

## Το λογοτεχνικό κείμενο στον αστερισμό της διαλογικότητας: κατανόηση, ερμηνεία και ερμηνευτικό σχόλιο

Δημήτρης Πάνος  
[distpanos@gmail.com](mailto:distpanos@gmail.com)

Φιλολόγος ΠΕ02 Ιδ. ΓΕΛ “Η Ελληνική Παιδεία”, επιστ. συνεργάτης ΠαιΤΔΕ - ΕΚΠΑ

**Περίληψη.** Η συζήτηση γύρω από τις αλλαγές που έφερε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία της Γ΄ Λυκείου, το οποίο εφαρμόζεται από το 2019, παραμένει ισχυρή, τόσο για τις θεωρητικές παραδοχές που αυτό προϋποθέτει, όσο και για τις πρακτικές συνέπειες που επιφέρει στη διδασκαλία και (κυρίως, για τους περισσότερους) στην εξέταση του μαθήματος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Το κείμενο αυτό προσπαθεί να απαντήσει σε ορισμένα ερωτήματα, τα οποία φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την αντιμετώπιση των νεοτερισμών που το νέο ΠΣ εισάγει: Μέσα από την επεξεργασία των επιλογών που το Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά κανονιστικά κείμενα (Φάκελοι μαθητή και εκπαιδευτικού, Οδηγίες διδασκαλίας, ΦΕΚ αξιολόγησης κ.λπ.) προωθούν, επισημαίνονται οι κύριοι όροι της καινοτομίας, τίθενται υπό διαπραγμάτευση βασικές θεωρητικές έννοιες που χρησιμοποιεί, και τελικά αντιμετωπίζονται μια σειρά από ζητήματα σχετικά με την κειμενική “ερμηνεία” και τις πρακτικές διαστάσεις της, μέσα στο πλαίσιο που το νέο ΠΣ θέτει.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας, διδασκαλία λογοτεχνίας, διαλογικότητα, ερμηνεία, ερμηνευτικό σχόλιο

### Εισαγωγή

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόζεται από το 2019 για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Γ΄ Λυκείου<sup>1</sup>, άλλαξε “κανονικότητες” δεκαετιών και μας ανάγκασε να αναζητήσουμε μια “άλλη” οπτική για το πώς διδάσκουμε και πώς αξιολογούμε το μάθημα. Μας έφερε, κυρίως, μπροστά στην ανάγκη να επανεξετάσουμε τις παραδοχές μας για το τι είναι η ίδια η Λογοτεχνία και τους λόγους για τους οποίους τη διδασκόμαστε.

Στο κείμενο αυτό θα προσπαθήσουμε να αξιοποιήσουμε τις θεωρητικές και διδακτικές παραδοχές του νέου Προγράμματος Σπουδών, προκειμένου να απαντήσουμε επιγραμματικά σε ερωτήματα “χρηστικού” τύπου που μας απασχολούν ως διδάσκοντες, αποφεύγοντας, ωστόσο, τον απλό διδακτικό “εμπειρισμό”.

---

1 Αναφερόμαστε στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου, όπως δημοσιεύτηκε στο - ΦΕΚ 4911/31.12.2019, τ.Β΄, Υ.Α. 203549/Δ2, σ. 56077-56100, καθώς και σε μεταγενέστερες εξειδικεύσεις – διευκρινίσεις που έχουν προκύψει σε Οδηγίες Διδασκαλίας, Εγκυκλίους κ.λπ. Ως στοιχεία του Προγράμματος θεωρούμε ασφαλώς και όλες τις δηλώσεις που υπάρχουν στο Φάκελο Υλικού και στον Φάκελο Εκπαιδευτικού του μαθήματος της Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου.

