ενός ειδικού σε θέματα λογοτεχνίας, να καταρτίσει μέσα σε ένα χρόνο το πλήρες αρχείο.

Τα Εκπαιδευτήρια Δούκα έχουν θέσει σε πλήρη εφαρμογή δύο πρωτοποριακά προγράμματα, θα έλεγα καλύτερα καινοτομίες, σχετικά πάντα με τη διδακτική πράξη.

Η πρώτη καινοτομία είναι ο λεγόμενος **Καταστατικός Μαθησιακός Χάρτης**. Να γίνω όμως σαφέστερος και να προσπαθήσω, συνοπτικά βέβαια, να δείξω τι ακριβώς είναι ο Μαθησιακός Χάρτης. Στέκομαι, κυρίως, σε 4 σημεία, τα οποία πιστεύω ότι καθορίζουν την ουσία του:

- α) Αποτελεί μια πλήρη και αναλυτική χαρτογράφηση και καταγραφή της ουσίας της διδακτικής πράξης· το τι δηλαδή θα διδάξω αλλά και το πώς θα το διδάξω, από το Νηπιαγωγείο μέχρι και τη Γ' Λυκείου. Καθορίζει, επομένως, την εξελικτική ροή της διδασκόμενης ύλης, αλλά και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα.
- β) Καταγράφει – ταυτόχρονα και καθοδηγεί – αυτό που πρέπει να μάθει ο μαθητής σε μία τάξη, για να έχει τις προαπαιτούμενες γνώσεις και να φοιτήσει ομαλά στην επόμενη. Έτσι, η μαθησιακή συνέχεια εξελίσσεται ενδοταξικά, διαταξικά και διαβαθμιακά: ομαλά, χωρίς κενά, χωρίς χάσματα αλλά κανονικά και με πληρότητα.
- γ) Το μορφωτικό αγαθό που πρέπει να κατακτήσει σταδιακά ο μαθητής, δεν καθορίζεται μόνο ως ένα σύνολο γνώσεων αλλά και ως μια δέσμη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, που θα πρέπει να διακρίνουν αλλά και να κοσμούν το μαθητή.

Για να γίνω σαφέστερος ένα απλό παράδειγμα: η εκμάθηση, λ.χ., των ποικίλων γραμματικών τύπων, της λεγόμενης γραμματικής ορθότητας, συνιστά μια απαραίτητη γνώση. Το ουσιώδες όμως είναι μέσα από αυτή τη γνώση να αναδεικνύεται, για το μαθητή πάντα, μια σημαντική δεξιότητα, το ορθώς εκφράζεσθαι, δηλαδή η εκφραστική άνεση στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

- δ) Καταληκτικά θα έλεγα ότι ο Μαθησιακός Χάρτης λειτουργεί ως ένας πιλότος, ένας διδακτικός οδηγός. Χαράσσει την κατευθυντήρια γραμμή που εξελικτικά ακολουθούμε, προκειμένου να οδηγήσουμε το μαθητή στην κατάκτηση του μορφωτικού αγαθού.

Ερώτημα λογικό και εύλογο: πώς υλοποιείται η λογική και η ουσία του Μαθησιακού Χάρτη στην καθημερινή διδακτική πράξη;

Απαντώ: με τη δεύτερη καινοτομία μας που είναι τα **σχέδια μαθημάτων**. Εδώ όμως χρειάζονται κάποιες διευκρινίσεις, για να φανεί πώς λειτουργούν στην πράξη τα σχέδια μαθημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, τα σχέδια μαθημάτων:

- α) αναφέρονται σ' ένα κανονικό ωριαίο μάθημα ή σε μια ευρύτερη διδακτέα ενότητα·
- β) ως διδακτική λογική το κάθε σχέδιο απορρέει και εφαρμόζει τις αρχές και τις προδεδεσμεύσεις του Μαθησιακού Χάρτη·
- γ) κάθε σχέδιο καθορίζει αναλυτικά:

- ✓ το διδακτέο θέμα
- ✓ τους διδακτικούς στόχους
- ✓ τη μορφή και τη μέθοδο διδασκαλίας
- ✓ την πορεία διδασκαλίας, δηλαδή τα διαδοχικά βήματα που θα διαγράψει η συνολική τροχιά της διδασκαλίας·

δ) το πλέον ουσιώδες: κάθε σχέδιο παραπέμπει στο αναγκαίο υποστηρικτικό υλικό, που προαπαιτείται για τη σωστή, πλήρη και εμπειριστωμένη διεκπεραίωση του μαθήματος.

Το υποστηρικτικό υλικό είναι ψηφιακό, αποθηκευμένο στον Ενιαίο Πίνακα ψηφιακού διδακτικού υλικού. Αναζητάς σ' αυτόν τον πίνακα, την τάξη, το μάθημα, την ενότητα και ανοίγει όλο το υλικό που μπορείς να αξιοποιήσεις, μέσω του υπολογιστή και του διαδραστικού πίνακα.

Άρα: η διδακτική μας πορεία είναι απόλυτα σαφής: από το Μαθησιακό Χάρτη στα σχέδια μαθημάτων· από τα σχέδια στο ψηφιακό υλικό· από το ψηφιακό υλικό στα όσα χρειάζεται υποστηρικτικά ο δάσκαλος γι' αυτό που διδάσκει και, τέλος, διδακτική αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού μέσω της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αυτή είναι η πορεία μας: οργανωμένη, μεθοδευμένη, υλοποιήσιμη και αποτελεσματική.

Νομίζω ότι αρκούν αυτά τα πολύ ενδεικτικά παραδείγματα. Σ' αυτά θα αρκεστώ, γιατί βιάζομαι να αναφερθώ εν συντομία στις δυσκολίες και τα αναφυόμενα προβλήματα. Γίνομαι συγκεκριμένος:

Υπάρχει πρώτα πρώτα ένας διδακτικός συντηρητισμός. Μπορεί να οφείλεται σε ατολμία, σε ένα είδος διδακτικής δειλίας, σε μιαν ανεξήγητη αποστροφή για κάθε μηχανήμα. Βέβαια, σε μια εποχή που όλοι μας ζούμε το θάνατο της κιμωλίας, το τέλος του κλασικού μαυροπίνακα ή ακόμη και το θάνατο του δασκάλου – αυθεντία, δηλαδή σε μια εποχή που όλα αλλάζουν και η εκπαίδευση ζει στον πυρετό της ψηφιακής επανάστασης, ο διδακτικός συντηρητισμός δεν είναι απλώς αδικαιολόγητος. Μοιάζει εντελώς παρωχημένος και διδακτικό σχήμα οξειδωμένο.

Πρέπει να μπορούμε να σπάσουμε αυτό το κέλυφος του συντηρητισμού και να περάσουμε, φυσικά με σωστούς και προγραμματισμένους βηματισμούς, στη διδακτική τόλμη της ψηφιακής πρωτοπορίας.

Ερώτημα: Μέσα σ' αυτούς τους γενναίους βηματισμούς, ποια ενδεχομένως προβλήματα αναφύονται και ποιοι οι πιθανοί κίνδυνοι που ενεδρεύουν;

Θα αναφερθώ σε τρία μόνο προβλήματα – κινδύνους που τα θεωρώ και τα πλέον καίρια:

- α) υπάρχει ο κίνδυνος να παγιωθεί μια διδακτική ομογενοποίηση. Όλοι, λ.χ., μια και θα αντλούμε απ' την ίδια πηγή, να καταστούμε διδακτικά ομότροποι·
- β) είναι ενδεχόμενο να συντελεστεί μια διδακτική μετατόπιση: να τεθεί δηλαδή το λογοτεχνικό κείμενο στο περιθώριο και να καταλάβουν την πρώτη θέση όλα τα άλλα στοιχεία, περιφερειακά και εξωκειμενικά, που μας προσφέρει σήμερα πλουσιοπάροχα η τεχνολογία·
- γ) δεν πρέπει επίσης να αποξεχαστεί το καίριο και το ουσιώδες: ερμηνεύω ένα κείμενο δε σημαίνει συλλέγω πληροφορίες απ' το διαδίκτυο.

Αντίθετα, η πληροφορία γίνεται το μέσο, το επικουρικό στοιχείο, ένας απλός δηλαδή οδοδείκτης, για να μου ανοίξει το δρόμο για την ερμηνεία, η οποία και θα δείξει τρία, κυρίως στοιχεία: το κάθε κείμενο είναι, πρώτον, ένα άρτιο σύνολο, δομημένο ως «κατασκευή» με ορισμένες αρχές και κανόνες· δεύτερον, είναι φορέας νοημάτων, δηλαδή μιας ορισμένης κειμενικής ιδεολογίας· και, τρίτον, το κάθε κείμενο συνιστά ένα γλωσσικο-αισθητικό γεγονός, δηλαδή μια συντελεσμένη γλωσσική ομορφιά.