

Ο ερμηνευτικός διάλογος ως αναγνωστική, παιδαγωγική και πολιτισμική πρακτική: μια αναστοχαστική αποτίμηση της αξίας του στη σύγχρονη λογοτεχνική εκπαίδευση

Ευαγγελία Φρυδάκη

Η Λουίζ Γκλυκ, στο βιβλίο της «Αποδείξεις και Θεωρίες» (2023), και συγκεκριμένα στο δοκίμιο με τίτλο «Αμεροληψία» γράφει:

«Πιστεύω πως η προσπάθεια να διαβάσει κανείς αμερόληπτα ενθαρρύνει εκείνη την ανάγνωση που αντιλαμβάνεται καλύτερα τη σελίδα και καταγράφει με μεγαλύτερο πάθος ό,τι υπάρχει εκεί» (Γκλυκ, 2023: 137).

Αναπτύσσοντας κάποια επιχειρήματα υπέρ της άποψης να καταστέλλουμε, στη διάρκεια της ανάγνωσης, τη δική μας ματιά προς όφελος της κατανόησης του σύμπαντος του έργου, προσθέτει: *«Η επιβολή της προσωπικότητας κάποιου πάνω στο έργο, παρόλη τη στιγμιαία ζάλη του διαδραστικού ιδεώδους, αρνείται να συγκρατήσει την προσωπικότητα αρκετά, ώστε το έργο να εκδηλώσει τον χαρακτήρα του»* (Γκλυκ, ό.π.: 139).

Κατανοώ την άποψη της για έναν μελετητή της λογοτεχνίας. Θα μπορούσα να τη συζητήσω ακόμη και για την περίπτωση ενός μοναχικού αναγνώστη, διακρίνοντας και πάλι τα ομιχλώδη της σημεία.

Αλλά μπορεί η άποψη της Γκλυκ να μας ενδιαφέρει στη λογοτεχνική εκπαίδευση; Η Γκλυκ μιλά από τη θέση της ποιήτριας που αξιώνει τον «ορθό φόρο τιμής» στο έργο. Εμείς, όμως, από ποια θέση μιλάμε και τι είδους πράγματα αξιώνουμε;

Ας σταθούμε λίγο σ' αυτή την ερώτηση. Σε αναλογία με τη Γκλυκ, μήπως και εμείς ως δάσκαλοι της λογοτεχνίας, προτάσσουμε την κατανόηση του σύμπαντος του έργου; Οι περισσότεροι από μας μεγαλώσαμε, εκπαιδευτήκαμε και συνεχίζουμε να ζούμε με την αντίληψη ότι ο ατομικός εαυτός είναι το κέντρο γύρω από το οποίο περιστρέφονται οι άλλοι και ο κόσμος· μια αντίληψη που προέκυψε από τη στρέβλωση των ιδεών του Διαφωτισμού για ένα ανθρώπινο υποκείμενο αυτόνομο και υπεύθυνο, που κατέληξε σε ένα υποκείμενο ανταγωνιστικό και αποσυνδεδεμένο από τους άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, εμείς ως εκπαιδευτικοί θεωρήσαμε ότι πρέπει να εμφανιζόμαστε με το προσωπείο του εμπειρογνώμονα που κατέχει τη βέβαιη γνώση, ενώ οι μαθητές πρέπει μόνο να την αναπαράγουν, κυνηγώντας την ατομική επίδοση, τη διάκριση, την υπεροχή σε σχέση με τους άλλους. Το αποτέλεσμα είναι συχνά ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν η ανασφάλεια, ο ανταγωνισμός, η σύγκρουση και η αποξένωση. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ακόμη και η κατανόηση του σύμπαντος του έργου γίνεται αμφίβολη...

Η ανάγκη για ένα αντίβαρο στα παραπάνω έχει από καιρό διατυπωθεί. Ένα επιστημολογικό και ηθικό, αντίβαρο είναι ο διαλογικός προσανατολισμός της διδασκαλίας, που αντλεί από τις διαλογικές σπουδές στην εκπαίδευση. Βασικές επιστημολογικές παραδοχές των διαλογικών σπουδών είναι: α) ότι η γνώση, η συνείδηση και η υποκειμενικότητα δεν αποκτούν ποτέ βέβαιο και οριστικό χαρακτήρα, αλλά συγκροτούνται διαλογικά και αδιάκοπα· β) ότι η «διαφορά» μεταξύ των διαλεγόμενων φωνών είναι το κύριο συστατικό του νοήματος, και γ) ότι ο ίδιος ο διάλογος είναι ο πιο σημαντικός σκοπός της εκπαίδευσης (Wegerif, 2013).