## **Τι καινούργιο εισήγαγε στην οπτική μας για τη Λογοτεχνία το νέο Πρόγραμμα του 2019;**

Το νέο Πρόγραμμα του 2019 δεν είναι ένα συνηθισμένο Πρόγραμμα. Όχι μόνο γιατί κλήθηκε να απαντήσει (ίσως όχι από πρόθεση) στο ερώτημα για το πώς μπορεί η Λογοτεχνία να αποτελέσει αντικείμενο κανονιστικής εξέτασης, σε επίπεδο μάλιστα Πανελλαδικών εξετάσεων, αλλά κυρίως γιατί αποτέλεσε προϊόν μακράς διαδικασίας δοκιμής στο εκπαιδευτικό πεδίο (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018) και συναίρεσης τάσεων και απόψεων που η θεωρία εισάγει, αλλά η πράξη δεν μπορεί να αντιγράψει αυτούσια (Φρυδάκη, 2009). Πολύ επιγραμματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις εξής διαφοροποιήσεις που “καταστατικά” προτείνονται:

### **1. Ως προς τη “φύση” της Λογοτεχνίας:**

α. Η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται πλέον όχι ως ένα αγαθό για ανακάλυψη και προσπέλαση, αλλά ως σημασιοδοτική πρακτική: αποτελεί έναν από τους τρόπους με τους οποίους “σημαίνουμε”, νοηματοδοτούμε τον κόσμο γύρω μας, δηλώνοντας αυτή τη νοηματοδότηση με τρόπους που υπερβαίνουν την απλή, καθημερινή “δήλωση”. Έτσι, κάθε λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μια ιστορική πράξη και συνιστά μια εκδοχή κατανόησης της κοινωνίας. Σημασιοδοτική πράξη, ωστόσο, αποτελεί και η ανάγνωση του κειμένου: αποκαλύπτει εσωτερικές διεργασίες και τον κοινωνικό τους προσδιορισμό, συνιστώντας τελικά μια πράξη ταυτοτικής αυτογνωσίας και ετερογνωσίας.

β. Με την έννοια αυτή, σε κάθε κείμενο μπορούμε να διακρίνουμε τη σύγκλιση διάφορων σημασιοδοτήσεων: τη σημασιοδότηση που το ποιητικό υποκείμενο / ο αφηγητής επιλέγει, τη σημασιοδότηση που ο αναγνώστης παράγει στη δική του συγχρονία, τις αναγνώσεις που παράγουν οι συναναγνώστες (συμμαθητές και διδάσκων). Επομένως, προσεγγίζουμε τη θέση του Μπαχτίν, ο οποίος αντιλαμβάνεται το λογοτεχνικό κείμενο ως εξ ορισμού πράξη επικοινωνίας και πρόσκληση σε διάλογο<sup>2</sup>, με τον διάλογο να προκύπτει στο επίπεδο των νοημάτων που “παράγουν” για το κείμενο όλοι οι εμπλεκόμενοι. Έτσι, ο διάλογος εξακτινώνεται σε τρία επίπεδα: εγώ διαλέγομαι με το κείμενο, οι δικές μου σημασιοδοτήσεις διαλέγονται με αυτές των συναναγνωστών, οι σημασιοδοτήσεις του κειμένου διαλέγονται με τις σημασιοδοτήσεις που παράγουν άλλα κείμενα, τα οποία κινούνται σε παραπλήσιο (θεματικό, νοηματικό, (τεχνο)τροπικό κ.λπ.) άξονα.

### **2. Ως προς τις διδακτικές και μορφωτικές “προτεραιότητες” του μαθήματος:**

α. Το μάθημα της Λογοτεχνίας, ως απόρροια των προηγούμενων, αποτελεί μια ευκαιρία για να αναδειχθεί η πολυφωνία και πολυπρισματικότητα των ερμηνειών και των νοηματοδοτήσεων. Γι’ αυτό και δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό αν δεν διεξάγεται μέσα σε ένα κλίμα “κοινότητας” αναγνωστών, οι οποίοι επιχειρούν να κρίνουν και να αισθανθούν με ισοτιμία και ελευθερία (πρβλ. Φρυδάκη, 2003: 280 κ.ε.; Πάνος & Αλεξίου, 2018)). Έτσι, η διυποκειμενικότητα, βασικό χαρακτηριστικό του μπαχτινικού διαλόγου, καταλήγει να είναι η μήτρα της μάθησης.

---

2 Σκοπός του κειμένου αυτού δεν είναι να παρουσιάσει κάποια θεωρία ή να συζητήσει τη δυνατότητα εφαρμογής στη σχολική τάξη θεωρητικών δοκιμών. Για τη θεωρία του Μπαχτίν και την έννοια της διαλογικότητας βλ. Πουρκός (επιμ.), 2016; Πουρκός, (2016). Για μια άμεση προσπάθεια αξιοποίησής της στη σχολική πράξη βλ. Φρυδάκη, 2003: 153-161.

β. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η έμφαση στους “κειμενικούς δείκτες”: Η ισοτιμία των φωνών μπορεί να οδηγεί σε αποδεκτές ερμηνείες μόνο όταν αυτές στηρίζονται σε σαφείς κειμενικές ενδείξεις – αλλιώς, κινδυνεύουμε να πέσουμε στην παγίδα της ερμηνευτικής αυθαιρεσίας και της “υπερερμηνείας” (Έκο, 1993). Οι κειμενικές ενδείξεις μπορούν να αντληθούν από μορφικά στοιχεία του κειμένου, και δεν θα πρέπει να συγχέονται με τις νοηματικές ενδείξεις: πρόκειται για στοιχεία του κειμένου που παράγουν νόημα, αλλά δεν αποτελούν την ίδια τη νοηματοδότηση (Φάκελος Υλικού, 2019: 196).

### **3. Ως προς τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και αξιακές συνέπειες:**

α. Για πρώτη ίσως φορά το μάθημα της Λογοτεχνίας υιοθετεί και προωθεί ανοιχτά αξίες της μετανεωτερικότητας: τη ρευστότητα ερμηνειών και αναπαραστάσεων, τη διυποκειμενικότητα νοημάτων, την αναγνώριση ότι τα νοήματα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, την ανοχή στο διαφορετικό, τη συναίρεση ετεροτήτων, την πολυπρισματικότητα των κριτικών εργαλείων.

β. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – δασκάλου αλλάζει: από τη μια αποκτά αυτονομία και δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (στην επιλογή κειμένων, στην οργάνωση του μαθησιακού γεγονότος, στη διαχείριση της τάξης, στην ποικιλία ερεθισμάτων που συνοδεύουν το μάθημα κ.λπ.), και από την άλλη εγκαταλείπει του ρόλο του «αυθεντικού ερμηνευτή» και αναλαμβάνει να συντονίζει την απόκτηση γνώσης μέσα από τις διαδικασίες προσέγγισης των κειμένων. Έτσι καταλήγει να υποστηρίζει τη διαδρομή ιστορικής, κοινωνικής και προσωπικής αυτοσυνειδησίας του μαθητή, αναζητώντας ως απώτερο στόχο τον ενεργό εσωτερικά και συνειδησιακά πολίτη.

### **Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί στην πράξη η “διαλογική φύση των κειμένων”, αφού μάλιστα όταν τα παιδιά εξεταστούν δεν θα “διαλεχθούν” με πολλά κείμενα και δεν θα ανταλλάξουν νοηματοδοτήσεις με τους συμμαθητές τους;**

1. Ως προς τη διδακτική πράξη: Διάλογος κειμένων σημαίνει ότι δύο ή περισσότερα κείμενα “συναντιούνται” σε κάποιο στοιχείο του νοήματος ή των τεχνικών / μορφικών τους επιλογών. Σε εμάς εναπόκειται να διαμορφώσουμε τέτοια “δίκτυα” κειμένων, ορίζοντας εμείς τους άξονες του διαλόγου<sup>3</sup>. (Γι' αυτόν τον λόγο ο Φάκελος Υλικού είναι διαρθρωμένος σε τρία μεγάλα δίκτυα κειμένων, επιλεγμένα στη βάση θεματικών συγκλίσεων). Έτσι, μπορούμε να δουλέψουμε με υποσύνολα από τα υπάρχοντα δίκτυα κειμένων, να διαμορφώσουμε δικά μας δίκτυα, να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διαμορφώσουν εκείνα προτάσεις για τη δικτύωση κειμένων κ.λπ.

2. Βασική προϋπόθεση – και διαφοροποίηση από το παρελθόν – αποτελεί το ότι δεν προσεγγίζουμε τα κείμενα με τη λογική κύριου και “παράλληλου” κειμένου, αλλά όλα τα κείμενα (όπως σε κάθε σωστό διάλογο!) αντιμετωπίζονται ως “ισότιμες” φωνές, οι οποίες συνομιλούν και συνεισφέρουν διαφορετικές σημασιοδοτήσεις, συμπληρωματικές ή αντίθετες οπτικές – εμπλουτίζοντας τον ορίζοντα των δικών μας νοηματοδοτήσεων. Έτσι η ατομική ερμηνεία, μέσα από τον διάλογο των κειμένων και μέσα από τον διάλογο των

3 Ο Φάκελος Εκπαιδευτικού (2019) δίνει σαφείς διευκρινίσεις σχετικά με το πώς η ομάδα που συνέταξε το Πρόγραμμα Σπουδών αντιλαμβάνεται την έννοια του “δικτύου κειμένων” και τους όρους διαμόρφωσής τους.

αναγνωστών, καθίσταται πολυφωνική και όχι ιδιωτική – μονοφωνική.

3. Το σκεπτικό αυτό υποστηρίζει και η προτεινόμενη διδακτική μεθόδευση του “ερμηνευτικού διαλόγου” - διαδικασία που ενσωματώνει τη βασική κατανόηση της θεματικής και του κύριου ερωτήματος που θέτει το κείμενο, με την προσωπική τοποθέτηση και τους επάλληλους διαλογικούς κύκλους που εμπλουτίζουν την ερμηνεία (βλ. σχετικά τις απόπειρες εφαρμογής των “επιπέδων” ερμηνευτικού διαλόγου στο Φακελό Έκπαιδευτικού, 2019).

4. Ως προς την εξέταση: Αν και στις εξετάσεις ο μαθητής εξετάζεται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (όχι σε δίκτυο), και παλεύει να νοηματοδοτήσει ιδιωτικά (και όχι στο πλαίσιο συνανάγνωσης) το κείμενο που του δίνεται, το Πρόγραμμα Σπουδών φαίνεται να εκτιμά πως η όλη - διαλογικού τύπου - προεργασία που έχει προηγηθεί, επιτρέπει στον μαθητή να λειτουργήσει με τρόπο πολύ πιο κριτικό και απαιτητικό στην επεξεργασία του κειμένου και στην εμβάθυνση των προσωπικών του νοηματοδοτήσεων. Ένας μαθητής που καταφέρνει να ανταποκρίνεται γόνιμα στις απαιτήσεις του σχολικού “ερμηνευτικού διαλόγου”, μπορεί να λειτουργήσει αναλογικά και στην ατομική του ανάγνωση.

### **Τελικά, δεν “ερμηνεύουμε” το κείμενο; Απλώς το κατανοούμε και αυθαίρετα διατυπώνουμε ιδιωτικά σχόλια;**

1. Αν και το διαλογικό “παράδειγμα” ξεφεύγει από την κλασική ερμηνευτική παράδοση, εντούτοις είναι αδύνατο η σχολική προσέγγιση να μην οδηγήσει σε κάποια διαδικασία συλλογής ερμηνευτικών εκδοχών. Εκδοχών όμως, όχι “τελικών” και δεσμευτικών ερμηνειών.

