

Η θέση της αφήγησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Μιχάλης Κατσιγιάννης

Προπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
mixaliskatsimm@gmail.com

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση είναι πολύ πιο πλούσια και λιγότερο δεσμευτική ως διαδικασία συγκριτικά με τις μετέπειτα εκπαιδευτικές βαθμίδες, κάτι που της προσδίδει μια ισχυρή αισθητική και παιδαγωγική θέση. Η λογοτεχνία –γενικότερα– δεν υποστηρίζει το παιδί μόνο ως προς την καλλιέργεια της αισθητικής, αλλά και ως προς αυτή της κριτικής σκέψης, η οποία δεν είναι ανεξάρτητη από την πρώτη (Μαρκούζε 1998· Κόκκος 2017). Είναι απίθανο να αναπτύξει ένα υποκείμενο το αισθητικό κριτήριο, χωρίς να αναπτύξει μαζί και την ονομαζόμενη «κριτική συνειδητοποίηση» (βλ. Φρέιρε 1974 & 1977). Αυτό που συμβαίνει είναι ότι επίπεδο ανάπτυξης του ενός είναι αντίστοιχο του επιπέδου ανάπτυξης του άλλου. Η πρώτη συνάντηση λοιπόν ενός παιδιού με τη λογοτεχνία είναι από τις πιο κρίσιμες και τρυφερές πρώτες φορές της ζωής ενός ανθρώπου και πρόκειται για ένα κομβικό σημείο στο οποίο προδιαγράφεται σε μεγάλο βαθμό η μετέπειτα ενασχόλησή του με την συγκεκριμένη τέχνη. Όπως εξηγεί ο Κοντολέων (1988: 79), η λογοτεχνία μπορεί να «*κάνει το παιδί να πολεμήσει αποτελεσματικά τη στείρα μοναξιά. Θα του αναπτύξει την ενδοσκόπηση, την περισυλλογή και τη δυνατότητα να προβληματίζεται, να οραματίζεται και να πιστεύει στο μέλλον του πολιτισμού μας*». Αποτελεί έναν «άλλο κόσμο» που «*παρουσιάζεται μέσα στον κατεστημένο κόσμο, μπαίνει στις ασχολίες της καθημερινής ζωής, στην εμπειρία που έχει κανείς από τον εαυτό του και τους άλλους στον κοινωνικό και φυσικό περίγυρο*», έναν κόσμο με «*άλλα κριτήρια, άλλες αξίες και άλλες αρχές*» (Marcuse 1984: 44).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα πραγμάτευση εστιάζει στην αφήγηση ως το κατεξοχήν μέσο που πραγματώνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση

(δεδομένου ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία συνήθως δεν είναι απολύτως εξοικειωμένα με τους γραφηματικούς χαρακτήρες, τα αλφαβητικά σημεία και την ανάγνωση).¹ Βέβαια, όπως «κάθε εκπαιδευτική πρακτική προϋποθέτει μια αντίληψη για τον άνθρωπο και τον κόσμο» (Φρέιρε 1977: 27), το ίδιο συμβαίνει και με τις παιδαγωγικές θεωρήσεις για την αξιοποίηση της αφήγησης ως εργαλείου και πεδίου διδασκαλίας. Αυτό που προτείνεται εδώ είναι μια μετατόπιση της προσέγγισης της αφήγησης όχι ως στείρας, μονοδιάστατης και μονοκατευθυντικής διαδικασίας, αλλά ως ενός δημιουργικού πεδίου αισθητικής και κριτικής συγκρότησης των υποκειμένων (στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών). Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί μια πολυπρισματική προσέγγιση, η οποία θα στηριχθεί σε τρεις άξονες: η αφήγηση ως συμβάν ιστορικο-πολιτισμικό, εκπαιδευτικό και διερευνητικό. Ειδικότερα, θα πλαισιωθεί εννοιολογικά η αφήγηση όχι ως μονοδιάστατη, στατική και παθητική διαδικασία, αλλά ως διαλεκτική, ρευστή και δυναμική διαδικασία κατανόησης και παραγωγής του κόσμου. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί η αφήγηση ως διαδικασία εντός της σχολικής αίθουσας, εστιάζοντας κριτικά στα στάδια πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αφήγηση. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στα σημεία εκείνα που μπορούν να θεωρηθούν εξαρθρωτικά των παραδοσιακών αντιλήψεων τόσο για τη συνδιαλλαγή εκπαιδευτικού-μαθητή όσο και για την ανάληψη του ρόλου του αφηγηματικού και δημιουργικού υποκειμένου γενικότερα, ανοίγοντας το πεδίο των διαστάσεων της αφηγηματικής εμπειρίας. Τέλος, θα τεθεί ο προβληματισμός της (διανύσιμης, όπως προτείνεται στο συγκεκριμένο άρθρο) απόστασης μεταξύ αισθητικών και μη αισθητικών αφηγήσεων και της υπέρβασης των (παραδοσιακά νοούμενων ως) στεγανών ορίων μεταξύ τους, προτείνοντας, συγκεκριμένα, μια ριζοσπαστικοποίηση της αισθητικής απόδοσης, όσον αφορά τις αφηγήσεις, η οποία θα μπορούσε να καταστήσει δυνατές ποικίλες αισθητικές αποκρίσεις/αποδόσεις στην αφήγηση.

Προσεγγίζοντας την αφήγηση: η αφήγηση ως ιστορικοπολιτισμικό συμβάν

Η αφήγηση είναι μια τέχνη ταυτοτική για το ανθρώπινο ον. Είμαστε το μοναδικό είδος του ζωικού βασιλείου που μοιράζεται ιστορίες και ανταλλάσσει σκέψεις, ιδέες και εμπειρίες. Αυτό δεν συμβαίνει για λόγους πολυτελούς ευχαρίστησης και

¹ Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η συζήτηση που ακολουθεί δεν αφορά μόνο την παραδοσιακή αφήγηση, αλλά επίσης εναλλακτικές και νέες μορφές, π.χ. ψηφιακή αφήγηση κλπ.

περιστασιακής ικανοποίησης, αφού μέσω της αφήγησης δεν διηγούμαστε απλώς ιστορίες. Αυτό που στην πραγματικότητα κάνουμε είναι να προσπαθούμε να αποκωδικοποιήσουμε τα σημεία της ζωής. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι ο άνθρωπος πάσχει από το «σύνδρομο της αφήγησης». Η αφήγηση είναι η τέχνη εκείνη την οποία, για λόγους βαθιά κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς, ο άνθρωπος χρησιμοποιεί ώστε να καταφέρει να διαχειριστεί το παρελθόν, να φροντίσει και να ελέγξει το παρόν και να σχεδιάσει το μέλλον (Bruner 2016). Σύμφωνα με τον Μπένγιαμιν (1999, 96-97), η αφήγηση είναι η «*εμπειρία που μεταβιβάζεται από στόμα σε στόμα είναι η πηγή από όπου άντλησαν όλοι οι αφηγητές*», είναι:

«η τέχνη του να επαναλαμβάνει κανείς ιστορίες, και αυτή η τέχνη χάνεται αν οι ιστορίες δεν κρατιούνται πλέον στη μνήμη. Χάνεται, γιατί κανείς πλέον δεν γνέθει και δεν υφαίνει ενώ τις ακούει προσεκτικά. Όσο περισσότερο ο προσεκτικός ακροατής ξεχνάει τον εαυτό του, τόσο βαθύτερα χαράσσεται μέσα του το άκουσμα. Όπου τον έχει συνεπάρει ο ρυθμός της εργασίας, εκεί αφουγκράζεται αυτές τις ιστορίες με τρόπο που το χάρισμα να τις επαναλαμβάνει του δίνεται σχεδόν από μόνο του. Αυτό είναι λοιπόν το δίκτυο που μέσα του αναπαύεται το χάρισμα της αφήγησης». (Μπένγιαμιν 1999, 106)