Όπως έχουν επιβεβαιώσει δεκάδες έρευνες, ο διαλογικός προσανατολισμός αποθαρρύνει το προκατασκευασμένο μάθημα, ενθαρρύνει τους δασκάλους να ρισκάρουν το στάτους του απόλυτου κατόχου της γνώσης και αντικαθιστά σταδιακά την ανασφάλεια και την αποξένωση των μαθητών με την εμπιστοσύνη

και την επιθυμία να εισφέρουν τη δική τους αντίληψη για αυτό που συζητιέται, αλλά και την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της υποκειμενικότητάς τους (Gergen, 2021: 338-339). Αυτό συμβαίνει, διότι ο εκπαιδευτικός που – περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά – οικειοποιείται τις παραδοχές αυτές, διευθύνει τον διάλογο χωρίς να τον αναστέλλει ο φόβος μήπως αποκλίνει από αυτά που έχει ο ίδιος στο μυαλό του, μήπως ακουστούν μόνο επιφανειακές ή και ακραίες σκέψεις, μήπως «πάει χαμένο» το μάθημα.

Ο ερμηνευτικός διάλογος θα μπορούσαμε, επομένως, να πούμε ότι αποτελεί μια προσαρμογή του μπαχτινικού διαλογικού προσανατολισμού στο πεδίο και τις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Σε ένα πρώτο επίπεδο, αναφέρεται σε μια αναγνωστική πρακτική, της οποίας ο παιδαγωγικός πυρήνας βρίσκεται στη «διαλογική στάση». Κι αυτή δεν είναι μόνο μια τεχνική· είναι και μία οντολογία, μια εκπαιδευτική αξία, μια αξία ζωής. Η αξία αυτή επηρεάζει το αποτέλεσμα του ερμηνευτικού διαλόγου ανάλογα και με το αν και πώς ορίζει και τη στάση του εκπαιδευτικού, πόσο απηχεί τη δική του δέσμευση στο ιδανικό της αλήθειας που δημιουργεί ο διάλογος (Φρυδάκη και Παπαγεωργάκης, 2022: 208-210).

Φυσικά, σε μια ανοιχτή διαδικασία συν-δημιουργίας νοήματος, όπως συμβαίνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, τα πράγματα είναι ρευστά και θα υπάρξουν και απρόβλεπτες τροπές, οι οποίες προκύπτουν και από την ασυμμετρία των γνώσεων της αναγνωστικής εμπειρίας. Μπορούν και αυτές να εξισοροποιηθούν εντός του πλαισίου της διαλογικότητας; Φάνηκε ότι αυτό είναι εφικτό κάτω από κάποιες προϋποθέσεις. Η ασυμμετρία μετριάζεται, χωρίς να δημιουργούνται ρωγμές στον υπό διαμόρφωση διαλογικό χώρο, στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός δίνει χώρο στη φωνή των μαθητών περιορίζοντας τη δική του, ενεργοποιεί ειλικρινείς αποκρίσεις, ψηλαφεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες του καθενός προκειμένου να επιλέξει την ερώτηση που θα του απευθύνει, απευθύνεται στους μαθητές προσωπικά, τους διαθέτει χρόνο για να αναρωτηθούν και να οργανώσουν τη σκέψη τους (Φρυδάκη και Παπαγεωργάκης, ό.π: 234- 238). Όπως ακριβώς το διατυπώνει ο Μπαχτίν, σε ένα πλαίσιο ευρύτερο από το εκπαιδευτικό:

Όταν μιλάω, λαμβάνω πάντα υπόψη το αντιληπτικό πλαίσιο της πρόσληψης του λόγου μου από τον αποδέκτη: κατά πόσο είναι πληροφορημένος για την κατάσταση, αν έχει ειδικές γνώσεις για τη δεδομένη πολιτισμική περιοχή της επικοινωνίας, τις απόψεις του και τις πεποιθήσεις του, τις προκαταλήψεις του (από την οπτική γωνία μας), τις συμπάθειες και τις αντιπάθειές του – επειδή όλα αυτά θα καθορίσουν την ενεργητική ανταποκριτική κατανόηση του εκφωνήματός μου από αυτόν.