2. Έτσι κι αλλιώς, η έννοια της ερμηνείας<sup>4</sup> συναιρεί πάντοτε το στοιχείο της αντικειμενικότητας και της υποκειμενικότητας: από τη μια το αίτημα για ερμηνευτική ακρίβεια, και από την άλλη η ερμηνεία ως προσωπική στάση απέναντι στο κείμενο. Επομένως, οι νοηματοδοτικές εκδοχές μας, πέρα από προσωπικές στάσεις απέναντι στο κείμενο, αποτελούν και απόπειρες ερμηνείας των εμφανών και των κρυπτικών στοιχείων του. Με όρους του Dilthey, θα μας ενδιέφερε να μπορούμε να ξεφύγουμε από το απλό επίπεδο της “εξήγησης” (ποιος έκανε τι), και να προχωρήσουμε στο επίπεδο της “κατανόησης”, της δικής μας δηλαδή νοηματοδότησης, βασισμένης στα πλαίσια που θέτει το κείμενο και μας αποκαλύπτει ως “οδοδείκτες” (πρβλ. Τζούμα, 1994). Επομένως, με την έννοια αυτή της ερμηνείας, η νέα διαδικασία προσέγγισης του κειμένου δεν χάνει σε ερμηνευτική ποιότητα (το αντίθετο μάλιστα), αλλά αφαιρεί από την ερμηνεία το στοιχείο της μοναδικότητας, και από το κείμενο το ρόλο της “αυθεντίας”.

3. Ωστόσο, πόσο εφικτό είναι οι μαθητές να προβούν σε ολοκληρωμένες “ερμηνείες” στο πλαίσιο της τάξης και, ακόμη περισσότερο, στο πλαίσιο της εξέτασης; Προφανώς αυτό δεν είναι εφικτό πάντοτε, ακόμη και για τους πιο εξοικειωμένους με τον λογοτεχνικό λόγο μαθητές. Συνεπώς, δεν μπορούμε να απαιτούμε από τους μαθητές μας ολοκληρωμένες “ερμηνείες” που να απαντούν σε όλα τα ερωτήματα που θέτει ένα κείμενο. Μπορούμε όμως να τους ζητήσουμε:

α. ένα αφηγησιακό επίπεδο κατανόησης, όπου βασικοί νοηματικοί άξονες γίνονται αντιληπτοί,

---

4 Για την έννοια της ερμηνείας και την μακρά συζήτηση για τα όρια και τις προϋποθέσεις της, η βιβλιογραφία είναι εκτενέστατη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και διδακτικής συζήτησης, έχουν τα Πάνος, 2010; Σπανός, 2010; Τζούμα, 2005, Φρυδάκη 2003.

- β. η κατανόηση αυτή να μην είναι απλή “εντύπωση”, αλλά να βασίζεται σε δείκτες που το κείμενο θέτει,
- γ. η διαδικασία αυτή να αναγνωρίζει τα όριά της και να παραδέχεται τη δυνατότητα εναλλακτικών θεωρήσεων (τις οποίες να είναι, σε κάποιο βαθμό, σε θέση να τις αναγνωρίσει).

4. Δεν ζητάμε λοιπόν ερμηνεία, αλλά εκδοχή ερμηνείας. Δεν ζητάμε πλήρη κατανόηση, αλλά όλο και διεισδυτικότερη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε βασικούς άξονες και ζητήματα. Και τέλος, προσπαθούμε να αναδείξουμε την προσωπική στάση του μαθητή απέναντι στο κείμενο.

Εδώ έρχεται το ερμηνευτικό σχόλιο.

### **Τι είναι τέλος πάντων αυτό το ερμηνευτικό σχόλιο; Δηλαδή όλα μπορούν να θεωρηθούν ερμηνευτικά σχόλια;**

Το ερμηνευτικό σχόλιο (Φάκελος Υλικού 2019: 195)<sup>5</sup> αποτελεί μια προσπάθεια συγκερασμού της ερμηνευτικής πολλαπλότητας με την ερμηνευτική ακρίβεια, της αναγνώρισης των κειμενικών απαντήσεων με τη διαμόρφωση προσωπικών ανταποκρίσεων. Έτσι, στην ελεύθερη μορφή του, μπορεί να έχει τέσσερα μέρη (με τη σειρά τους να διαφοροποιείται κατά περίπτωση):

1. Επισήμανση - διατύπωση ερωτημάτων / προβληματισμών που θέτει το κείμενο: ερωτήματα σημαντικά για εμένα ως αναγνώστη, ερωτήματα που το κείμενο μου έφερε στην επιφάνεια, ερωτήματα που μπορεί να διαφοροποιούνται από αναγνώστη σε αναγνώστη. Ερωτήματα, όμως, που το κείμενο θέτει και προσδιορίζει με κάποιον κειμενικά αναγνωρίσιμο τρόπο.
2. Αναγνώριση κάποιων από τις απαντήσεις που δίνει το κείμενο σε αυτό/-ά το ερώτημα/-ατα. Έτσι, αποφεύγεται ο κίνδυνος να μιλάω για κάποιο θέμα που θέτει (ή μου φαίνεται ότι θέτει) το κείμενο ερήμην του κειμένου – αποφεύγεται δηλαδή ο κίνδυνος να γράφω έκθεση με πρόσχημα το λογοτεχνικό κείμενο.
3. Εντοπισμός και παρουσίαση κειμενικών δεικτών που μου επιτρέπουν να προβώ στις ανωτέρω εκτιμήσεις: έτσι, αποφεύγεται ο κίνδυνος της γενικής και αυθαίρετης νοηματικής “εξήγησης” που δεν στηρίζεται στην κειμενική ύλη.
4. Τέλος, διατύπωση προσωπικού σχολίου, της προσωπικής μου ανταπόκρισης δηλαδή στο ερώτημα / πρόβλημα που εντόπισα. Έτσι, το κείμενο επικαιροποιείται, “ξαναδημιουργείται” αενάως από κάθε αναγνώστη – μαθητή, αφού οδηγεί στη διατύπωση προσωπικών απαντήσεων, στην προσωπική νοηματοδότηση του κειμένου. Το κείμενο πια δεν είναι ένα αγαθό “κάπου – εκεί – για – κάποιον – άλλον”, αλλά υπάρχει για εμένα και έχει κάτι να μου πει: ελευθερία στην αλληλεπίδρασή μου με το κείμενο, αλλά όχι αυθαιρεσία και ρητορεία (Αποστολίδου, Κόκορης, Μπακογιάννης & Χοντολίδου (επιμ.), 2018; Κάλφας, 1998; Πάνος &

5 Ο όρος “ερμηνευτικό σχόλιο” έχει συζητηθεί πολύ ως προς τη βασιμότητά του και το κατά πόσο τεκμαίρεται από τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική. Στο βαθμό που μπορεί να αποτελεί μια συγκροτημένη πρόταση με σαφές διδακτικό και μαθησιακό στίγμα, δεν νομίζω ότι θα πρέπει να αναζητούμε ακριβή “πρότυπα” προκειμένου να αξιολογήσουμε ως διδακτικά “επαρκές” κάτι που δεν έχουμε συναντήσει με την ίδια ακριβώς μορφή κάπου αλλού.

Κουσκουλή, 2016; Σπινκ, 1990) <sup>6</sup>.

5. Ας μην αγνοούμε τη ρουμπρίκα αξιολόγησης που έχει δοθεί στις *Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας* (16/9/2019, σ. 21): όπως η ερμηνεία, έτσι και η βαθμολόγηση δεν είναι αόριστη και ασαφής – έχει κριτήρια και ποιοτικές ενδείξεις.

### **Οι νέες ενδεικτικές ερωτήσεις που δόθηκαν στις 12.11.2020**

(συμπληρωματικά προς τις Οδηγίες του 134046/Δ2/06.10.2020 εγγράφου, επαναλαμβάνοντας ερωτήσεις που υπήρχαν σε Συμπληρωματικές Οδηγίες της προηγούμενης χρονιάς), **επαναφέρουν παλιές ερμηνευτικού τύπου ερωτήσεις; Είναι κι αυτές ερμηνευτικά σχόλια;**

1. Και ναι και όχι! Σαφώς κάνουν πολύ πιο ευέλικτη τη διατύπωση ερωτήσεων από τον αξιολογητή, αλλά στον πυρήνα τους (προσπαθούν να) έχουν τους άξονες “ερμηνεύω” και “σχολιάζω”<sup>7</sup>.

2. Έτσι κι αλλιώς, κάποια από τα στάδια του “σκέτου” ερμηνευτικού σχολίου είναι δυνατόν να μην ζητούνται πάντοτε: μπορεί να μας δίνεται το θέμα προβληματισμού ή να προτείνονται συγκεκριμένοι κειμενικοί δείκτες προς αξιολόγηση και αξιοποίηση. Επομένως, σε κάποιες περιπτώσεις που κρίνουμε ότι ο μαθητής μπορεί να δυσκολευτεί να στηριχτεί σε κάποια σαφή κειμενική ένδειξη για να θέσει ερωτήματα και να διατυπώσει απαντήσεις, μπορούμε να του δίνουμε περισσότερα εργαλεία για ερμηνεία και σχολιασμό: αυτό προσπαθούν να κάνουν τα νέου τύπου θέματα.

3. Προσοχή όμως! Ας μην αφεθούμε στην παραδοσιακή “ερμηνευτική” ευκολία! Ερωτήσεις του τύπου “τι σημαίνει...;” και “τι εννοεί...;” δεν μπορούν να αφορούν τον νέο τύπο διδασκαλίας και εξέτασης: κάθε ερώτημα, για να είναι συμβατό με το ΦΕΚ αξιολόγησης του μαθήματος, θα πρέπει να κατατείνει σε προσωπική ανταπόκριση – ακόμη κι αν αποκαλύπτει με τρόπο “δεσμευτικότερο” πτυχές του κειμένου.

6 Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι στο σημείο αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών έρχεται πολύ κοντά στην οπτική των νεότερων Αναγνωστικών Θεωριών (Compagnon, 2003; Iser, 1991α; 1991β; Jauss, 1995)– κάτι που δείχνει το εύρος και την γόνιμη πολυσυλλεκτικότητα που χαρακτηρίζει τις επιλογές του.

7 Παραθέτω τις προτεινόμενες αυτές ερωτήσεις:

- “Να διατυπώσετε το ερμηνευτικό σας σχόλιο για το ποίημα/αφήγημα κ.λπ.

- Να σχολιάσετε εκείνο το θέμα, από όσα θέτει το κείμενο, που κρίνετε ως το πιο σημαντικό. Ποια είναι η δική σας θέση;

- Λαμβάνοντας υπόψη σου τη μορφή και το περιεχόμενο της τελευταίας στροφής του ποιήματος, να σχολιάσεις τον ρόλο της σε σχέση με το όλο ποίημα.

- Μελετητές υποστηρίζουν ότι το «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.» είναι ποίημα που έχει πολιτικές διαστάσεις. Με ποια στοιχεία του κειμένου μπορεί αυτό να τεκμηριωθεί; Ο σημερινός αναγνώστης θα προσλάμβανε το κείμενο με τον ίδιο τρόπο;

- «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.»: Οι στίχοι 15 και 17 που είναι μέσα σε παύλες, ποια βαρύτητα έχουν, κατά τη γνώμη σας, στο θέμα του ποιήματος; Κατά πόσο αυτό το θέμα είναι επίκαιρο για σας;”

## Καταληκτικό σχόλιο - Συμπέρασμα

Το νέο Πρόγραμμα, συναιρώντας διάφορα θεωρητικά παραδείγματα και παραδόσεις, μας δίνει νέες δυνατότητες: για τη διδασκαλία, την επικοινωνία μας με τα κείμενα, την καλλιέργεια της οικείωσης των παιδιών με τη Λογοτεχνία ως αγαθού που έχει κάτι να πει για τα ίδια. Δεν είναι λίγο: ας το δούμε σας μια ευκαιρία για να διαμορφώσουμε δια βίου και κριτικούς, ώριμους αναγνώστες Λογοτεχνίας – όχι σαν έναν εξεταστικό μπελά. Δεν είναι και λίγο – ειδικά αν ξαναθυμηθούμε την παιδαγωγική πρωταρχή του ρόλου μας.

## Αναφορές

- Comragnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*, (Μτφρ. Απ. Λαμπρόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Iser, W. (1991α). Προς μια λογοτεχνική ανθρωπολογία, (Μτφρ. Σ. Ροζάνης). *Λόγου Χάριν*, 2 (Άνοιξη 1991). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 3-24.
- Iser, W. (1991β). «Ανθρωπολογική απολογία της λογοτεχνίας». Συζήτηση με τον Wolfgang Iser. *Λόγου Χάριν*, 2 (Άνοιξη 1991). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 25-36.
- Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. Γ., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2018). *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg
- Έκο, Ο. (1993). *Τα όρια της ερμηνείας*, (Μτφρ. Μ. Κονδύλη). Αθήνα: Γνώση
- Κάλφας, Α. (1998). *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένας αναλυτικός – περιγραφικός βιβλιογραφικός οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Το τραμ.
- Πάνος, Δ., & Αλεξίου, Α. (2018). Από την κοινότητα στη δημιουργία: διαμορφώνοντας διαδικτυακές δομές συνεργατικής παραγωγής αφηγηματικού κειμένου για μαθητές Λυκείου. *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία (επιμ. Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ.Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου)* (σ. 857-868). Αθήνα: Gutenberg.
- Πάνος, Δ., & Κουσκουλή, Ε. (2016). Διαμορφώνοντας αναγνώστες, προσφέροντας εμπειρίες συνανάντησης: δοκιμές και πειραματισμοί στην ενότητα “Τα φύλα στη Λογοτεχνία” της Α΄ Λυκείου. *Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν (επιμ. Ευ. Φρυδάκη & Μ. Μαμούρα)* σ. 138-165). Αθήνα: ΕΚΠΑ – ΦΠΨ, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».
- Πάνος, Δ. (2010). Πέρα από την “ερμηνεία”: Αρχές και κριτήρια για ένα Πρόγραμμα Σπουδών που καλλιεργεί τις αναγνωστικές δεξιότητες στη Λογοτεχνία. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009 (επιμ. Γ. Παπαδάτος, Χ. Μπαμπούνης)*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης
- Παπαγεωργάκης, Δ., & Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία (επιμ. Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ.Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου)* (σ. 368-378). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2016). Η διδασκαλία και η μάθηση ως διαλογική διαδικασία. *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν (επιμ. Μ. Πουρκός)* (σ. 451-490). Πάτρα: Orportuna.
- Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2016). *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν*. Πάτρα: Orportuna
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Β΄: Η Διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος*. Αθήνα.
- Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, (Μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης
- Τζούμα, Α. (1994). Ερμηνευτική: Ο πονοκέφαλος της θεωρίας. *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 18. Θεωρία της Λογοτεχνίας*, σ. 48-61. Αθήνα.
- Τζούμα, Α. (2005). *Ερμηνευτική. Από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΘ – ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος Εκπαιδευτικού. Γ΄ Γενικού Λυκείου. Ινστιτούτο Τεχνολογίας*

Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj\\_K2\\_Extra\\_Slider/Fakeloi\\_Ylikou/Logotechnia\\_G-Lykeiou\\_Fakelos-Ekraideytikoy.jpg](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Logotechnia_G-Lykeiou_Fakelos-Ekraideytikoy.jpg)

ΥΠΕΘ – ΙΕΠ (2019). Λογοτεχνία. Φάκελος Υλικού – Δίκτυα Κειμένων. Γ' Γενικού Λυκείου. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj\\_K2\\_Extra\\_Slider/Fakeloi\\_Ylikou/Logotechnia\\_G-Lykeiou\\_Fakelos-Ylikou\\_Diktya-Keimenon.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Logotechnia_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf)

ΥΠΕΘ (2019). Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Γ' και Δ' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020 (143300/Δ2, 16/9/2019)

ΦΕΚ 4911/31.12.2019, τ.Β', Υ.Α. 203549/Δ2, σ. 56077-56100. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου.

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

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική