

Διδάσκοντας ποίηση μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Θεωρητικό υπόβαθρο και διδακτικές πρακτικές

Σωτηρία Καλασαρίδου

1. Εισαγωγή

Η δεσπόζουσα σημασία των Προγραμμάτων Σπουδών για την εκπαίδευση έχει καίρια επισημανθεί από τον Jerome Bruner, ο οποίος σε μια προσπάθεια να προσδιορίσει τα βασικά χαρακτηριστικά τους υπογράμμισε μεταξύ άλλων την αναγκαιότητα διαρκούς αλλαγής τους μέσα από τον συντονισμό του βήματός τους με τη ζέουσα γνώση (Bruner, 2007: 159-193, 195-220). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι λίγες οι φορές που τα σχολικά ανθολόγια άλλαζαν και γράφονταν πάνω σε παλιά και εντέλει παρωχημένα Προγράμματα Σπουδών, με πιο χαρακτηριστική στιγμή του προαναφερθέντος φαύλου κύκλου, την τελευταία συγγραφή των σχολικών λογοτεχνικών ανθολογίων του Γυμνασίου το 2006. Το πρωθύστερο αυτό σχήμα, δηλαδή συγγραφή ανθολογίων στη βάση παλιών Προγραμμάτων Σπουδών και το κανονιστικό για πολλά χρόνια ζεύγμα, παλιά Προγράμματα σπουδών — νέα σχολικά ανθολόγια, ανατράπηκε με τη συγγραφή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2011, κυφορώντας πολλαπλές και κυρίως ουσιαστικές δυναμικές χειραφέτησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Εν προκειμένω, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη θέση που κατέχει η ποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, βρίσκοντας θεωρητικά ερείσματα και αρδεύοντας ταυτόχρονα εργαλεία από τα πεδία της Κριτικής Παιδαγωγικής, των αναγνωστικών θεωριών της Λογοτεχνίας και των Πολιτισμικών Σπουδών, ιχνηλατώντας τις ρήξεις με το παρελθόν στη βάση του τρίπτυχου: α) διδασκαλία της ποίησης σε ένα πλαίσιο, όπως οριοθετείται και προσδιορίζεται από τα ανοιχτά *curricula*, β) διδασκαλία της ποίησης και αποκατάσταση του αναγνώστη-μαθητή, και γ) σύνδεση της ποίησης με τη βιωμένη κουλτούρα και την εποχή των μαθητών και αποκατάσταση της ιστορικότητας των ποιητικών κειμένων.

2. Η αλλαγή του «παραδείγματος»: από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό «πaráδειγμα»

Διαβάζοντας κανείς τις πρώτες σελίδες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

του Δημοτικού, του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου¹ θα διαπιστώσει πρώιμα τα ειδοποιά χαρακτηριστικά τους που συνιστούν τομές και ρήξεις με το παρελθόν και συνηγορούν στην πολλαπλή αλλαγή του «παραδείγματος»². Η πρώτη ιδεολογική μετατόπιση που συντελείται με τα Ν.Π.Σ.³ αφορά στην αντιμετώπιση της μάθησης, η οποία από ισχύουσα νομή πληροφοριών μετατρέπεται σε πολιτισμική πρακτική που παράγει ποικίλες μορφές κατανόησης του κόσμου και αντιστοίχως διαφορετικές μορφές υποκειμενικότητας (Πασχαλίδης, 2000: 24· Giroux, 1997).

Μια δεύτερη ρήξη με το παρελθόν εδράζεται στον τρόπο δόμησης των Ν.Π.Σ., δόμηση που για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα υιοθετείται και αφορά στην παράθεση των δομικών χαρακτηριστικών των Προγραμμάτων Σπουδών και διακρίνουν τα *curricula*: α) σκοποθεσία και προσδοκώμενες δεξιότητες, β) εκπαιδευτικό υλικό, γ) μεθόδευση της διδασκαλίας και δ) αξιολόγηση. Τα εν λόγω ωστόσο Προγράμματα Σπουδών μπορούν να χαρακτηριστούν και «ανοιχτά» *curricula* και στη στοιχειοθέτηση του χαρακτηρισμού τους ως «ανοιχτών» συντείνει η ευελιξία που εγκαθιδρύουν κυρίως με την εισηγμένη ως μονάδα διδασκαλίας «θεματική ενότητα» και τη συνακόλουθη αποκαθήλωση της μονοκαθεδρίας του σχολικού ανθολογίου και του κειμενοκεντρισμού, διευρύνοντας ταυτόχρονα τον σχολικό λογοτεχνικό κανόνα (Apple, 1986: 130-168· Χατζηγεωργίου, 1998: 117-142).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τον τομέα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων εντοπίζεται και άλλη μία ρήξη με το παρελθόν αναφορικά με την παιδαγωγική σχέση του διπλόλου «εκπαιδευτικός-μαθητής»: την αλλαγή στη μετατόπιση του επίκεντρου της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή και την εξισορρόπηση του χρόνου διδασκαλίας προς όφελος του δεύτερου μέσα από τη δημοκρατικότερη κατανομή των διαμειβόμενων λεκτικών συνεισφορών, εγκαινιάζοντας μια Παιδαγωγική που ξεκινά από την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή και όχι από τη δεδομένη άγνοιά του (Lewis, 2001: 317-318).

1. Βλ. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σσ. 22-35, 146- 197. Σε ό,τι αφορά το *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου* βλ. Φ.Ε.Κ, αρ. φύλλου 1562, τεύχος Β΄, 27 Ιουνίου 2011, σ. 21068-21082.

2. Η λέξη «παραδειγμα» χρησιμοποιείται, όπως ορίστηκε από τον Thomas Kuhn. Η θεωρία του Kuhn, μολονότι προσδιορίζει τα κύρια χαρακτηριστικά της εξέλιξης των θετικών επιστημών ενέχει μια κοινωνική διάσταση στο βαθμό που οι τομές, οι ρήξεις και τα άλματα της επιστήμης είναι προϊόντα υποκειμένων που εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Kuhn, 1981).

3. Νέα Προγράμματα Σπουδών. Από εδώ και πέρα ΝΠΣ.

3. Με το βλέμμα στον αναγνώστη-μαθητή

Η θεωρία της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* του Wolfgang Iser γέμισε καθοριστικά το κενό που λάνθανε στο τρίπτυχο της ανισοβαρούς σχέσης συγγραφέα-κειμένου-αναγνώστη, στρέφοντας το βλέμμα στο παραγνωρισμένο μέχρι τότε από τις θεωρίες της λογοτεχνίας αναγνωστικό υποκείμενο. Η φωνή του εκάστοτε αναγνώστη ταυτίστηκε έτσι με την κατασκευή ερμηνειών, θεσπίζοντας την πολυσημία των λογοτεχνικών κειμένων και προσέφερε στο υποκείμενο τη δυνατότητα να προβάλλει τα λογοτεχνικά κείμενα στο παρόν του, προσθέτοντας «κομμάτια» από τον εαυτό του (Iser, 1978).

Με την προσοχή εστιασμένη στον αναγνώστη ως κατασκευαστή νοημάτων διατύπωσε τη θεωρία του και ο H.-R. Jauss, ρίχνοντας τον φακό του στην ιστορικοκοινωνική διάσταση του αναγνώστη. Η *θεωρία της πρόσληψης*, συλλαμβάνοντας το υποκείμενο στη συγχρονία του, του παρείχε την εξουσιοδότηση και συνάμα την ευθύνη να ανανεώσει την πολιτισμική αξία του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου στον άξονα της διαχρονίας μέσα από τη διάθλαση της ερμηνείας του, αλλάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο και τις σχέσεις του υποκειμένου με την ιστορία της λογοτεχνίας (Jauss, 1977· Jauss, 1995: 29-91)⁴. Η μεθοδολογικής σημασίας για την προσέγγιση της ιστορίας της λογοτεχνίας απόπειρα του Jauss, δεν ανέδειξε μόνο την αδυναμία της αφηγηματικής εκδοχής της ιστορίας της λογοτεχνίας να διασφαλίσει την ιστορικότητα των κειμένων, αλλά έδωσε ταυτόχρονα απάντηση στο ερώτημα που ταλανίζει εδώ και πολλές δεκαετίες την ελληνική λογοτεχνική εκπαίδευση: «σε ποιο βαθμό η ιστορική δόμηση των ανθολογίων διασφαλίζει την ιστορικότητα των κειμένων;».

Τα Ν.Π.Σ., αντλώντας από τις θεωρίες της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* και της *θεωρίας της πρόσληψης* αξιοποιούν τη δυνατότητα της απαγκίστρωσης από τη μία και μοναδική ερμηνεία και, αντιμετωπίζοντας τον μαθητή διττά, ως φορέα βιωμάτων και προσωπικών εμπειριών και ως ιστορικοκοινωνικό συμμετοχο του πολιτισμού, νομιμοποιούν ταυτόχρονα την εκάστοτε ερμηνεία που κομίζει στο κείμενο. Τούτο μάλιστα γίνεται πρώιμα, από το Δημοτικό, ακόμη και από τις πρώτες τάξεις του, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τη σκοποθεσία και τις αναμενόμενες δεξιότητες που προτείνονται. Έτσι διαβάζουμε, επί παραδείγματι, ότι οι μαθητές θα πρέπει μέσα από τη διδασκαλία της ενότητας *H*

4. Στο έργο *Ästhetische Erfahrung und Literarische Hermeneutik*, ο Jauss, χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα την αρχαία ελληνική δραματική ποίηση επιχείρησε να συνδέσει την αισθητική εμπειρία ενός λογοτεχνικού έργου με την ερμηνεία του από τους αναγνώστες διαχρονικά, υπογραμμίζοντας τη σημασία του ιστορικοκοινωνικού υποκειμένου στη λογοτεχνική διάσωση των έργων.

Ποίηση ως παιχνίδι λέξεων και εικόνων στην Ε΄ Δημοτικού «Να συσχετίσουν τις προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα, τα συναισθήματά τους με τη θεματική της ποίησης», «Να εκφράζουν προσωπικά βιώματα με λέξεις και στίχους», «Να αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική ερμηνεία και προτίμηση» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011α: 167-168).

Η κατίσχυση της αυθυπαρξίας του μαθητή ως αναγνώστη είναι περισσότερο έντονη, όπως είναι ίσως εύλογο, με την αλλαγή της εκπαιδευτικής βαθμίδας, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε όχι μόνο από τη σκοποθεσία αλλά και από τις προτεινόμενες δραστηριότητες στις ενότητες *Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση* και *Στάσεις ζωής σε ποιητικά κείμενα των τάξεων της Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου* αντίστοιχα. Διαβάζουμε ενδεικτικά ότι οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν «να συγκρίνουν τη δική τους ‘εικόνα’ ελληνικών τόπων με σκοπό την ανάδειξη της πολυσημίας των ‘εικόνων’ της Ελλάδας», ενώ κατά αντιστοιχία διατυπώνονται και οι προτεινόμενες δραστηριότητες σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται «Να γράψουν κείμενο στο οποίο θα συγκρίνουν τη δική τους εικόνα της Ελλάδας με αυτή των ποιητών» ή και «Να γράψουν κείμενο στο οποίο θα αιτιολογήσουν την προτίμησή τους στην «εικόνα» της Ελλάδας, όπως προβάλλεται στο έργο ενός συγκεκριμένου ποιητή» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011α: 182-183, 191-192). Διαπιστώνουμε, επομένως, πως όσο περισσότερο το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρει στον αναγνώστη δυνατότητες συμμετοχής στην πραγμάτωσή του, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η δυνατότητα έκφρασης και κινητοποίησης της υποκειμενικότητάς του.

Μια άλλη διάσταση της ερμηνείας που μπορεί να ανιχνεύσει κανείς εδράζεται στις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές της επιτονισμένης ανάγνωσης, της αντίστιξης ατομικής vs ομαδικής ανάγνωσης, και της δραματοποιημένης ανάγνωσης των ποιητικών κειμένων που μετωνομικά συνδέουν την ανάγνωση με την ερμηνεία. Ο Spruit στη μελέτη του *Μελετώντας την Ποίηση*, εισηγείται τη θέση ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση της ποίησης ισοδυναμεί με ερμηνεία, καθώς μπορεί μεν με τη σιωπηλή ανάγνωση να κατακτούμε το νόημα, δεν κατακτούμε όμως την ολοκληρωμένη ερμηνεία του ποιήματος, η οποία επέρχεται μόνο με τη ηχητική απόδοση των λέξεων (Spruit, 2006²: 3-12). Η απόφαση του Spruit επιβεβαιώνεται και από την έρευνα στο πεδίο, καθώς σε ανάθεση από την εκπαιδευτικό στους μαθητές και τις μαθήτριες ανάγνωσης ποιημάτων με μοίρασμα ρόλων βρέθηκε ότι αναδύονται στοιχεία της υποκειμενικότητας των μαθητών: «συναίσθημα ή λογική, συγκίνηση ή αδιαφορία, μουσικότητα ή πεζολογία λειτουργούν τόσο διαζευκτικά όσο και συμπλεκτικά σε ακούσματα που είναι δύσκολο πραγματικά να αποδοθούν με λέξεις» (Καλασαρίδου, 2011: 245-246).

Από την άλλη πλευρά η ιστορική ένταξη των ποιητικών κειμένων στο λογοτεχνικό corpus δεν είναι υπόθεση μόνο της Γ΄ Γυμνασίου και των τάξεων

του Λυκείου, όπως για δεκαετίες ίσχυε, αλλά διατρέχει όλες τις τάξεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα και τον τρόπο της εγγραφής των κειμένων στην ιστορία της λογοτεχνίας. Η διασφάλιση της ιστορικότητας των κειμένων θεσπίζεται τώρα μέσα από τη διατύπωση στόχων που αφορούν στην ανανέωση του νοήματος των ποιημάτων από τους μαθητές με όρους του παρόντος και αφορούν, για παράδειγμα, στη συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητών «ότι η ποίηση αλλάζει, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μορφή της, από εποχή σε εποχή», ή «στην κατανόηση πως η διαμόρφωση της 'βιοθεωρίας' είναι ανάγκη καθολική και διαχρονική και δεν αφορά μόνο τους εφήβους αλλά και τους ενηλίκους» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011α: 28) .

Τα παραδείγματα των Ν.Π.Σ. που κατατείνουν στην ανάδειξη του ρόλου του μαθητή ως αναγνώστη εν προκειμένω δεν είναι εξαντλητικά, καθώς τον μαθητή ως αναγνώστη μπορούμε να τον εντοπίσουμε και σε άλλα σημεία του προγράμματος που αφορούν στη δημιουργία των «αναγνωστικών κοινοτήτων» μέσα από την ομαδική ερμηνεία ποιημάτων ή και στη μετατροπή του ποιητικού λόγου σε άλλες μορφές τέχνης, απόπειρες που εγγράφονται στα πεδία των Πολιτισμικών Σπουδών και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

4. Η αποδόμηση του Ρομαντισμού: η σημασία της συμμετοχής στον πολιτισμό της εποχής

Ιδωμένος ο πολιτισμός από τις Πολιτισμικές Σπουδές και την Κριτική Παιδαγωγική ως πεδίο παραγωγής πολλαπλών και ετερόκλητων νοημάτων παρουσιάζει στην περίπτωση των Ν.Π.Σ. πολλαπλό ενδιαφέρον στον βαθμό που: α) αντιμετωπίζει το υποκείμενο και κατά συνέπεια το μαθητή ως δημιουργό και συνάμα δημιούργημα του εκάστοτε πολιτισμού, β) αναδεικνύει την πολιτισμική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου και τον κυοφορούμενο ερμηνευτικό πλουραλισμό του και γ) συνδέει το υποκείμενο με το λογοτεχνικό κείμενο στη βάση μιας σχέσης εξαρτημένης ώσμωσης στον βαθμό που το άτομο ανακαινίζει το νόημα του κειμένου μέσα από την υποκειμενικότητά του και το κείμενο συμβάλλει με την ερμηνεία του στην επαναδιευθέτηση της υποκειμενικότητας του ατόμου (Williams, 1994: 112-113· Πασχαλίδης, 2000: 23-25, 27).

Εγγραφόμενη η διδασκαλία της ποίησης στο προαναφερθέν πλαίσιο που χαράσσουν τα Ν.Π.Σ. μας αποκαλύπτει μια προοπτική που είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την αποκαθίλωση του κινήματος του Ρομαντισμού, ο οποίος στο σύγχρονο πολιτισμό επικαθόρισε τις αντιλήψεις μας για την ποίηση και ναρκοθέτησε τη διδασκαλία της (Campagnon, 2001: 37-39). Οι ρομαντικές καταβολές των στερεοτυπικών εν πολλοίς θεωρήσεων που αφορούν στην αυτάρκεια της ποιητικής γλώσσας, στον ιδεαλισμό της, στην έκφραση του υψηλού,

επιβεβαιώνονται και από την έρευνα στο πεδίο, καθώς οι αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών για την ποίηση και τη διδασκαλία της που έχουν ρομαντικές καταβολές ανιχνεύονται στην εξιδανίκευση του ρόλου του ποιητή μέσα από την περιγραφή του ως πνευματικού ταγού και συνακόλουθα της ποίησης ως μορφής τέχνης που συνεκδοχικά συνδέεται με την αλήθεια, τα συναισθήματα, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Η διττή αυτάρκεια μάλιστα της ποίησης, τόσο ως αισθητικού μορφώματος, όσο και ως φορέα ιδεών υπογραμμίζεται τις περισσότερες φορές αντιστικτικά με τις ιδιότητες του μυθιστορήματος, το οποίο μολονότι κυριαρχεί στις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών, εντούτοις θεωρούν ότι υπολείπεται της ποίησης αισθητικά και ιδεολογικά (Καλασαρίδου, 2010: 65-81· Καλασαρίδου, 2011: 9-10).

Η απόπειρα απαγκίστρωσης της διδασκαλίας της ποίησης από τη ρομαντική ιδεολογία επιχειρείται στα Ν.Π.Σ. μέσα από την πρόταση διδακτικών πρακτικών που συντείνουν στη λείανση των εξημμένων αντιθέσεων που ορίζουν τα δίπολα ποίηση και μυθιστόρημα, ιδεατό και καθημερινό, δυσπρόσιτο και προσιτό. Τούτο επιτυγχάνεται μέσα από: α) τη σύνδεση της διδασκαλίας της ποίησης με τη βιωμένη κουλτούρα των μαθητών με έμφαση στις νέες τεχνολογίες, β) τη μετατροπή του ποιητικού λόγου σε αφηγηματικό, γ) την ανάδειξη της προσιτής πλευράς της ποίησης μέσα από την ευθεία συνάρτησή της με καθημερινές μορφές λόγου, όπως παιχνιδόλεξα, λίμερικς, τραγούδια κ.λ.π. και δ) την υπογράμμιση της πολυτροπικής διάστασης του ποιητικού λόγου μέσα από τον εγκιβωτισμένο του ρυθμό και κυρίως από τη χρήση των εικόνων άλλοτε ως εναλλακτικής μορφής του ποιητικού λόγου και άλλοτε ως «σημείων» που παραπέμπουν σ' αυτόν.

Ίσως θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς ποιες προοπτικές αναδύονται από την απομυθοποίηση της ποίησης για τους μαθητές μέσα από τις προαναφερθείσες διδακτικές πρακτικές; Η σύνδεση της ποίησης με τις νέες τεχνολογίες, το μυθιστόρημα αλλά και τις περισσότερο προσιτές όψεις του ποιητικού λόγου, όπως είναι τα λίμερικς ή τα τραγούδια, την εγγράφει ταυτόχρονα μέσα σε ένα πλαίσιο οικείο για τους μαθητές στον βαθμό που οι μαθητές συνδέουν ένα «μυθοποιημένο» είδος λόγου με στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Η προαναφερθείσα μάλιστα σύνδεση δεν έχει χαρακτήρα πρώτιστα διδακτικό αλλά κυρίως πολιτισμικό που συμβάλλει στην κριτική αντιμετώπιση του πολιτισμού αλλά και των ίδιων των μέσων και των μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας και της γνώσης (Kellner, 2002: 196-211· Pauly, 2006: 118-130· Foale & Pagget, 2009). Τα αποτελέσματα της εν λόγω σύνδεσης ποικίλλουν ανάλογα με το εκάστοτε παιδαγωγικό διακύβευμα και φυσικά ανάλογα με τις διδακτικές πρακτικές που επιστρατεύονται για την πραγμάτωσή τους: ανάδυση και αναπαράσταση μαθημένων πολιτισμικών κωδίκων, δι-υποκειμενική ερμηνεία

των πολυτροπικών κειμένων, διακειμενικές συνδέσεις, ένταξη των «κειμένων» σε ιστορικά και κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα, ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων εν είδει πολιτισμικών αφηγήσεων (Pauly, 2006: 118-130).

Επίλογος: μια αρχή για συζήτηση

Η ενσωμάτωση της διαρκώς εξελισσόμενης γνώσης στα εκάστοτε Προγράμματα Σπουδών αποτελεί τη μία και ευχάριστη όψη του Ιανού: την άλλη όψη του, τη βλοσυρή, την αντικρίζουμε, όταν η αναγκαιότητα της συμπόρευσης της εκπαίδευσης με τις εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο τέμνεται με την ιδεολογία και η εν λόγω αλλαγή δαιμονοποιείται και μετωνυμικά συνδέεται από ορισμένες κοινωνικές ομάδες με την καταστρατήγηση επιστημονικών «κεκτημένων»⁵.

Η διδασκαλία της ποίησης, όπως τα Ν.Π.Σ. την εισηγούνται, είναι καίρια, χωρίς να υπερτονίζεται. Εγγεγραμμένη σε ένα ευέλικτο πλαίσιο διδασκαλίας που σίγουρα δεν καλλιεργεί τη ναρκισσιστική αυταρέσκεια του εκάστοτε δασκάλου ως μεταδότη γνώσεων προσφέρει μια μεγάλη ευκαιρία που συνιστά ταυτόχρονα και διακύβευμα της διδασκαλίας της: τη δυνατότητα να γνωρίσουν οι μαθητές την ποίηση ως ζωντανό κομμάτι του παρόντος τους.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (μτφρ. Τ. Δαρβέρη). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. (μτφρ. Α. Βουγιούκα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Compagnon, A. (2001). *Ο Δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική*. (μτφρ. Α. Λαμπρόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Foale, J., & Pagett, L. (2009). *Creative Approaches to Poetry for the Primary Framework for Literacy*. London & New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling, a critical reader*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Jauss, H. - R. (1977). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jauss, H. - R. (1995). *Θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*. (μτφρ. Μίλτος

5. Βλ. επί παραδείγματι το περιοδ. *Φιλολόγος*, όπου και δημοσιεύθηκαν στα τεύχη 146 και 148 κατά κανόνα κριτικές και όχι επιστημονικές εργασίες, οι οποίες αποσιωπούν σημαίνουσες εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και της θεωρίας της Λογοτεχνίας, αλλά ταυτόχρονα εμμένουν στο κειμενοκεντρικό «παράδειγμα».

- Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Καλασαρίδου, Σ. (2010). Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εφήβων μαθητών: η ποίηση σε αντίστιξη με το μυθιστόρημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 162, 65-81.
- Καλασαρίδου, Σ. (2011). *Η διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους*. Θεσσαλονίκη: ηλεκτρονικά δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή: <http://ikee.lib.auth.gr/record/125462/files/GRI-2011-6072.pdf>. [Τελευταία πρόσβαση: 7.05.2018].
- Kellner, D. (2002). Multiple Literacies and Critical Pedagogies. New Paradigms. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education and the Discourse of theory* (pp. 196-221). New York & London: Routledge & Falmer.
- Kuhn, T. S. (1981). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος & Β. Κάλφας). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Lewis, J. (2001). Let's get serious: Notes on Teaching Youth Culture. In T. Miller (Ed.), *A Companion to Cultural Studies* (pp. 317-330). Massachusetts - Oxford: Blackwell.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 21-36). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Pauly, N. (2006). How might teachers of young children interrogate images of visual culture?. In M. Bloch, D. Kennedy, Th. Lightfoot & D. Weyenberg (Eds.), *The child in the world / The in the child: Education and the configuration of a universal modern and globalized childhood* (pp. 118-142). Palgrave Macmillan.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. (2011α). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου*. (2011β). *Φ.Ε.Κ*, 1562, Β΄, 21068-21082.
- Spurr, B. (2006). *Studying Poetry*. Hampshire - New York: Palgrave Macmillan.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. (μτφρ. Β. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Abstract

This paper aims to highlight poetry's position in the latest curricula for primary and secondary education, designed and implemented in 2011. My primary goal here is to bring to the fore the most important characteristics of the NCS through the perspectives of Critical Pedagogy, Cultural studies and Reader-Response literary theories. My attempt to detect and present the groundbreaking aspects of the new curricula is organised around three main points pertaining to the teaching of poetry in school: a) the new teaching context delimited and defined by the NCS; b) the reinstatement of the student to the position of reader; c) the connection of poetry itself to the lived experiences of students within their concurrent cultural and temporal reality, and the consequent recovery of the historicity of the poetic texts.

Key-words: Curricula – Critical Pedagogy – Teaching Poetry – Cultural Studies

Σωτηρία Καλασαρίδου

Δρ. Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

Δελφών 94B, 546 43 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 697-9813340

E-mail: roula.kalas@gmail.com