Μπαχτίν, 2014: 133.

Έτσι, όταν στον λόγο του εκπαιδευτικού συνηχεί η αποδοχή και «η εμπιστοσύνη στην ξένη λέξη» – αυτή η τόσο εμβληματική φράση του Μπαχτίν (2014: 174)- τότε η εμπιστοσύνη και η αποδοχή επιστρέφονται σ' εκείνον και διαχέονται στους συμμαθητές και συναναγνώστες. Και τότε δεν συζητάμε μόνο για μια επιστημολογία, αλλά και για μια επικοινωνιακή ηθική. Μ' αυτό εννοούμε ότι οι ομιλιακές πρακτικές του εκπαιδευτικού, όταν απευθύνεται στους μαθητές, δεν αρκεί να είναι μόνο ρηματικά κατάλληλες, αλλά και ηθικά ενθαρρυντικές. Ένα άστοχο σχόλιο, μια υψωμένη φωνή, ακόμη και μια ελεγκτική ερώτηση του τύπου «πού το

στηρίζεις αυτό που λες;» μπορεί να αναστείλει τη δυναμική του διαλόγου, με τον ίδιο τρόπο που αναστέλλει και τη συνολική δυναμική της μάθησης.

Μετά από όλα αυτά, ας επιστρέψουμε στην ιστορία και τις πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου. Ο *ερμηνευτικός διάλογος* είναι μια συνολική μεθοδολογική πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, που αναδύθηκε από μία συνεργατική έρευνα (2016-2017) και παρουσιάστηκε σε ένα συνέδριο (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018)· θεμελιώσε, στη συνέχεια, το ΠΣ της λογοτεχνίας για τη Γ' Λυκείου (2019), και αποτυπώθηκε στην έκδοση ενός βιβλίου (2022), το οποίο αναπλαισίωσε τα ευρήματά μας με τη διαλογική θεωρία του Bakhtin – αν και η προέλευση του όρου ανήκει στον Gadamer. Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα καθιερώθηκε ως όρος, αφότου συνδέθηκε με τη χρήση του από το ΠΣ που προαναφέραμε.

Ως *αναγνωστική πρακτική*, ο ερμηνευτικός διάλογος αποσκοπεί στο να κάνει τους μαθητές και τις μαθήτριες μια κοινότητα συνομιλητών, που θα συζητούν με τα έργα και μεταξύ τους για τους ανθρώπους και τα ανθρώπινα ζητήματα, όπως αυτά αποτυπώνονται στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης. Ο σκοπός αυτός ενσωματώνει το αίτημα του Τοντορόφ (2013: 45) να αντιληφθούμε τη λογοτεχνία ως «λόγο για τον κόσμο και όχι ως πεδίο για να εφαρμόζουμε μεθόδους ανάγνωσης». Και τι ζητούμε από τους μαθητές, σ' αυτή την περίπτωση; Τους ζητούμε να ανταποκρίνονται στα κρίσιμα ερωτήματα που θέτουν τα λογοτεχνικά κείμενα, να διασταυρώνουν και να διαπραγματεύονται τα νοήματα που αποδίδουν σ' αυτά, και να ανακαλύπτουν νέα ερωτήματα και νέα νοήματα, μέσα σε έναν ζωντανό τόπο συνάντησης με τη λογοτεχνία όσο και με τους συμμαθητές τους.

Από τα χαρακτηριστικά του ερμηνευτικού διαλόγου, ως μεθοδολογικής πρότασης, εστιάζουμε σε εκείνα που φάνηκε κατ' επανάληψη ότι ενεργοποιούν τη δυναμική του και γίνονται ασφαλιστικές δικλίδες για την επιτυχία του. Και αυτά είναι:

i. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αφυπνίσει το ειδικό ενδιαφέρον κάθε μαθητή για το συγκεκριμένο κείμενο και να τον υποστηρίξει να το εκφράσει. Αυτό είναι μια προϋπόθεση για τον ερμηνευτικό διάλογο, η οποία, κι αυτό είναι σημαντικό να τονισθεί, μπορεί να καλλιεργηθεί. Σε έναν από τους κύκλους της έρευνας, ένας μαθητής είχε δηλώσει στη συνέντευξή του:

«[Ο διδάσκων] καταλάβαινε πότε ήταν η κατάλληλη στιγμή ποιο παιδί να πάρει τον λόγο. Ήξερε πότε ένα παιδί έχει ακόμη πολλά να πει, και χρειάζεται να τα πει, ώστε να βοηθήσει όλη τη συζήτηση· και πότε ένα παιδί χρειάζεται βοήθεια, ν' ακούσει κάτι παραπάνω και να προχωρήσει τη σκέψη του. Νιώθω ότι [ο διδάσκων] καταλάβαινε και δεν έδινε ποτέ τυχαία τον λόγο σε κάποιον. Ήξερε πολύ καλά γιατί το κάνει αυτό και είχε τους λόγους του κάθε φορά· ακόμη κι αν δεν ήταν τόσο ξεκάθαροι για εμάς» (Φρυδάκη και Παπαγεωργάκης, 2022: 210).

ii. Το ερώτημα ή «τι θέλετε να συζητήσουμε για το κείμενο».

Ο διάλογος αποκτά νόημα, όταν κινείται γύρω από ένα ερώτημα. «*Νοήματα ονομάζω τις αποκρίσεις στα ερωτήματα*», λέει ο Μπαχτίν (2014: 222). Και συνεχίζει: «*Ό,τι δεν αποκρίνεται σε κάποιο ερώτημα στερείται νοήματος για μας*». Έτσι, κινητήριος μοχλός του ερμηνευτικού διαλόγου γίνεται η αρχική διερώτηση· το «ερώτημα» που γεννά στους μαθητές το κείμενο ή ένα θέμα που θα ήθελαν περισσότερο να συζητήσουν. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί να διατυπώσουν οι μαθητές το ερώτημά τους και κάποιος θέτει το πρώτο. Ο

εκπαιδευτικός ρωτά «τι σκέφτεστε γι' αυτό; Τι γνώμη έχετε;». Οι άλλοι αρχίζουν να τοποθετούνται. Λ.χ., στο κείμενο αναφοράς μας, την Έβελιν του Τζέιμς Τζόυς¹, συχνά ακούγεται πρώτο το ερώτημα «Γιατί τελικά η Έβελιν δεν έφυγε από τη μίζερη ζωή της, γιατί δεν ακολούθησε αυτό που ονειρεύτηκε;». Κάποιος θα μπορούσε, βέβαια, να διερωτηθεί πώς συμβαίνει οι μαθητές να τοποθετούνται στο ερώτημα τόσο αβίαστα. Και γιατί δεν συμβαίνει με τις δικές μας ερωτήσεις, με άλλες μεθόδους διδασκαλίας; Ο Gergen, (2021: 75) έχει μια πειστική απάντηση: συμβαίνει, επειδή «όταν κάποιος λέει: “τι γνώμη έχεις γι' αυτό;”, τότε είναι που ζωντανεύεις. Ξαφνικά γεμίζεις ιδέες, απόψεις, προτιμήσεις και αξίες».

iii. Πότε τίθεται το ερώτημα; Τι είναι σκόπιμο να προηγείται;

Παρά τη σημασία του ερωτήματος, δεν είναι σκόπιμο να το προκαλέσουμε αμέσως μετά την πρώτη ανάγνωση. Οι μαθητές χρειάζεται αρχικά να κατανοήσουν το κείμενο, σε επίπεδο περιγραφής και χωρίς ερμηνευτικές αξιώσεις. Ο διαλογικός προσανατολισμός ενυπάρχει και στην αρχική αυτή φάση, αλλά έχει διαφορετικό χαρακτήρα: οι φωνές των μαθητών και πάλι ακούγονται, αλλά ως φωνές των εκπαιδευόμενων αναγνώστων που αναζητούν «τι συμβαίνει» στο κείμενο και όχι ως φωνές των υποκειμένων που αναζητούν «τι σημαίνει» για εκείνους το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός, στη φάση αυτή βοηθά τους εκπαιδευόμενους αναγνώστες και με τη χρήση κάποιων ενδοκειμενικών στρατηγικών, όπως οι αναγνωστικές οδηγίες. Στο παράδειγμα της «Έβελιν», λ.χ., θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε αν υπάρχει κάτι που εντυπωσιάζει στη ζωή της ηρωίδας. Έτσι η ψηλάφηση του κειμένου μπορεί να πάρει από την αρχή μια διαλογική τροπή, μέσα στην οποία χωρούν και κάποιες έμμεσες υποδείξεις να προσέξουν κάτι στο κείμενο, που δεν φάνηκε να το πρόσεξαν. Π.χ. «Υπάρχουν αναφορές στο κείμενο σε κάποιες σκέψεις της Έβελιν την μέρα της αναχώρησής της, τις οποίες και η ίδια θεωρεί παράξενες;». Αν, βέβαια, αυτές οι κατευθυντικές ερωτήσεις είναι πολλές και συχνές, υπάρχει ο κίνδυνος να πάρει τελικά η διδασκαλία μια κειμενοκεντρική τροπή.