Επίσης, όπως αναφέρει ο Barthes (2019, 93-93), η αφήγηση:

«μπορεί να υποστηριχθεί από την αρθρωμένη γλώσσα, προφορική ή γραπτή, από την εικόνα, σταθερή ή κινούμενη, από τη χειρονομία, και από την εύτακτη ανάμιξη όλων αυτών των υποστάσεων [...] το αφήγημα είναι παρόν σε όλες τις εποχές, σε όλους τους τόπους, σε όλες τις κοινωνίες. Το αφήγημα αρχίζει με την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας. Δεν υπάρχει, δεν υπήρξε πουθενά λαός χωρίς αφήγημα. Όλες οι τάξεις, όλες οι ανθρώπινες ομάδες έχουν τα δικά τους αφηγήματα, ενώ συχνά τα αφηγήματα αυτά τα γεύονται, από κοινού, άνθρωποι διαφορετικής, ακόμη και αντίθετης, κουλτούρας: το αφήγημα αδιαφορεί για την καλή ή την κακή λογοτεχνία: διεθνές, διαχρονικό, διαπολιτισμικό, το αφήγημα είναι παρόν όπως η ζωή».

Είναι βέβαια κρίσιμο να σχολιαστεί ότι οι αφηγήσεις νομιμοποιούν συγκεκριμένα κομμάτια του κόσμου, «καθορίζουν κριτήρια αρμοδιότητας και/ή εξεικονίζουν την εφαρμογή τους [...] καθορίζουν εκείνο που έχει δικαίωμα να ειπωθεί και να γίνει μέσα στον πολιτισμό» (Lyotard 1993, 71). Όπως εξηγεί ο Bauman (2005, 34-35):

«οι αφηγήσεις είναι σαν προβολείς. Φωτίζουν μέρος της σκηνής αφήνοντας την υπόλοιπη στο σκοτάδι. Αν φωταγωγούσαν ολόκληρη τη σκηνή, θα ήταν ουσιαστικά άχρηστοι. Το έργο τους, άλλωστε, είναι να «θεραπεύσουν» τη σκηνή, να την προετοιμάσουν για οπτική και διανοητική πρόσληψη από τους θεατές, να δημιουργήσουν μια εικόνα την οποία να μπορεί κανείς να αφομοιώσει, να κατανοήσει και να συγκρατήσει, μέσα από ένα χάος κηλίδων και στιγμάτων που κανείς δεν έχει τη δυνατότητα να προσλάβει ή να αντιληφθεί. Οι αφηγήσεις βοηθούν εκείνους που προσπαθούν να κατανοήσουν, διαχωρίζοντας το σχετικό από το άσχετο, τις πράξεις από τον περίγυρο, την υπόθεση από το φόντο της, και τους ήρωες ή τους εγκληματίες που βρίσκονται στο επίκεντρό της από τις στρατιές των κομπάρσων και των βουβών προσώπων. Αποστολή της αφήγησης είναι να επιλέγει – και είναι ίδιον της φύσης της να συμπεριλαμβάνει αποκλείοντας και να διαφωτίζει σκιάζοντας».

Με βάση τα προηγούμενα, λοιπόν, η αφήγηση δεν είναι μία παθητική διαδικασία, κατά την οποία ο αφηγούμενος αποκαλύπτει και ο μη αφηγούμενος περνά το χρόνο του προσλαμβάνοντας τον πρώτο, αλλά μια διαλεκτική υπόθεση. Το περιεχόμενο της αφήγησης συνοικοδομείται απ' όλους τους συμμετέχοντες και μαζί με αυτό συνοικοδομείται και ένα νοητικό πλέγμα θεάσεων και ερμηνειών, κατασκευάζονται δηλαδή οι κοινωνικές πραγματικότητες των υποκειμένων.

Αφήγηση και εκπαιδευτική διαδικασία: η αφήγηση ως εκπαιδευτικό συμβάν

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αφήγηση αποτελεί βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Είναι η συγκολλητική ουσία μεταξύ του παιδιού και της λογοτεχνίας.

Κυρίαρχοι στη σύγχρονη κατεστημένη εκπαίδευση είναι οι λόγοι (discourses) του ενηλικισμού και της (αυτο)πειθάρχησης των παιδιών σε εξουσιαστικά συστήματα που τα προσλαμβάνουν και τα συγκροτούν ως κατώτερα υποκείμενα των ενηλίκων και παθητικούς δέκτες τους. Ο Χολτ (1979β, 70) κάνει λόγο για «εξουσία των ενηλίκων», εννοώντας «ένα είδος [...] γενικού και μόνιμου δικαιώματος ή καθήκοντος να λέμε στα παιδιά τι να κάνουν» (επίσης Μικρός Ντουινιάς 2018' Χολτ 1979α). Ο Πεχτελίδης (2015, 34-35) εξηγεί σχετικά:

«τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως μια ειδική κοινωνική κατηγορία που συγκροτείται σε αντιπαράθεση προς τους ενήλικες. Η νεωτερική εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από τον έντονο διαχωρισμό των παιδιών από τους ενήλικους. Τα παιδιά θεωρείται ότι βρίσκονται σε ένα ελλειπτικό στάδιο και θα ολοκληρωθούν ως κοινωνικά υποκείμενα μονάχα μέσα από την ενηλικίωσή τους».

Στο πλαίσιο αυτό, «η παιδική ηλικία συνεχίζει να θεωρείται αποκλειστικά ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την ενήλικη ζωή και όχι ως γίνεσθαι στο παρόν» (Πεχτελίδης 2020, 67). Ο Χολτ (1979^α, 20-21) μάλιστα, αναφερόμενος σε αυτό ακριβώς το φαινόμενο, κάνει λόγο για «θεσμό της παιδικής ηλικίας», για επινόηση των κατηγοριών του Παιδιού και του Ενήλικα μέσω αντιστίξεων, με αποτέλεσμα να κατασκευάζονται ως «πολύ διαφορετικές» κατηγορίες μεταξύ τους. Τέτοιου είδους λόγοι και αντιλήψεις ασκούν «αποφασιστική επίδραση» στο θεσμό της εκπαίδευσης και επιχειρούν να προβληθούν ως «ο μοναδικός τρόπος σκέψης», ως «η μοναδική πραγματικότητα» (Πεχτελίδης 2020, 15). Υπό αυτό το πρίσμα:

«είναι γελοίο κι εξοργιστικό για ένα θεσμό σαν το σχολείο [...] να συνεχίζει να παριστάνει τον κύριο υπερασπιστή των παιδιών [...] σημαντική αποστολή των σχολείων είναι να δογματίζουν, να κάνουν δηλαδή τα παιδιά να σκέφτονται αυτό που θέλουν οι ενήλικες, ή τουλάχιστον αυτά που θέλουν οι πολιτικά ισχυροί ενήλικες να σκέφτονται τα παιδιά» (Χολτ 1979^β, 317).

Βέβαια:

«Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ένα σύνθετο πεδίο όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί και συχνά αντικρουόμενοι λόγοι ή τρόποι σκέψης, ομιλίας και γραφής γύρω από τα πράγματα [...] Οι κυρίαρχοι λόγοι στην εκπαίδευση συνυπάρχουν με εναλλακτικούς λόγους που αντιστέκονται στην εξουσία τους και τους αμφισβητούν. Ένας λόγος μπορεί να είναι κυρίαρχος αλλά δεν καταφέρνει να φιμώσει και να σιωπήσει ολοκληρωτικά τους άλλους». (Πεχτελίδης 2020, 14-16)

Σε αυτή την κατεύθυνση, στις ενότητες που ακολουθούν, θα εξεταστούν αναλυτικότερα τα –ρευστά– στάδια (πριν από, κατά τη διάρκεια και μετά) της αφήγησης ως μεθόδου διδασκαλίας. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στα σημεία εκείνα που έχουν τη δυνατότητα να διαρρηγνύουν τη στερεοτυπική πρόσληψη της

«συμπαγούς αφήγησης» ως εκπαιδευτικού εργαλείου, στα σημεία δηλαδή εκείνα που, αν –αντί να κατασταλούν– αξιοποιηθούν, θα μπορούσαν να απειλήσουν τις κανονιστικές αντιλήψεις τόσο για την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή όσο και για την ανάληψη του ρόλου του αφηγηματικού και δημιουργικού υποκειμένου, ανοίγοντας, έτσι, το πεδίο των δυνατών διαστάσεων της αφηγηματικής εμπειρίας.

Πριν από την αφήγηση: ευταξία και αταξία

Η ευρέως αποδεκτή αντίληψη τόσο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας όσο και για τη διδασκαλία γενικότερα, όπως αναφέρει και ο Χολτ (1987, 97), είναι ότι η ήσυχη και τακτοποιημένη παρουσία των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα, δηλαδή η ευταξία, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Το ζήτημα, ωστόσο, της ευταξίας, στην πραγματικότητα, είναι ένα ασήμαντο και ανούσιο ζήτημα το οποίο επιχειρείται να μεγεθυνθεί σε κάτι σημαντικό, ενώ ουσιαστικά αφορά την επιβολή της ήσυχης και αποδεκτής παρουσίας του μαθητή. Αυτό αποτελεί και το πρόβλημα επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τη σχέση του εκπαιδευτικού (αλλά και, γενικά, του ενηλίκου) με το παιδί (Χολτ 1987, 102). Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη ζωηρή και απείθαρχη συμπεριφορά του παιδιού ως ανάρμοστη και προσβλητική τόσο για τον ίδιο όσο και για το έργο του. Από τη στιγμή που η άτακτη συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή ως μια στάση που δεν δείχνει τον απαιτούμενο σεβασμό, τότε πρέπει άμεσα να ληφθούν σοβαρά μέτρα. Τα μέτρα αυτά είναι η ανάκληση στην τάξη.

Ωστόσο, το μυαλό του μέσου εκπαιδευτικού (συχνά όμηρου του αυταρχισμού) αδυνατεί να κατανοήσει ότι η απειθαρχία, η αυθάδεια, είναι μία «υγιής τάση» (Στίρνερ 2000, 70) από την οποία δεν απειλείται η ελευθερία του εκπαιδευτικού (Στίρνερ 2000, 75). Αντίθετα, αυτό που προτείνεται εδώ είναι ότι αυτή η απειθαρχία και η αυθάδεια θα μπορούσε να αποτελέσει κρίσιμο σημείο κατά την προετοιμασία μιας αφηγηματικής διαδικασίας, ένα χρήσιμο έναυσμά της. Η αντίληψη που ακολουθείται είναι ότι η αίθουσα είναι ένα «σύστημα επικοινωνίας» μεταξύ όλων των μελών όπου επικοινωνείται ένα «μήνυμα» συνοδευόμενο με «θόρυβο» (Χένρυ 1979, 55-56). Ο θόρυβος δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από τη ζωή της τάξης, το σώμα του μηνύματος. Και «δεν είναι το μήνυμα που αποτελεί το σημαντικότερο αντικείμενο της μάθησης, αλλά ο θόρυβος, τα παράσιτα! Η σημαντικότερη πολιτιστική μάθηση –πάνω από όλα οι πολιτιστικές κατευθύνσεις– μεταδίδεται με τη μορφή θορύβου» (Χένρυ 1979, 55-56). Η συμπεριφορά λοιπόν της αταξίας και της απειθαρχίας δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από την «στοιχειωδέστερη εκδήλωση της δημιουργικότητας. Το υποκειμενικό

ονειροπόλημα ξεστρατίζει τον κόσμο. Οι άνθρωποι παρεκκλίνουν [...] αυθόρμητα και με πολλή περίσκεψη» (Βανεγκέμ 2002, 324).

Σε αυτό το πλαίσιο, η αταξία, η φασαρία, οι παρεκκλίσεις δεν αποτελούν πρόβλημα προς επίλυση πριν από την αφηγηματική διαδικασία (όπως η παραδοσιακή εκπαιδευτική θεώρηση αντιλαμβάνεται και συνεπώς καταστέλλει), αλλά ένα δημιουργικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα ίδια τα παιδιά, έχοντας αναλάβει τον κεντρικό ρόλο της τάξης, μπορούν να αποτελέσουν τη βασική φωνή της αφηγηματικής διαδικασίας που θα ακολουθήσει, τη βασική φωνή μιας αφήγησης απρόοπτης, δημιουργικής και κριτικής. Σύμφωνα με τον Βανεγκέμ (2002, 327), «η παρέκκλιση είναι η μόνη γλώσσα, η μόνη χειρονομία που κουβαλάει μέσα της την ίδια της την κριτική» και, συνεπώς, αν τροφοδοτηθεί βήμα βήμα, θα αναπτυχθεί και θα θεριέψει, έχοντας πιθανότητες να απειλήσει και να βλάψει το κατεστημένο πρόσωπο της κοινωνικής οργάνωσης, γενικότερα. Άλλωστε όπως εξηγεί ο Ντέννινσον (1979, 120-121), αναφερόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία, «ενδιαφερόμαστε για την ελευθερία, σημαίνει ότι ενδιαφερόμαστε [...] να μην παρεμποδίζουμε τις δημιουργικές δυνάμεις των άλλων».

Με βάση τα προηγούμενα, είναι φανερό ότι η προετοιμασία για την αφήγηση και η διαμόρφωση του κλίματός της πρέπει να αποφασίζεται όχι αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό (όπως στερεοτυπικά προτείνεται να συμβαίνει), αλλά και από τα παιδιά, δηλαδή να συναποφασίζουν: ο εκπαιδευτικός ή κάποιο παιδί ενημερώνει την πρόθεσή του να αφηγηθεί μια ιστορία και αν ο σκοπός αυτός εγκριθεί τότε σε μια άτυπη (ή και τυπική) συνέλευση όλων των μελών της τάξης αποφασίζεται το είδος και ο χαρακτήρας της αφήγησης. Όπως εξηγεί και ο Χολτ (1979β, 42-43), ο εκπαιδευτικός πρέπει να σκεφτεί ως εξής: «δεν ήρθα σ' ένα [...] σχολείο για να μπορέσω να επιβληθώ στα παιδιά σαν να ήμουν αρχηγός αγέλης, και εκείνα δεν ήρθαν εδώ για να καθοδηγούνται σαν αγέλη. Ας αποφασίσουν μόνα τους πόση τάξη θέλουν».

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης: οι διακοπές

Όποιο χαρακτήρα και αν αποκτήσει η αφήγηση, στη διάρκειά της θα υπάρξουν παρεμβολές και διακοπές. Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια πρέπει να είναι η στάση του εκπαιδευτικού. Ως προς ένα σημείο, το ζήτημα και εδώ είναι η ευταξία.

Η κανονιστική αντίληψη που διέπει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το παιδί καταλήγει, θέλοντας και μη, σε μια σύγκρουση δίχως τέλος, η οποία στην πράξη μεταφράζεται ως εξής: τα παιδιά «πρέπει να υπακούν για να ικανοποιείται η δίψα των μεγάλων για εξουσία» (Neill 1972, 216). Αυτό που συχνά αδυνατούν να συλλάβουν οι

εκπαιδευτικοί είναι ότι με την ανυπακοή το παιδί «εκφράζει τις δικές του και μόνο επιθυμίες, οι οποίες προφανώς και δεν παραβιάζουν ούτε και πληγώνουν κανέναν» (Neill 1972, 67). Όμως, η αυτονομία του παιδιού είναι κάτι που κατά κόρον απαγορεύεται. Πρέπει να κάνει αυτό το οποίο το προστάζουν να κάνει, με σκοπό η εκμάθηση της δουλοπρέπειας, και μάλιστα της ανιδιοτελούς δουλοπρέπειας, να έχει επιτυχία. Η καταστολή της απειθαρχίας, της ανυπακοής και του αυθορμητισμού (που αποτελούν και τις αυθεντικές στάσεις δημιουργικότητας του παιδιού) αποτελούν τη νόρμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ακολουθείται και στο κύριο σώμα της αφήγησης, κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η αποθάρρυνση ή αβίαστη καταστολή των όποιων διακοπών προκύψουν και τη διάρκεια της αφήγησης.²

Είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειωθεί ότι οι διακοπές των παιδιών δεν συμβαίνουν τυχαία και δεν αποτελούν χαρακτηριστικό προβληματικής συμπεριφοράς. Έχουν πάντα κάποιο λόγο όταν παρουσιάζονται και θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι δύο ειδών: *ενδοαφηγηματικές* και *εξωαφηγηματικές*. Στο πρώτο είδος ανήκουν διακοπές όπως όταν το παιδί διακόπτει την αφήγηση με σκοπό τη διευκρίνιση άγνωστων λέξεων και όρων, διακόπτει γιατί θέλει να έρθει πιο κοντά στον εκπαιδευτικό, γιατί δεν τον ακούει καλά ή δεν βλέπει καλά το βιβλίο, επειδή θέλει να αφηγηθεί μια προσωπική του ιστορία που θεωρεί ότι ταιριάζει με την αρχική αφήγηση κλπ. Το δεύτερο είδος περιλαμβάνει διακοπές που έχουν σκοπό την ικανοποίηση μιας βιολογικής ανάγκης ή κάποια ξαφνική ανησυχία κλπ. Σε όποια κατηγορία και αν εντάσσεται η διακοπή της ροής της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται και τις παραμικρές ανάγκες του παιδιού, χωρίς να κάνει γι' αυτές αξιολογικές κρίσεις. Ακόμη, αντί να θεωρεί την όποια ανάγκη προβληματική, απλώς και μόνο επειδή έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκει τρόπους να ενσωματώνει δημιουργικά την ικανοποίηση αυτών των αναγκών και τη διακοπή στην αφηγηματική δραστηριότητα.

Με άλλα λόγια, οι τυχόν διακοπές που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης είναι κρίσιμο να μην εκλαμβάνονται ως πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης (αδιαφορίας ή καταστολής), καθώς έτσι υποαναγνωρίζονται οι αυθόρμητες καταβολές των διακοπών και η συμβολή τους στον δημιουργικό μετασχηματισμό της αφηγηματικής εμπειρίας και της αφηγηματικής ροής. Εξάλλου, σύμφωνα και με τους Danninsson και Goodman (1982, 24), σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να μπορεί να ακολουθεί τις παρορμήσεις του παιδιού και όχι να τις

² Ένα τέτοιο μοντέλο, διαχείρισης και καταστολής των διακοπών και καθυστάξης των παιδιών, προτείνει π.χ. η Γιαννικοπούλου (1994).

καταστέλλει, να προτάσσει τη δημιουργικότητά του και όχι να προβαίνει σε αβίαστη συμμόρφωσή της. Αντίστοιχα, οι διακοπές της αφήγησης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, όχι ως στείρα κενά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ως δημιουργικοί χώροι διαπραγμάτευσης των τρόπων επιτέλεσης της αφηγηματικής διαδικασίας. Αποτελούν το πεδίο εκείνο εντός του οποίου το παιδί επιχειρεί να επανατοποθετηθεί μέσα σε ένα σύστημα (το εκπαιδευτικό) το οποίο είναι εξ ορισμού κατασκευασμένο με κατασταλτικούς σκοπούς. Μέσω των διακοπών δηλαδή το παιδί εγείρει έναν αντίλογο απέναντι στους μηχανισμούς καταστολής του, έναν αντίλογο που είναι χρήσιμο να αξιοποιηθεί δημιουργικά – και όχι να κατασταλεί και να προσπεραστεί αβίαστα. Όπως εξηγεί ο Χολτ (1979β, 297), στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να *«ηρεμεί τα πράγματα»*, αλλά να *«τα αναστατώνει»*, να *«ξυπνάει τη συνείδηση»*, να *«καταστρέφει μύθους»* (Χολτ 1979β, 297). Η μονομερής θέσπιση και επιβολή κανόνων (των παραδοσιακών δομών της εκπαιδευτικής διαδικασίας) από την άλλη είναι αυτή που *«στομώνει τη ζωτικότητα»* (Χολτ 1979β, 70).

Μετά την αφήγηση

Η ολοκλήρωση της αφήγησης δεν συνεπάγεται και τερματισμό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αντίθετα, αφού η ιστορία έχει ειπωθεί, είναι η ώρα του αναστοχασμού, με το παιδί να εμπλέκεται ενεργά στην ουσία της ιστορίας. Πρόκειται για το στάδιο της αφήγησης στο οποίο εξ ορισμού ο μαθητής καλείται να λάβει κεντρική θέση. Για το στάδιο αυτό υιοθετείται εδώ η άποψη της Τσιλιμένη (1997), η οποία αναφέρει εννέα μετααφηγηματικές δραστηριότητες:

1. συζήτηση-σχολιασμός
2. εικαστικές μορφές έκφρασης
3. παιχνίδια προ-γραφής και προμαθηματικών εννοιών – εισαγωγή σε μουσικές έννοιες
4. αναδιήγηση παραμυθιού
5. ανατροπή της εξέλιξης του μύθου
6. αναδόμηση του παραμυθιού με κούκλες μέσα κι έξω από το κουκλοθέατρο
7. δημιουργία ποιημάτων
8. παντομίμα-μίμηση
9. δραματοποίηση

Τέτοιου τύπου μετααφηγηματικές δραστηριότητες δίνουν εξ ορισμού το χώρο εκείνο που θα επιτρέψει στο παιδί να μετατοπιστεί από την καθαυτή ιστορία της αφήγησης, καθώς και από τους κατεξοχήν ρόλους αφηγητή-ακροατή, να ανεξαρτητοποιήσει τη σκέψη του και να την αφήσει να μετασχηματίσει την ιστορία σε κάτι άλλο, αλλά και να επαναπροσδιορίσει το ίδιο το αφηγηματικό υποκείμενο.

Η αφήγηση ως διερευνητικό συμβάν

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αφήγηση αποτελεί τη συγκολλητική ουσία μεταξύ του παιδιού και της αισθητικής λεκτικής έκφρασης, δηλαδή της λογοτεχνίας. Ωστόσο, η αφήγηση δεν είναι απλώς η πράξη της διήγησης, δηλαδή ο λόγος εκείνος ο οποίος εκφέρεται από έναν άνθρωπο με σκοπό τη διάδοση, τη μεταφορά και την επικοινωνία της τέχνης της λογοτεχνίας σε έναν άλλο, αλλά κάτι πολύ περισσότερο από αυτή την πρακτική. Η αφήγηση είναι η ίδια ένα είδος τέχνης που παράγει αισθητική, δηλαδή έργα τέχνης ακριβώς όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, το θέατρο κλπ. Η αφήγηση έχει μια ευμετάβλητη παρουσία σε όλες τις τέχνες και, όπως κάθε είδος τέχνης, έχει το δικό της αυτόνομο αισθητικό σύμπαν το οποίο περιέχει τους δικούς του κανονισμούς. Ο Bathes (2019, 93) τοποθετεί την αφήγηση ως παρούσα *«στη μυθολογία, στον θρύλο, στον μύθο, στο παραμύθι [...] στην παντομίμα, στον ζωγραφικό πίνακα [...] στο υαλογράφημα, στον κινηματογράφο, στα κόμικς, στα παραλειπόμενα του Τύπου, στη συνομιλία»*.

Όμως, εντός του σχολείου, η πραγματική αισθητική καλλιέργεια αδυνατεί να βρει γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη πολυδιάστατη και ποικιλόμορφη, αν η δημιουργική έκφρασή της (σε αυτό το σημείο μας ενδιαφέρει η αφήγηση) περιορίζεται σε σαφή αισθητικά όρια και κριτήρια. Αν η αισθητική καλλιέργεια αποτελεί στόχο θεωρητικό και πρακτικό, τότε το επίδικο είναι η αισθητική εκμετάλλευση και μορφοποίηση κάθε μορφής και περιεχομένου, ανεξάρτητα από το είδος της μεταξύ τους επαφής και διαλεκτικής. Στην υποστήριξη μιας τέτοιας θέσης ανακύπτουν δύο συχνά ερωτήματα: πρώτον, κατά πόσο η αναζήτηση της αισθητικής σε μη αισθητικά πεδία ακυρώνει αυτόματα την πρόθεση της καλλιτεχνικής επιτέλεσης και, δεύτερον, κατά πόσο η απόδοση αισθητικής σε πλαίσιο εκτός του χώρου της τέχνης αλλοιώνει την ουσία της τελευταίας. Στα στερεοτυπικά αυτά ερωτήματα επιχειρούν να απαντήσουν οι ενότητες που ακολουθούν.

Η επιτελεστική και εν κινήσει αισθητικοποίηση των σημείων

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι τόσο ο δημιουργός όσο και ο αποδέκτης ενός έργου τέχνης εμπλέκονται ενεργά με ένα προϊόν αισθητικής και με την ίδια την τέχνη σε τελική ανάλυση, όπως επίσης και ότι το αισθητικό αυτό προϊόν δεν είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αποκομμένης από το κοινωνικό πλαίσιο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε έργο τέχνης έχει κατασκευαστεί μέσω του *νόμου της επιλογής*, με την έννοια ότι επιτελείται εντός ενός πλαισίου γενικών και ειδικών προσλαμβανουσών. Η πορεία ενός υποκειμένου προς τη δημιουργικότητα είναι η συμπεριφορά του τόσο προς τα σημεία της μεταβαλλόμενης και ρευστής πραγματικότητας όσο ως προς τα αιτήματα που δέχεται από την πραγματικότητα και διατυπώνει σε αυτή.

Επομένως, ο κόσμος εντός του οποίου το υποκείμενο υπάρχει και δρα είναι ένα ιδιωτικό και δημόσιο σύμπαν άπειρων σημείων, στο οποίο κάποια από αυτά θεωρούνται αισθητικά και κάποια άλλα (τα περισσότερα) όχι. Τόσο το υποκείμενο όσο και όλα τα σημεία που το περιβάλλουν, αλλά και περιβάλλονται από αυτό, έχουν οργανική σχέση μεταξύ τους (το υποκείμενο με τα σημεία και τα σημεία μεταξύ τους). Δηλαδή, βρίσκονται σε μια άμεση και διαρκή διαλεκτική σχέση, μέσα από την οποία η καλλιτεχνικότητα συγκροτείται, δημιουργείται και αποδίδεται. Η αρχή της δημιουργικότητας λοιπόν εντοπίζεται, πρώτον, στην επιλογή κάποιων από το πλήθος των σημείων και, δεύτερον, στη διαδικασία της αισθητικοποίησής τους. Με άλλα λόγια, η κατασκευή ενός έργου τέχνης έχει τις ρίζες της στην αισθητική επιλογή και αξιοποίηση των σημείων του κόσμου του υποκειμένου που το παράγει.

Ωστόσο, αυτός ο νόμος της επιλογής έτσι όπως επιτελείται πάσχει από μια έντονη τάση περιχαράκωσης και εγκλωβισμού της αισθητικής αξιοποίησης. Τόσο διάφοροι καλλιτέχνες όσο και αρκετοί θεωρητικοί, κριτικοί και εκπαιδευτικοί, στην κατά τα αποτελέσματα μάταιη προσπάθειά τους να αντιληφθούν ουσιαστικά και να κατανοήσουν βαθύτερα την τέχνη, θέτουν διάφορα κριτήρια ως προς τα χαρακτηριστικά της αισθητικής. Αυτή η τάση –που μπορεί πολύ εύκολα να χαρακτηριστεί δογματισμός– θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα είδος ευγονικής. Αυτό που αντιπροτείνεται εδώ, για μια ρεαλιστική σύλληψη του υποβάθρου και της φύσης της τέχνης (και συνεπώς της αφήγησης), είναι η ενδελεχής μελέτη της επιτέλεσής της, η παρατήρηση και η ανάλυση της κίνησής της: η τέχνη δεν είναι απύσχα μόνο όταν είναι παρούσα εν κινήσει. Όπως σημειώνει ο Blanchot (2018, 352), «η τέχνη δεν είναι ποτέ δεδομένη για το έργο, δεν είναι δυνατόν να τη βρει παρά όταν επιτελείται το ίδιο». Ένα έργο τέχνης δεν αποτελεί καλλιτεχνικό γεγονός επειδή ο δημιουργός του το δάμασε με το αισθητικό του καμτσίκι και το περιόρισε σε

αισθητικά κριτήρια, ώστε να είναι σε θέση να αποκαλέσει το δημιούργημά του τέχνη και τον εαυτό του καλλιτέχνη, αλλά επειδή έχει κατασκευαστεί για μια σειρά από λόγους. Η τέχνη επιτελείται, υφίσταται ως συμβάν, όχι επειδή έχει τη δυνατότητα να πλαστεί, αλλά επειδή (και όσο) λειτουργεί ως τέτοια.

Ένα έργο τέχνης λοιπόν που δημιουργήθηκε σύμφωνα με την τήρηση και την ακολουθία ορισμένων αισθητικών κριτηρίων, δηλαδή κάποιων κοινωνικά κατασκευασμένων καλλιτεχνικών νόμων, απλώς και μόνο για να υπάρχει, για να εμφανιστεί δεν είναι έργο τέχνης, αλλά το βαλσαμωμένο πτώμα αυτής, το οποίο περιφέρεται με δόξα και χάρη. Στην τραγική αυτή περίπτωση ο κατά φαντασίαν καλλιτέχνης ζει με τη γέννηση, την εφαρμογή και την απόδειξη της σκέψης, αλλά ξεχνάει ή αγνοεί ότι η τέχνη ζει μόνο με την επιτέλεση αυτής.

Η αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: από την αναίρεση και την απαγόρευση στη ριζοσπαστικοποίηση της αισθητικής απόδοσης

Η κατεστημένη καλλιτεχνική δημιουργία, ως επί το πλείστον, ενσαρκώνει τα σημεία εκείνα τα οποία θεωρείται ότι είναι ευθύς εξαρχής αισθητικά (βλ. και τα προηγούμενα) και αγνοεί επιδεικτικά όλα τα υπόλοιπα. Αυτή η οπτική υιοθετείται και από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αφήγηση, για παράδειγμα, ενός παιδιού σχετικά με ένα περιστατικό που έλαβε χώρα σε κάποιο δρόμο, σε μια παιδική χαρά ή σε ένα κατάστημα υποδημάτων και αφορά στην εξιστόρηση των περιστατικών που διαδραματίστηκαν εκεί (δηλαδή χωρίς να εκφράζονται συνειδητά με κάποιο άμεσο ή έμμεσο αισθητικό ύφος), θεωρείται εκ των προτέρων ότι αδυνατεί να συμβάλλει στην αισθητική. Όμως, η προκατάληψη αυτή οδηγεί στην υιοθέτηση μιας αλλοτριωμένης οπτικής αναφορικά με την αισθητική εκμετάλλευση των σημείων που καταλήγουν να είναι το υλικό της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Μια τέτοια στάση αδιαφορεί για το σύμπαν του κάθε υποκειμένου και ενδιαφέρεται μόνο για ελάχιστα σημεία που υπάρχουν σε αυτό. Όμως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην προδικάζει τίποτα, πόσο μάλλον τις αισθητικές αξιώσεις και διαπραγματεύσεις των παιδιών. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Adorno (2019, 203), «τη στιγμή που καθόμαστε να ακούσουμε μια ιστορία, παραχωρούμε κάτι στον αφηγητή, χωρίς να ξέρουμε αν θα εκπληρώσει ή όχι τις προσδοκίες μας». Ενώ, με τους όρους του Barthes (1977, 29), «η αφήγηση παραμένει, γενικά, η επιλογή ή η έκφραση μιας [...] στιγμής».

Μέσα από την αφήγηση και τις σχολικές/εκπαιδευτικές αντιλήψεις που την πλαισιώνουν, έρχονται στο προσκήνιο τόσο η θεωρούμενη ως «αισθητική» όσο και η θεωρούμενη ως «μη αισθητική» αφήγηση. Το άστοχο –όπως υποστηρίζεται εδώ– είναι

ότι υπάρχει ο διαχωρισμός μεταξύ αισθητικής και μη αισθητικής αφήγησης, ότι η τελευταία αντιμετωπίζεται ως κενή υψηλού περιεχομένου, δηλαδή ότι η πρόθεση και το περιεχόμενό της είναι αδιανόητο να αξιοποιηθούν και να λειτουργήσουν καλλιτεχνικά. Αυτό που πρέπει να απασχολήσει δεν είναι μια άνευ όρων διεύρυνση της αισθητικής και η αξιοποίηση κάθε σημείου με αισθητικούς όρους εκ των προτέρων (αφελής στάση) ούτε όμως η περιχαράκωση της αισθητικής αρχιτεκτονικής μίας αφήγησης (αλαζονική στάση). Αντίθετα, χρειάζεται μια ποιοτικοποίηση και ποσοτικοποίηση της αναζήτησης της αισθητικής, ώστε να εκλείψει ο διαχωρισμός και η ιεράρχηση μεταξύ των σημείων σε «σημαντικά» (δηλαδή άξια αισθητικής αξιοποίησης) και «ασήμαντα» (δηλαδή ανάξια αισθητικής αξιοποίησης). Η τελευταία αυτή διάκριση είναι που γεννά και τρέφει, σε ό,τι αφορά το σχολικό περιβάλλον, την απαξίωση, την αποστροφή και την εσωστρέφεια των μαθητών, καθώς εξ ορισμού τους εκτοπίζει από τις θέσεις των δυνάμει συμμετεχόντων και δημιουργών στα καλλιτεχνικά δρώμενα. Σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2020, 175-176):

«Ένα βασικό ερώτημα που είναι σημαντικό να μας απασχολεί ως ενήλικες είναι αν ακούμε πραγματικά τα παιδιά [...] Ο Ντελέζ έλεγε ότι τα παιδιά στο σχολείο υποβάλλονται σε μια διαδικασία “νηπιποίησης”, παρά το γεγονός ότι μπορούν, περισσότερο από όσο νομίζουμε, να μιλήσουν και να πράξουν για λογαριασμό τους. Επομένως, τα παιδιά είναι χαμένα εκ των προτέρων, ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί τους έχουν όλη την καλή θέληση να βοηθήσουν [...] αν οι διαμαρτυρίες των παιδιών ακούγονταν στα νηπιαγωγεία, αν οι ερωτήσεις τους και τα αιτήματά τους αποσπούσαν τη δέουσα προσοχή, αυτό θα ήταν αρκετό για να τιναχθεί στον αέρα το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του».

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, «αμφισβητείται έμπρακτα ο ενηλικοκεντρισμός και η ιδιοκτησιακή λογική των ενηλίκων προς τα παιδιά» αφού «τα παιδιά είναι πιο πιθανό [...] να έχουν μεγαλύτερο κίνητρο [...] όταν τα ίδια είναι μέρος της λήψης της, ενώ συμβαίνει το αντίθετο όταν δεν λαμβάνεται υπόψη η άποψή τους» (Πεχτελίδης 2020, 179). Αν θέλουμε να γνωρίσουμε το παιδί και να έχουμε μια «έντιμη επικοινωνία» μαζί του (Χολτ 1979β, 125) –και όχι απλώς να του επιβάλλουμε μονοκατευθυνστικά αυτά που εμείς πιστεύουμε– θα πρέπει «να γνωρίσουμε την πραγματική του ζωή έξω από το σχολείο» (Χολτ 1979β, 143), «να νομιμοποιήσουμε τα ενδιαφέροντά» του (Χολτ 1979β, 117, 125):

«με άλλα λόγια, να τον κάνουμε να αισθανθεί πως οτιδήποτε τον ενδιαφέρει είναι επιτρεπτό, πως μπορεί να ξεκινήσει από εκεί και ν’ αρχίσει να βλέπει και

να εξερευνά τον κόσμο, το ίδιο καλά όσο κι οποιοσδήποτε άλλος, και μάλιστα ακόμα καλύτερα». (Χολτ 1979β, 117)

Υπό αυτό το πρίσμα, η απουσία ενδιαφέροντος των παιδιών είναι επιφανινόμενο, μια εντύπωση που δημιουργείται στον εκπαιδευτικό εξαιτίας της προκατάληψής του ότι τα δικά του ενδιαφέροντα στις αισθητικές αποδόσεις προβάλλονται πάνω σε –και θα έπρεπε να υιοθετούνται αυτομάτως από– τα παιδιά. Όπως εξηγεί ο Χολτ (1979β, 114), «*το να βρίσκουμε ενδιαφέροντα πράγματα για να κάνουν τα παιδιά δεν είναι τόσο δύσκολο, αν δεν έχουν ζήσει στο σχολείο πολύ καιρό, ή αν δεν τα έχουν κάνει να αισθάνονται [...] ότι είναι τρομερά ηλίθια και ανάξια*». Αυτό που υποστηρίζει μάλιστα ο Χολτ είναι ότι τα παιδιά «*μπορεί να βρουν περισσότερο έξυπνα σχήματα από εκείνα που θα μπορούσαμε να σκεφτούμε εμείς*» (Χολτ 1979β, 45).

Η ίδια η αφήγηση ως δράση έχει αναρίθμητες αφετηρίες και προορισμούς και, συνεπώς, επιδιώξεις και σκοπούς, ακριβώς επειδή εκφράζει μια οπτική, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται από τις παθητικές και ενεργητικές παραστάσεις της συνείδησης. Το αφηγηματικό περιεχόμενο που εκφέρεται παράγει την τοποθέτηση του υποκειμένου που το εκφέρει μέσα στον κόσμο. Έτσι, η αφήγηση είναι το όπλο στη διάθεση του ατόμου ώστε να συμβάλλει στη συναισθηματική της πραγματικότητας του κόσμου, του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου. Η μη απόδοση, η απαγόρευση και η αναίρεση αισθητικής σε οποιαδήποτε αφήγηση αποτελούμενη από σημεία τα οποία δεν έχουν κοινώς αποδεκτά αισθητικό χαρακτήρα (δηλαδή σε οποιαδήποτε αφήγηση που δεν κατασκευάστηκε από ορθόδοξα αισθητικά σημεία) παρεμποδίζει όχι μόνο την προσπάθεια τοποθέτησης ενός υποκειμένου στον κόσμο (γενικά ή ειδικά), αλλά και τη διεύρυνση των τρόπων με τους οποίους μπορεί να καταστήσει ορατή την τοποθέτησή του. Αυτό που αντιπροτείνεται στην παρούσα πραγμάτευση, όσον αφορά ειδικότερα και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αλλά και γενικά), είναι μια ριζοσπαστικοποίηση της αισθητικής εκμετάλλευσης κάθε σημείου του κόσμου. Η αποθάρρυνση προς κάτι τέτοιο θεωρείται εδώ ότι παρακωλύει τη δράση της πολλαπλότητας που αναδύεται μέσα από τη διεύρυνση της δράσης της τοποθέτησης του υποκειμένου, δηλαδή της επανεμφάνισης του κόσμου που προκύπτει από τη δράση αυτή, και ότι συντηρεί τον κόσμο ως ένα μονοδιάστατο πλαίσιο αναφοράς, μονομερώς ερμηνεύσιμο.

Η αποφασιστική ανοικτότητα της αισθητικής αξιοποίησης και της απόδοσης αισθητικής δεν είναι μια τακτική επικίνδυνη και αλλοιωτική για το χαρακτήρα και την ουσία της τέχνης, αλλά ανανεωτική και αναζωογονητική. Κάθε σημείο που υπάρχει στον κόσμο είναι και ένα ίχνος του κόσμου αυτού, το οποίο λειτουργεί ως το αναγνωριστικό χαρακτηριστικό του και ως η σημασία του, το υπόβαθρό του. Η μορφή

και το περιεχόμενο του κόσμου δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από το συγκεντρωμένο σώμα των σημείων που τον αποτελούν. Η απόδοση αισθητικής σε ένα σημείο σημαίνει το συγχρονισμό και την αλληλεπίδραση της τέχνης με τον κόσμο και, πιο συγκεκριμένα, την αποτελεσματικότερη διαλεκτική που υπάρχει εντός του, αφού η τέχνη είναι το φαινόμενο εκείνο που η δράση του επισκιάζει όλα τα άλλα αναλυτικά και κριτικά ερμηνευτικά εργαλεία και μέσα. Όσο ένα σημείο, οποιοδήποτε σημείο, υφίσταται αισθητικές τροποποιήσεις, δηλαδή όσο ένα σημείο αντικρίζεται και αντιμετωπίζεται ως μια πλούσια και πολυσημική περιοχή, τόσο περισσότερο θα κατακρημνίζεται και θα διασπάται η συμπαγής και άκαρπη ψευδοενότητα του κόσμου και θα ανασυγκροτείται από τις αντιλήψεις και τις προθέσεις των υποκειμένων ως ρευστή και διαρκώς μεταβαλλόμενη.

Με άλλα λόγια, η διεύρυνση της διαδικασίας απόδοσης αισθητικής συνεπάγεται όχι τόσο τη θέαση μερών του κόσμου που παραμένουν σκοτεινά, αθέατα, αλλά τη συνολική πολυερμηνεία του, την εγκατάλειψη και την απόρριψη της μοναδικής αναπαράστασης, της οικουμενικότητάς της και της καθολικότητάς της. Με αυτούς τους όρους, το έργο τέχνης είναι ο θρίαμβος επί της μονομέρειας και της αντικειμενικότητας, αφού αυτό που δείχνει δεν είναι τόσο αυτό που περιγράφει, αλλά κυρίως το πώς και το γιατί αναδεικνύει αυτό που εκπροσωπεί.

Οπότε, θέτοντας απλά το συμπέρασμα, η αισθητική διάσταση ενός έργου τέχνης είναι μόνο η ερμηνεία ενός ατόμου ή μιας ομάδας για την αντίληψη του δημιουργού σχετικά με το θέμα που αναλύει με το έργο του και τίποτα περισσότερο. Ένα έργο τέχνης θεωρείται τέτοιο όχι επειδή είναι από μόνο του και επειδή θα ήταν ούτως ή άλλως, αλλά επειδή κατασκευάστηκε για να θεωρηθεί τέτοιο, επειδή ετικετοποιήθηκε ως αισθητική κατασκευή. Του αναγνωρίστηκε, δηλαδή, μια ποιοτική διαφορά στην έκφραση και στην τεχνοτροπία έναντι άλλων κατασκευών.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ανοικτότητα της αισθητικής είναι ζήτημα ουσίας. Το θέμα δεν είναι να θεωρηθούν τέχνη τα περισσότερα, αλλά να μην θεωρούνται τα λιγότερα. Η αισθητική δεν πηγάζει από κάποιο ειδικό δοχείο, καλά κρυμμένο, που πρέπει να εντοπιστεί και να κατακτηθεί ώστε να εξασφαλιστεί η επιτέλεση της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά από τον τρόπο αντίληψης του υποκειμένου για τα σημεία του κόσμου.

Επομένως, η κοινώς αποδεκτά αισθητική αφήγηση καμία απολύτως υπεροχή δεν έχει στη θεωρούμενη ως μη αισθητική αφήγηση, ακριβώς γιατί το δίπολο αυτό περιγράφει μία ψευδαίσθηση, μία σχέση που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει. Η αφήγηση, όπως και κάθε άλλο έργο τέχνης, αποτελείται από τα σημεία του κόσμου του υποκειμένου που την παράγει. Καμία αφήγηση δεν είναι εξ ορισμού αισθητική,

ακόμα και αν είναι δημιουργημένη από σημεία που έχουν καθιερωθεί ως στερεοτυπικά αισθητικά. Αντίθετα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κάθε αφήγηση εκτίθεται και διερευνά (ή διερευνά εκτιθέμενη) την απόδοση αισθητικής, η οποία εναπόκειται στην αντίληψη του καθενός για αυτήν. Ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας οφείλει να λάβει υπόψη του το γεγονός αυτό, γιατί *«η λογοτεχνία, σε σχέση με άλλα αντικείμενα διδασκαλίας, έχει την ιδιαιτερότητα να αποτελεί μια γενικότερη πολιτισμική πρακτική, που εμπλέκεται με τη ζωή και τις συνήθειες των ανθρώπων πολύ περισσότερο από ό,τι λ.χ., τα μαθηματικά ή η ιστορία»* (Φρυδάκη 2003, 50).

Συμπεράσματα

Με βάση τα προηγούμενα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση θα λέγαμε ότι αποτελεί μια κρίσιμη και ρευστή κατάσταση. Πρόκειται για ένα δυναμικό και πολυπαραγοντικό παιδαγωγικό εγχείρημα, το οποίο σε προσχολικές ηλικίες παρουσιάζει την εξής ιδιαιτερότητα: επαφίεται και επιτελείται μέσω της αφήγησης. Βασικός στόχος του εγχειρήματος αυτού είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την αίσθηση ότι η λογοτεχνία βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με κάθε υποκείμενο και δεν αποτελεί μια μουσειακή περιήγηση. Ο ρόλος της αφήγησης, στο πλαίσιο αυτό, αποτελεί ένα είδος πρόκλησης για τον εκπαιδευτικό. Όπως υποστηρίχθηκε, είναι κρίσιμο να αφήνει ανοιχτές τις ποικίλες δυνατότητες: α) ανατροπής των παραδοσιακών/στερεοτυπικών ρόλων εκπαιδευτικού-μαθητή και αφηγητή-ακροατή και β) αισθητικής εκμετάλλευσης των σημείων του κόσμου των παιδιών, έτσι ώστε (και με σκοπό) να μην παρακωλύεται η πολλαπλότητα των δράσεων και των τοποθετήσεων τους στον κόσμο. Μια τέτοια προσέγγιση, μόνο όφελος μπορεί να έχει, τόσο για τα παιδιά όσο και για τον εκπαιδευτικό, αφού τα πρώτα έρχονται σε επαφή με έργα που ίσως καλλιεργούν τη φαντασία τους, ενώ ο δεύτερος θέτει γερά θεμέλια προς μια ουσιαστική, ελεύθερη και ανεξάρτητη επικοινωνία με τα παιδιά.

Κλείνοντας, είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι τόσο η ίδια η λογοτεχνία όσο και η διδασκαλία της είναι *«πολυσύνθετα φαινόμενα»* και δεν επιδέχονται *«ετοιμοπαράδοτες λύσεις»* (Κανατσούλη 2018, 153). Σε κάθε περίπτωση πάντως, θα διατύπωνα το εξής ερώτημα σε όλους εκείνους που ενδιαφέρονται για το παιδί με τον έναν ή τον άλλο τρόπο: Ποια θέλουμε να είναι η ποιότητα των ανθρώπων που κατοικούν σε αυτόν τον κόσμο; Ένα ερώτημα που μπορεί να διασπαστεί ως εξής:

«ανήκουμε σε ένα σύνολο μίας ψεύτικης, επιτηρούμενης και ελαττωματικής “δημοκρατίας”, όπως αυτή σκιαγραφήθηκε λεπτομερώς από τον Όργουελ; [...] περιπλανόμαστε, απολύτως μη αθέατοι, σε ένα τσίρκο, και όχι καρναβάλι παρατεταγμένων και υπερυψωμένων θεσμικών και μη λεπίδων, όπως ο Γιόζεφ Κ. του Κάφκα; [...] είμαστε υποκείμενα στο μεταίχμιο και έτοιμοι ανά πάσα στιγμή να μεταλλαχθούμε σε ζωντανούς νεκρούς, όπως ο Μπάρτλεμπι, ο γραφιάς του Μέλβιλ; [...] ο κάθε ένας από μας δεν είναι ένα υποκείμενο με δυνατότητα ηθελημένης κι ελεύθερης βούλησης, αλλά ένα ανούσιο περιφερόμενο αντικείμενο το οποίο άγεται και φέρεται σύμφωνα με τις ορέξεις, τις επιθυμίες και τις προσταγές πανανθρώπινων όντων, όπως ο Οδυσσέας του Ομήρου;» (Κατσιγιάννης 2024)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adorno, T.W. (2019), *Notes to Literature* (μτφρ. S.W. Nicholson, επιμ. R. Tiedemann). New York: Columbia University Press.

Βανεγκέμ, P. (2002), *Η Επανάσταση της Καθημερινής Ζωής* (μτφρ. Σ. Βελέντζας). Αθήνα: Άκμων.

Barthes, R. (1977), *Writing Degree Zero* (μτφρ. A. Lavers, C. Smith). New York: Hill and Wang.

Barthes, R. (2019), *Εικόνα, Μουσική, Κείμενο* (μτφρ. Γ. Σπανός, επιμ. Λ. Ρινόπουλος). Αθήνα: Πλέθρον.

Bauman, Z. (2005), *Σπαταλημένες ζωές: Οι απόβλητοι της νεοτερικότητας* (μτφρ. Μ. Καρασαρίνης, επιμ. Π.Ε. Λέκκας). Αθήνα: Κατάρτι.

Blanchot, M. (2018), *Ο χώρος της λογοτεχνίας* (μτφε. Δ. Δημητριάδης). Αθήνα: Πλέθρον.

Bruner, J. (2016), *Δημιουργώντας ιστορίες: Νόμος, λογοτεχνία, ζωή* (μτφρ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη, Γ. Κουγιουμουτζάκης, επιμ. Γ. Κουγιουμουτζάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννικοπούλου, A. (1994), «Η αφήγηση και οι τεχνικές της στην προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9: 62-70.

Danninson, G., Goodman P. (1982), *Εκπαιδευτικός ζουρλομανδύας ή σχολεία του δρόμου* (μτφρ. Γ. Βρακά, Κ. Παπαθανασίου, Κ. Ψαρογιάννη, επιμ. Λ. Χρηστάκης). Αθήνα: Αυτόνομες εκδόσεις.

Κανατσούλη, M. (2018), *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας: σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κατσιγιάννης, M. (2024), «Μία προσωπογραφία για τον ποιητή Νίκο Εγγονόπουλο», *Μονοκλ*, <https://www.monocleread.gr/2024/04/08/mixalis-katsigiannis-mia-proswpografia-gia-ton-poiiti-niko-eggonopoulo/> (ημ. ανάκτησης: 12 Μαρτίου 2024).

- Κόκκος, Α.** (2017), *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κοντολέων, Μ.** (1988), *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Lyotard, F.** (1993), *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Γνώση.
- Marcuse, H.** (1984), «Παρατηρήσεις για έναν επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας», στο Marcuse, **M.**, **Adorno, T.W.**, **Horkheimer, M.**, **Lowenthal, L.** (επιμ.), *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (μτφρ. Ζ. Σαρίκας). Αθήνα: Ύψιλον, 27-47.
- Μαρκούζε, Χ.** (1998), *Η αισθητική διάσταση: Για μια κριτική της μαρξιστικής αισθητικής* (μτφρ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Μικρός Ντουινιάς** (2018), *Ενηλικισμός*. Μυτιλήνη: Μικρός Ντουινιάς.
- Μπένγιαμιν, Β.** (1999), *Δοκίμια φιλοσοφίας της γλώσσας* (μτφρ.-επιμ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Νήσος.
- Neill, A.S.** (1972), *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου* (μτφρ. Κ. Λάμπρος). Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
- Ντέννινσον, Τζ.** (1979), «Το Σχολείο της Πρώτης Οδού», στο Μπαλής, Ν. (επιμ.), *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας* (μτφρ. Ν. Μπαλής, Ε. Καρβούνη, Γ. Γεωργαντζή, Γ. Παπακυριάκης, Μ. Τσελέντη). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 117-151.
- Πεχτελίδης, Γ.** (2015), *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Πεχτελίδης, Γ.** (2020), *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στίρνερ, Μ.** (2000), *Οι λανθασμένες αρχές της παιδείας μας* (μτφρ. Α. Γαρμπή). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Τσιλιμένη, Τ.** (1997), «Δραστηριότητες μετά την αφήγηση», στο Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 181-185.
- Φρέιρε, Π.** (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Φρέιρε, Π.** (1977), *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τσάμης). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Φρυδάκη, Ε.** (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χένρυ, Τζ.** (1979), «Ο εφιάλτης μέσα στη σχολική τάξη», στο Μπαλής, Ν. (επιμ.), *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας* (μτφρ. Ν. Μπαλής, Ε. Καρβούνη, Γ. Γεωργαντζή, Γ. Παπακυριάκης, Μ. Τσελέντη). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 52-65.
- Χολτ, Τζ.** (1979α), *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών: Απόδραση απ' την παιδική ηλικία* (μτφρ. Ν. Μπαλής). Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτη.
- Χολτ, Τζ.** (1979β), *Πέρα από το Σάμμερχιλ: Η εναλλαγή της ελευθερίας* (μτφρ. Β. Πανταζής, Γ. Νταλιάνης, επιμ. Λ. Θεοδωρακόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Χολτ, Τζ.** (1987), *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση* (μτφρ. Στ. Ξενάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.