iv. Η στρατηγική της «διασταύρωσης των απόψεων» ως μοχλός της διυποκειμενικής συγκρότησης του νοήματος.

Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει, διασταυρώνει, συνοψίζει, αξιοποιεί όλες τις δυνατότητες για να αποσαφηνίσει και να επεκτείνει τη σκέψη των συνομιλητών. Γιατί; Με ποιο σκοπό; Με σκοπό όλες οι απόψεις που ακούγονται να γίνουν ένα σημείο αναφοράς για τις επόμενες. Πότε φάνηκε ότι εκπληρώνεται ένας τέτοιος σκοπός; Όταν οι εισφορές των μαθητών και των μαθητριών έρχονται στο προσκήνιο, «ακούγονται» καλά, δεν κρίνονται και, κυρίως, συνδέονται με άλλες απόψεις που έχουν ήδη ακουστεί. Ονομάσαμε τη στρατηγική αυτή, που φτιάχνει μια «αλυσίδα» στην παραγωγή νοήματος, «διασταύρωση των απόψεων».

v. Οι ομιλιακές πρακτικές του εκπαιδευτικού ως μοχλός κίνησης του διαλόγου.

Η διασταύρωση των απόψεων κινείται από τις ομιλιακές πρακτικές του εκπαιδευτικού· θεμελιώνεται σε έναν τρόπο ομιλίας που δεν κατευθύνει στην επιθυμητή απάντηση ούτε απαιτεί την τεκμηρίωση μιας θέσης. Αυτό σημαίνει ότι τα δικά του εκφωνήματα δεν περιέχουν σημασίες, δεν καθοδηγούν, αλλά συνεχίζουν να

¹ Τζέιμς Τζόυς, Έβελιν. ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος υλικού - Δίκτυα κειμένων, Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

τίθενται ερωτηματικά (Τσολάκης, 2020· Tsolakis, Mamoura & Frydaki, 2023). Ο εκπαιδευτικός οργανώνει μόνο τη ροή των ανταποκρίσεων των μαθητών, και ο μοχλός με τον οποίο κινεί τον διάλογο είναι οι πολλαπλές παραλλαγές των φράσεων που απευθύνονται στην τάξη ή και προσωπικά: «Εσείς τι λέτε;», «Κατερίνα, πώς σου ακούγεται αυτό που είπε ο συμμαθητής σου;», «Κοιτάζτε κάτι πολύ ενδιαφέρον που είπε η Νίκη [επαναλαμβάνει ευσύνοπτα τον λόγο της]. Νίκη, μπορείς να δεις αν αυτό που είπες σχετίζεται με αυτό του Αναστάση; Ή είναι απλώς μια παρατήρηση;».

Η συγκεκριμένη στρατηγική εκπαιδεύει σιγά σιγά τους μαθητές να ανταποκρίνονται τόσο στο κείμενο όσο και στον λόγο των συμμαθητών τους, τον οποίο επικαλούνται είτε για να τον ενισχύσουν είτε για να ορίσουν την απόκλιση του δικού τους λόγου. Κατακτούν, επομένως, την ικανότητα να σκέφτονται τι είπαν, γιατί το είπαν, ποια είναι η σχέση του λόγου τους με τον λόγο του συμμαθητή που προηγήθηκε. Η διαδικασία αυτή προάγει αυτό το ονομάζουμε διυποκειμενική συγκρότηση του νοήματος (Φρυδάκη και Παπαγεωργάκης, 2022: 202-203). Ο διυποκειμενικός λόγος της κοινότητας παίρνει τη θέση του λόγου του εκπαιδευτικού αλλά και των μεμονωμένων μαθητών που, στα μονολογικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, περιορίζονται να απαντούν το αναμενόμενο. Έτσι, οι μαθητές αρχίζουν να στρέφονται πια και στο κείμενο, να χρησιμοποιούν αποδεικτικό υλικό και να αιτιολογούν τις θέσεις τους, χωρίς να τους ζητείται καν. Οι στρατηγικές που αναπτύσσουν είναι αυτοδημιουργούμενες, αποτελούν μέρος μιας διερευνητικής διαδρομής, που ελέγχουν οι ίδιοι και όχι ο εκπαιδευτικός (Matuson, 2011). Το μάθημα αποσχολειοποιείται και, παράλληλα, γίνεται αξιοπρόσεκτα παραγωγικό.

Ένα παράδειγμα αλυσίδας από τον διάλογο μεταξύ των μαθητών στο κείμενο της *Εβελιν*.

Εύα: *Εμένα μου κάνει μεγάλη αναλογία με τη «Σύσκεψη» [του Μάριου Χάκκα]· για να αποτινάξεις τις δεσμεύσεις χρειάζεται κάτι άλλο, που κανένας από τους δύο δεν βρήκε: μια βαθύτερη πίστη σ' αυτό που σε περιμένει έξω, ίσως μια πιο δυνατή αυτο-δέσμευση.*

Νικόλας: *Εγώ δεν πιστεύω ότι είναι κάτι τόσο γενικό. Απλώς, η Εβελιν δεν ήταν έτοιμη για τέτοιο άλμα. Ίσως κάποια άλλη να ήταν, ή η ίδια να είναι μια επόμενη φορά που θα ερωτηθεί πραγματικά. Τώρα δεν ήταν ερωτευμένη, μια σανίδα ήταν αυτός ο Φρανκ.*

Εκπαιδευτικός: *Δηλαδή Νικόλα λες ότι αρκεί ένας πιο δυνατός έρωτας για να απελευθερωθεί μια γυναίκα από τα δεσμά της;*

Ο Νικόλας απαντά ότι θέλει λίγο χρόνο να το σκεφτεί, και ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο στην Άρτεμη.

Άρτεμις: *Η Εβελιν δεν μου φαίνεται ότι είχε ονειρευτεί ποτέ τον εαυτό της ως έναν άνθρωπο που ακολουθεί τις επιθυμίες του, αλλά ως έναν άνθρωπο χρήσιμο στους άλλους. Αν έφευγε για να παντρευτεί –τον Φρανκ ή οποιονδήποτε-, μπορεί να έπαιρνε τον ίδιο ρόλο: να σκεφτόταν να μην τον απογοητεύσει, να του είναι χρήσιμη, να τον υπηρετεί· ακόμη και αν εκείνος την κακοποιούσε.*

Νικόλας: *Ναι, ίσως, δεν το είχα σκεφτεί έτσι ...*

Ο εκπαιδευτικός δεν παίρνει θέση. Στρέφεται σε μια μαθήτριά που είχε τονίσει νωρίτερα την ανελευθερία της Έβελιν, την ήττα της από τα βαρίδια της ανατροφής της, της καθολικής θρησκείας, των έμφυλων ανισοτήτων και του καθήκοντος, όπως το νοσηματοδότησε το οπισθοδρομικό της περιβάλλον ...

-Άννα, πώς ακούς τις απόψεις που ειπώθηκαν, σε σχέση με αυτό που είπες ότι η Έβελιν είναι ένα θύμα, μια ηττημένη ηρωίδα; Συνεχίζεις να το βλέπεις έτσι;

Άννα: *Παρά τα όσα είπαν τα παιδιά, η Έβελιν για μένα είναι θύμα. Οι πιθανότητες να απελευθερωθεί δεν ήταν μεγάλες στη συγκεκριμένη εποχή, και στο δικό της κοινωνικό περιβάλλον. Δεν περίμενα να το κάνει, αλλά αυτό με θύμωνε. Ήθελα να έφενυγε με τον Φρανκ, κι ας μην ήταν ερωτευμένοι μαζί του. Όσα είπαν τα παιδιά, όμως, με βοήθησαν να δω και μια άλλη διάσταση, πιο υπαρξιακή, όχι απόλυτα καθορισμένη κοινωνικο-πολιτισμικά. Η Έβελιν στην παρούσα φάση, έτσι όπως την προγραμματίζει ο Τζόους εδώ, δεν μπορεί να κάνει κάτι. Ενδεχομένως, σε άλλη στιγμή, με άλλη δυναμική, να δράσει. Για να πατήσω σε αυτό που είπε η Άρτεμις, ίσως η δυναμική να αναπτυχθεί, όταν απαλλαγεί και από τα εσωτερικά της δεσμά, όχι μόνο τα εξωτερικά ...*

Αυτά είναι τα χαρακτηριστικά του ερμηνευτικού διαλόγου, τα οποία φάνηκε να λειτουργούν στην τάξη και μας έπεισαν ότι η μεθοδολογική μας πρόταση είναι μια βιώσιμη και αποτελεσματική σχολική αναγνωστική και παιδαγωγική πρακτική.

Προχωρώντας στον ερμηνευτικό διάλογο ως κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική, αναφερόμαστε σε εκείνη την όψη της λειτουργίας του που παράγει μια νέα πολιτισμική συνθήκη μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αρχικά, μια εκπαιδευτική διαδικασία με τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε γίνεται μια πολιτισμική πρακτική, εφόσον εξισορροπεί τις σχέσεις στην τάξη, περιορίζει τις ασυμμετρίες και τη μονοφωνία του επίσημου σχολικού λόγου, και αποδυναμώνει τις πρακτικές της έτοιμης γνώσης.

Υπάρχει, όμως, και ένα δεύτερο επίπεδο, δεδομένου ότι η πρότασή μας έχει και έναν απώτερο σκοπό: μέσα από τη διαλογικότητα, να αναπτύξουν οι μαθητές την υποκειμενικότητά τους· μια υποκειμενικότητα που δεν νοείται ως ενίσχυση ενός αυτόνομου «εγώ», που θεωρείται ότι έχει καθαυτό ορισμένες ιδιότητες, αλλά, είναι «ανοιχτή και επανακαθοριζόμενη από τις ανταποκρίσεις των άλλων» (Φρυδάκη & Παπαγεωργιάκης, 2022: 37).

Πώς διαμορφώνεται μια τέτοια υποκειμενικότητα στους μαθητές και στον καθένα μας; Διαμορφώνεται, όταν αυτή δεν αφήνεται στους κυρίαρχους ιδεολογικούς, πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς λόγους, αλλά μαθαίνει να αναπτύσσει τον δικό της λόγο· έναν λόγο ανοιχτό και δυναμικό, που επανακαθορίζεται όταν «ανταποκρίνεται» ενεργά και στις «φωνές» των ομοίων, μέσα στους φυσικούς ή νοερούς διαλόγους στους οποίους όλοι εμπλεκόμαστε. Οι διαπραγματεύσεις με τις φωνές των συναναγνωστών οδηγούν σε μια εμπλουτισμένη υποκειμενικότητα που περιέχει και το αποτύπωμα που άφησαν οι φωνές των άλλων. Αυτή είναι και η αμιγώς μπαχτινική αντίληψη για τον διάλογο ως συγκροτούσα αρχή της υποκειμενικότητας, την οποία και έχουμε υιοθετήσει (Φρυδάκη & Παπαγεωργιάκης, 2022: 38).

Μια εκπαιδευτική διαδικασία, λοιπόν, όπως ο ερμηνευτικός διάλογος, όταν παύει να είναι μηχανισμός διανομής γνώσεων και γίνεται τόπος συνάντησης για την παραγωγή ποικίλων μορφών κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου, αλλά και νέων προβληματισμών που παράγονται από τον ίδιο τον διάλογο,

διαμορφώνει νέες υποκειμενικότητες (Williams, 1994· Giroux, 1981). Το έχουν καταθέσει δεκάδες μαθητές που διδάχθηκαν έτσι τη λογοτεχνία:

««Δεν διάβαζα τίποτα, ίσως κανένα αστυνομικό, για να δω την πλοκή. Το να κάτσω τώρα να δω κοσμοθεωρίες, συναισθήματα, νοήματα, να κάτσω να δω ένα κείμενο και να το κοιτάζω και να βλέπω μέσα τον εαυτό μου, δεν μου είχε ξαναγίνει. Αυτό προφανώς το έμαθα φέτος. Φέτος έμαθα ότι (η λογοτεχνία) δεν έχει μόνο επιφάνεια. Έχει και βάθος και εγώ γίνομαι μέρος του»».

Οι υποκειμενικότητες αυτές χτίζουν νέες σχέσεις και διαμορφώνουν νέους τρόπους παρέμβασης στον κόσμο: μαθαίνουν «να εισφέρουν ιδέες, να ακούν με εμπιστοσύνη τους άλλους και να ενώνουν τις δυνάμεις τους για να δημιουργήσουν προοπτικές που κανείς δεν θα μπορούσε να φανταστεί μόνος του» (Gergen, 2021: 337)· μαθαίνουν, ακόμη, ότι η γνώση είναι πολύπλευρη και η αλήθεια πολλαπλή, καθώς και οι δύο παράγονται και μεταβάλλονται συνεχώς μέσα στα δίκτυα των αλληλεπιδράσεων και των ανταλλαγών ανάμεσα στις απόψεις, που οφείλουν να διαλέγονται ελεύθερα. Ανοίγουν, τελικά, τον εαυτό τους σε μια πιο πλατιά αντίληψη για τον κόσμο, αλλά και στη δυνατότητα να δράσουν πιο ενεργητικά μέσα σ' αυτόν (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022: 77).

«Η Λογοτεχνία, όπως την κάναμε, είναι η ελευθερία της έκφρασης, είναι το να ελευθερώνεις την ψυχή σου, το μυαλό σου. Να το απελευθερώνεις, να το ανοίγεις και να βγαίνει έξω το μυαλό σου και να υπάρχει στον κόσμο μαζί με τους άλλους».

Το δικαίωμα στον λόγο, η άσκηση στην ανταποκριτικότητα, οι «άλλοι» που είναι συνεχώς παρόντες, όλα αυτά ανασυνθέτουν το βίωμα του κοινωνικού και μαζί το βίωμα της ανάληψης της ευθύνης του καθενός για να περιφρουρεί το δικαίωμα – το δικό του και όλων των άλλων – στην αξιοπρέπεια και τον σεβασμό (Touraine, 2011 & 2015). Αρχίζοντας από το υποκείμενο και τα δικαιώματα του στην αξιοπρέπεια και τον σεβασμό, η γέννηση νέων κοινωνικά δρώντων υποκειμένων δεν φαντάζει πια ως ένα άλμα στο κενό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gergen, K. J. (2021). *Η σχεσιακή ύπαρξη. Πέρα από τον εαυτό και την κοινότητα* (μτφρ. Γ. Καλομοίρης, επιμ., Φ. Ίσαρη και Ο. Κωνσταντίνου). Αθήνα: Πεδίο.
- Giroux, H. A. (1981). "Schooling and the myth of objectivity: Stalking the politics of the hidden curriculum". *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 16 (003).
- Gluck, L. (2023[1994]). *Αποδείξεις και Θεωρίες. Δοκίμια για την ποίηση* (μτφρ. Γ. Λαμπράκος). Αθήνα: Στερέωμα.

- Matusov, E. (2011). "Authorial teaching and learning". Στο E. J. White & M. Peters (επιμ.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*. New York, NY: Peter Lang Publishers, σσ. 21-46.
- Παπαγεωργάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. (2018). «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα». Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 367-378). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαχτίν, Μ. (2014 [1986]). *Δοκίμια Ποιητικής* (μτφρ. Γ. Πινακούλας). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τοντόροφ, Τσβ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (μτφρ. Χ. Βαγενά, εισ. Ν. Βαγενάς). Αθήνα: Πόλις.
- Touraine, A. (2011). *Μετά την κρίση. Από την κυριαρχία των αγορών στην αναγέννηση της κοινωνίας*, (μτφρ. Μ. Μαλαφέκα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Touraine, A. (2015). Συνέντευξη στο γαλλικό περιοδικό *Télérama* στις 13/10/2015.
- Τσολάκης, Χ. (2020). *Ανάλυση συνεχούς λόγου σε διαλογικά περιβάλλοντα διδασκαλίας λογοτεχνίας με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου*. Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα ΦΠΨ. ΕΚΠΑ.
- Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2933506>
- Tsolakis, Chr., Mamoura, M., Frydaki, E. (2023), "Expanding the Dialogic Possibilities in Literature Classrooms: The Case of Interpretive Dialogue". In *New Approaches to the Investigation of Language Teaching and Literature* (σ. 265-289), IGI Global.
- ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019.
- Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. USA and Canada: Routledge.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και ιστορία* (μτφρ. Β. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση