

**Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της
λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο
επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην
μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική
τάξη πραγμάτων**

Δρ. Μουλά Ευαγγελία¹
Φιλολόγος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έλευση του μεταμοντερνισμού και η ανάπτυξη της θεωρίας της κοινωνικής σημειωτικής μετασχηματίζουν σήμερα την έννοια του κειμένου. Η άρση της διάκρισης μεταξύ υψηλής και χαμηλής κουλτούρας και η ανάδειξη της συμβολής όλων των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων στη διαδικασία νοηματοδότησης της πραγματικότητας μορφοποιήθηκαν στη θεωρία των πολυγραμματισμών και στις πολιτισμικές σπουδές, που επαναπροσδιόρισαν την έννοια της δημιουργικότητας στη λογοτεχνία, τόσο στην παραγωγή όσο και στην πρόσληψή της. Ταυτόχρονα η ψηφιακή επανάσταση επισφράγισε τις παραπάνω τάσεις, εμπλουτίζοντάς τις με νέες πρακτικές. Υπό το πρίσμα της δεδομένης σχέσης δημιουργικότητας - παιχνιδιού-λογοτεχνίας, αναζητούμε τη δημιουργικότητα στους σκοπούς και τους στόχους των Προγραμμάτων σπουδών αλλά και στις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή σε βασικούς σταθμούς μέχρι τη συντελεσθείσα πρόσφατα κοπερνίκεια στροφή. Τέλος, κατατίθενται ενδεικτικές προτάσεις δημιουργικών δραστηριοτήτων για το μάθημα της λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της διεύρυνσης της έννοιας τους γραμματισμού και του ζητούμενου της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

**Πώς ο μεταμοντερνισμός και η κοινωνική σημειωτική μετασχηματίζουν τις
έννοιες του κειμένου και της δημιουργικότητας.**

Αν ο μοντερνισμός υπήρξε η ιστορία μίας κουλτούρας και μίας οπτικής, ο μεταμοντερνισμός είναι η ιστορία μιας πολυπολιτισμικής αφήγησης με πολλαπλές οπτικές. Η εποχή του μεταμοντερνισμού θεωρείται ως εποχή κατακερματισμού, ανομοιογένειας και διασποράς. Ο μεταμοντερνισμός μεταξύ άλλων αρνείται τη διάκριση υψηλής- χαμηλής κουλτούρας, απορρίπτει την υπεροχή της μορφής και την ίδια την έννοια της αισθητικής, ως αντιλήψεις που συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ελιτίστικου καλλιτεχνικού σύμπαντος, αποκομμένου από την καθημερινή ζωή και την ποικιλομορφία της. Έτσι προσέφερε στην τέχνη τη δυνατότητα να προχωρήσει πέρα από τις περιχαρακωμένες και ερμητικά απομονωμένες θέσεις που στήριζαν την μοντερνιστική «κουλτούρα της μειοψηφίας» (Leavis, 1930), αμφισβητώντας ταυτόχρονα την έννοια της «καθαρότητάς» της.

Απόρροια των παραπάνω ήταν η μετάπτωση από το έργο στο κείμενο. Το κείμενο υποστηρίζει ο Barthes (1977: 155-164) είναι μια μεγαλόψυχη έννοια. Μια έννοια αναπόδραστα πληθυντική, πράγμα που προκύπτει και από την ετυμολογία της (text- λατινικό *texere* = υφαίνω), που παραπέμπει στην συνδυαστική ή περιελισσόμενη φύση του, στη συνύφανση των υλικών του. Εξ ου, και επεξηγεί, ότι αν η εικόνα ενός λογοτεχνικού έργου είναι αυτή ενός οργανισμού, τότε η εικόνα ενός κειμένου είναι αυτή ενός δικτύου (*réseau*). Για τον Michel Foucault (1979: 158-160), του οποίου η κριτική υπήρξε αποφασιστική για τη συντελεσθείσα στροφή από το έργο στο κείμενο, το τελευταίο είναι μια έννοια αντιφατική, γενναιόδωρη, φιλελεύθερη, πολύσημη και κυρίως λαμβάνουσα χώρα εντός σύνθετων πολιτισμικών πρακτικών, εντός δικτύων κοινωνικής εξουσίας.

Επεκτείνοντας την άποψη του Mikhail Bakhtin ότι το νόημα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι αποτέλεσμα της διαλογικής διάδρασης των διάφορων φωνών και θέσεων που συναντιούνται σε αυτό, η Kristeva (1980: 36) υποστήριξε ότι το κείμενο είναι ένα παραγωγικό προϊόν, καθώς η σχέση του με τη γλώσσα στην οποία αναπτύσσεται είναι αναδιανεμητική (αποδομητική και οικοδομητική). Συνεπώς κάθε κείμενο είναι ένας συνδυασμός άλλων, ένα διακείμενο, στο πεδίο του οποίου διαφορετικές εκφράσεις διασταυρώνονται και αλληλοεξουδετερώνονται. Το διακείμενο επεκτείνει τις ιδιότητες του κειμένου σε άλλους κοινωνικούς και ιδεολογικούς κώδικες, αλλά και σε υλικούς όρους πέρα από το γραπτό, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια της κειμενικότητας και εισάγοντας αυτήν της πολυτροπικότητας (Lauer, 2009).

Την ίδια στιγμή η μεταμοντέρνα τέχνη χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της εικόνας, τις τεχνολογίες αναπαραγωγής και τις στρατηγικές ιδιοποίησης των ήδη υπάρχοντων έργων. Σήμερα η τέχνη μοιάζει με patchwork και συχνά ακολουθεί τεχνικές bricolage (Van Leeuwen, 2005: 146) που επεκτείνουν την έννοια της δημιουργικότητας. Καινούρια νοήματα επενδύονται και εκλύονται κάθε φορά που παλιά στοιχεία επαναχρησιμοποιούνται σε ένα νέο συγκείμενο (Kress & Adami, 2009). Το downloading, το 'mixing, το copy- paste', η ανασυγκειμενοποίηση (re-contextualization) είναι πρακτικές πανταχού παρούσες, που εκβάλλουν σε ένα 'pastiche' μεταμοντέρνων ειδών (Kress, 2008). Η νέα ψηφιακή-διαδικτυακή πραγματικότητα επηρεάζει και επαναδιατυπώνει, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, ακόμα και τη θεωρία της αφήγησης (Μουλά 2010). Από την ταξινόμηση στη «δημονόμηση» (folksonomy) (Lankshear & Knobel, 2006: 47), προωθούνται και αναδεικνύονται στο διαδίκτυο ποικίλες υβριδικές μορφές τέχνης και λόγου που διαβρώνουν τα καθιερωμένα όρια, πειραματισμοί που συνδυάζουν λόγο και εικόνα και ακόμα παραπέρα αναδύεται η ίδια η ψηφιακή (ηλεκτρονική) λογοτεχνία (Hayles, 2007), ή τολμηρά εγχειρήματα που

συνδυάζουν τη γραπτή κειμενική μορφή με τις ψηφιακές δυνατότητες (Γιαννικοπούλου & Φώκιαλη, 2011).

Αυτά όλα βέβαια, τα είχε πολύ διορατικά προβλέψει, αν και μέσα από το πρίσμα ενός αντιφατικού χιούμορ, ο Jonathan Swift, στα *Ταξίδια του Gulliver*, όταν ο ήρωας επισκέπτεται την Ακαδημία του Lagado (μέρος 3^ο, κεφάλαιο 5^ο)². Η πρώτη μαρτυρημένη γεννήτρια παραγωγής λόγου και μάλιστα πανεπιστημονικού, που με η τελειοποίησή της θα καθιστούσε τον καθένα ικανό να παράγει έγκυρο επιστημονικό ή λογοτεχνικό λόγο χωρίς την ανάγκη της καθοδήγησης από καμία αυθεντία, παρουσιάζεται εδώ σχεδόν προφητικά.

Σχέση δημιουργικότητας - παιχνιδιού- λογοτεχνίας

Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι είναι πιο δημιουργικοί, πιο δραστήριοι και τολμούν περισσότερες καινοτομίες, όταν κίνητρό τους είναι η ευχαρίστηση, η ικανοποίηση από την προσωπική τους δουλειά, το ενδιαφέρον τους και όχι κάποιες εξωτερικές πιέσεις ή υποχρεώσεις. Άρα η αίσθηση της εθελούσιας συμμετοχής είναι προϋπόθεση δημιουργικότητας (Amabile 1989: 55). Η λογοτεχνία – τόσο σε επίπεδο δημιουργίας όσο και πρόσληψης-ερμηνείας- είναι μια εθελούσια δραστηριότητα, στην οποία επιστρατεύονται όλα τα παραπάνω κριτήρια δημιουργικότητας.

Στο επίπεδο της δημιουργίας η έννοια του παιχνιδιού είναι ενδιάθετη σε κάθε λογοτεχνική απόπειρα, μερικές φορές μάλιστα και περισσότερο χειροπιαστά. Εμφανής είναι η παιγνιώδης διάσταση της γραφής σε εγχειρήματα όπως τα: Εργαστήριο Δυνητικής Λογοτεχνίας (OULIPO)³, *Cent mille milliards de poèmes*, του Raymond Queneau, *Mesostics* του John Cage ή *The Virginia Woolf Poems* του Jackson Mac Low, που μάλλον αποτελούσαν από τους τολμηρότερους πειραματισμούς του είδους.

Άλλη μορφή παιγνιώδους και εξίσου πρωτοπόρας δημιουργίας είναι το έργο *Humument. A Treated Victorian Novel* του Tom Phillips (1980) ο οποίος μεταποίησε το βικτωριανό μυθιστόρημα του William Mallock με τίτλο *A Human Document*, καλύπτοντας συγκεκριμένες επιφάνειες του κειμένου με ζωγραφιές με αποτέλεσμα να προκύψει ένα τελείως καινούριο κείμενο, στο οποίο φυσικά οι ζωγραφικές επιφάνειες συμμετείχαν στη δημιουργία του νοήματος (Smith 2005: 66).

Σε επίπεδο πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου στην σχολική τάξη, ο ερμηνευτικός πλουραλισμός επιτυγχάνεται όταν η ερμηνεία της λογοτεχνίας (Jauss 1995: 94-97) συνίσταται στα εξής συστατικά: στην κατανόηση- τη διερεύνηση δηλαδή των διαφορών της πρόσληψης μεταξύ των αναγνωστών, διαδικασία που προϋποθέτει σύμφωνα με τα κριτήρια της δημιουργικότητας, ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία -, την εξήγηση- το πώς δηλαδή οργανώνεται η σκέψη μέσα από τη γλώσσα και πώς εγγράφεται το ιστορικό και το κοινωνικό σε

αυτήν, πράγμα που συνεπάγεται την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης- και την εφαρμογή, την ενίσχυση δηλαδή της σχέσης της αναγνωστικής εμπειρίας με την εμπειρία της ζωής, που εξαρτάται από το μετασηματισμό και την περαιτέρω υλοποίηση των ιδεών των μαθητών. Σε αυτό το τελευταίο στάδιο εντάσσεται η δημιουργική γραφή.

Υπό τον όρο δημιουργική γραφή (Σουλιώτης 1995) εννοούμε την ικανότητα να ελέγχει και να δαμάζει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή. Αναφερόμενοι στον όρο σε σχέση με την εκπαίδευση, κάνουμε λόγο για την διαδικασία κατά την οποία διεγείροντας κατάλληλα την παιδική δημιουργικότητα, προκαλούμε την παραγωγή λόγου, με τρόπο παιχνιδιάρη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια.

**Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στους σκοπούς και τους στόχους των
Προγραμμάτων σπουδών: Μια ιστορική θεώρηση, η ανάδειξη εκλεκτικών
συγγενειών με παρωχημένες λογοτεχνικές "θεωρίες" και η κοπερνίκεια
στροφή**

Μια συνοπτική, εποπτική ματιά στους σκοπούς της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, μέχρι την μεταπολίτευση, δείχνει ένα σταθερό και αμετακίνητο προσανατολισμό του μαθήματος προς τη γλωσσική εκπαίδευση, έτσι ώστε η λογοτεχνία ασφυκτικά πολιορκημένη από τις προτεραιότητες της γλώσσας να υπόκειται σε επιφανειακή προσέγγιση (Σπανός 1999: 95). Φυσικά, αδιάλειπτα παρών στα αναλυτικά προγράμματα υπήρξε ο σκοπός της απόκτησης γνώσεων δια της λογοτεχνίας⁴. Γνώσεις σχετικά με τα λογοτεχνικά είδη, την εποχή της παραγωγής του έργου, τη βιογραφία του συγγραφέα, τις καλλιτεχνικές τάσεις της εποχής, τις συγκεκριμένες τεχνικές, τα σχήματα λόγου ή λοιπά φορμαλιστικά δεδομένα. Η λογοτεχνία ως μεταβιβάσιμη αξία ανάγεται στο καθεστώς της παραδοσιακής ιστορικό-φιλολογικής προσέγγισης του παρελθόντος, που τη νοούσε ως ιστορικό τεκμήριο. Από την άλλη πλευρά, η ακμάζουσα μέχρι σήμερα εκ του σύνεγγυς ανάγνωση πηγάζει από την παντοδύναμη και επί μακρόν επικρατούσα σχολή της Νέας κριτικής. Η επιβολή όμως μιας κλειστής ανάγνωσης σημαίνει κάτι περισσότερο από αυτό που λέει. Αναπόφευκτα, επικεντρώνοντας την προσοχή στη λέξη του κειμένου, αγνοείται το συγκεκριμένο που το παρήγαγε (Eagleton 1976: 44).

Από το 1985 και εξής, εντοπίζεται μια απόπειρα ανανέωσης των στόχων του μαθήματος. Ένας θεμελιώδης στόχος, που συνεχώς επανέρχεται είναι η γνωριμία των Ελλήνων μαθητών με το σύγχρονο ελληνικό κόσμο και πολιτισμό, όπως έχει διαμορφωθεί από τους τελευταίους βυζαντινούς αιώνες μέχρι τις μέρες μας (Π.Δ. 497 / 7 -10 έως 85, ΦΕΚ 170, τεύχος Α 2629). Ο στόχος αυτός απορρέει από τη φιλοσοφία της λογοτεχνίας ως μίμησης της ζωής (Purves 1985: 3118-3122)⁵, της οποίας κύριος ρόλος είναι η διαφύλαξη και μετάδοση της

πολιτιστικής κληρονομιάς. Το 1998, στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (σ. 60) ορίζεται ως βασικός στόχος του μαθήματος όχι πλέον η απόκτηση γνώσεων, αλλά η διεύρυνση των αντιλήψεων των μαθητών, η γνωριμία τους με ποικίλα συστήματα αξιών, ο εμπλουτισμός του εμπειρικού τους ορίζοντα, η καλλιέργεια της ευαισθησίας τους και η ανάπτυξη της φαντασίας τους. Η επάρκεια της κλειστής κειμενικής ανάγνωσης και η μεταφυσική αντίληψη περί αναλλοίωτου της ανθρώπινης φύσης καταρρίφθηκαν και έπαψαν να αποτελούν επαρκή ιδεολογικά άλλοθι για τη «μουσειακή» προσέγγιση της λογοτεχνίας. Μεταξύ των σταθερών που κλονίστηκαν ήταν και: η ψευδαίσθηση της εξωτερικής αναφορικότητας της λογοτεχνίας (Φρυδάκη 2005: 70), της πολιτισμικής μεταβίβασης (Guillory 1993: 45-46), της διαχρονικής αισθητικής αξίας των κειμένων του κανόνα και του εγγεγραμμένου στο κείμενο μοναδικού νοήματος (Φρυδάκη 2005: 190). Έτσι, στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2000 μια νέα πτυχή προστέθηκε. Η λογοτεχνία ορίστηκε ως πράξη επικοινωνίας, μέσα από την ανάγνωση της οποίας διασταυρώνονται και γονιμοποιούνται ποικίλες διαφορετικές απόψεις.

Μεταξύ των άλλων στόχων που τίθενται στο ΔΕΠΠΣ (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2000, 167 / 2002, 95) αξιοσημείωτοι είναι εκείνοι που αναφέρονται στην ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης και δημιουργικότητας των μαθητών, στην ευαισθητοποίησή τους σε καίρια κοινωνικά προβλήματα και στην επαφή τους με τον ευρωπαϊκό και διεθνή πολιτιστικό στίβο. Διευκρινίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να βιώνουν την απόλαυση της ανάγνωσης και την πνευματική περιπέτεια της λογοτεχνίας και περαιτέρω να είναι σε θέση να συνδέουν τη λογοτεχνία με την πραγματική ζωή. Για να συμβεί αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αξιοποιούν τις νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες, να συμμετέχουν σε συνεργατικά projects να ακολουθούν διερευνητικές διαδρομές προς τη γνώση (όπ.π. σ. 164), ακόμη και να μελετούν ως ισοδύναμα των λογοτεχνικών κειμένων σχετικά προϊόντα της λαϊκής (popular) κουλτούρας (κινηματογραφικές ταινίες, κόμικς, περιοδικά, κλπ). Οι θέσεις αυτές προέρχονται από τις θεωρητικές θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής και των πολιτισμικών σπουδών, των οποίων κύριος στόχος είναι η ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων των μαθητών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τα λανθάνοντα ιδεολογικά μηνύματα ή στερεότυπα που εμφωλεύουν στα κείμενα. Με άλλα λόγια να κατανοούν ότι, όπως το θέτει και ο Eagleton (1983: 12):

«...αντιλαμβανόμαστε πάντα ένα λογοτεχνικό έργο, σε κάποιο βαθμό μέσα από το πρίσμα των δικών μας ανησυχιών. Ο Όμηρος σήμερα δεν είναι ταυτόσημος με τον Όμηρο του Μεσαίωνα, ούτε ο "δικός μας" Σαίξπηρ με αυτόν των συγχρόνων του. Οι διαφορετικές ιστορικές περίοδοι, κατασκευάζουν ένα "διαφορετικό" Όμηρο και Σαίξπηρ

για τους δικούς τους σκοπούς... Όλα τα λογοτεχνικά έργα, με άλλα λόγια, «ξαναγράφονται» ασυνείδητα από τις κοινωνίες που τα διαβάζουν».

Τέλος, στα πρόσφατα πιλοτικά αναλυτικά προγράμματα, που τέθηκαν σε εφαρμογή το σχολικό έτος 2011-2012⁶ σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες, παρατηρείται μια ακόμα πιο ρηξικέλευθη τοποθέτηση σε σχέση με τα ως τώρα ισχύοντα. Ως κεντρικός στόχος τους προσδιορίζεται «η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να γίνουν ενεργητικοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού».

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου προτείνεται η μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό. Η σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης συνιστά αξιοσημείωτη πρόοδο στην κατεύθυνση του ανοίγματος του μαθήματος σε δημιουργικές δραστηριότητες.

Επίσης, συνίσταται η χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια.

Επισημαίνονται ιδιαίτερες οι δυνατότητες που διανοίγονται στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω των ΤΠΕ. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε σχέση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, χαρακτηρίζεται κατά παράδοση από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ, γεγονός που ανάγεται σε πληθώρα ανασταλτικών παραγόντων και κυρίως στην κυρίαρχη φιλοσοφία που πλαισιώνει το αντικείμενο.

Παρόλα αυτά, στα εν λόγω αναλυτικά προγράμματα υποστηρίζεται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ασύγχρονης επικοινωνίας και των ιστολογίων (forum, blog, facebook, twitter, wikis). Για την ευκολότερη συνεργασία των μαθητών, τη σύνταξη από κοινού κειμένων και τη συνοικοδόμηση και διαπραγμάτευση του νοήματος. Ο επεξεργαστής κειμένου προτείνεται ως μέσο παραγωγής πρωτότυπων κειμένων («δημιουργική γραφή»), που δίνει τις δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν τη διαδικασία κατασκευής των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι/ες με τη δημιουργική γραφή. Επιπρόσθετα

συνίσταται η κατασκευή από τους μαθητές πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων και η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε υπερκείμενο⁷.

Από αυτή τη σύντομη ματιά μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι τα αναλυτικά προγράμματα άρχισαν να κάνουν λόγο για δημιουργικότητα και να θίγουν την επικοινωνιακή διάσταση της λογοτεχνίας από το 1998 και εξής, αλλά με πιο δυναμικό τρόπο, αυτές οι τάσεις επικυρώνονται μόλις στα τελευταία πιλοτικά προγράμματα, πίσω από τα οποία βρίσκεται η «ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» από το πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης η οποία προανήγγειλε αυτή την ανανέωση ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 90.

Η φιλοσοφία των εγχειριδίων Λογοτεχνίας όπως προκύπτει από τις ασκήσεις-εργασίες και η θέση της δημιουργικής γραφής σε αυτά

Για να μελετήσουμε την εκπαιδευτική πρακτική της προσέγγισης της λογοτεχνίας, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί αδιαμφισβήτητα το πιο αλάθητο κριτήριο, δεδομένου ότι είναι το πιο καθοριστικό εργαλείο για τον προγραμματισμό και την οργάνωση του μαθήματος (Τερζής 1988: 13). Μέχρι τη δεκαετία του '80 τα κύρια χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων ήταν ο δογματισμός, η έλλειψη διαλεκτικής, ο εγκυκλοπαιδισμός κι ο παιδαγωγισμός. Οι ασκήσεις που απευθύνονταν στο μαθητή έδιναν έμφαση στην απομνημόνευση και στα φορμαλιστικά κριτήρια, υπέβαλαν σε παθητικότητα και διακρίνονταν από ιδεαλιστική μεροληψία στη λογική των παραδεδεδεγμένων και συμβατικών αναγνώσεων των κειμένων (Μπενέκος 1985: 106). Εξετάζοντας το είδος των ασκήσεων μπορούμε να αποκτήσουμε μια σχετικά σαφή και εποπτική άποψη του προσανατολισμού του μαθήματος.

Παρά το γεγονός ότι στο ΔΕΠΠΣ του 1998 (ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998:63, www.pi-schools.gr) τονίζεται ότι οι εργασίες που προτείνονται έχουν χαρακτήρα ενδεικτικό και προαιρετικό, ακόμη και μέχρι σήμερα αποτελούν τον κύριο άξονα της διδασκαλίας και παίζουν τον στρατηγικό ρόλο του επιθεωρητή της αποκτηθείσας γνώσης. Οι εργασίες στην πλειονότητά τους αφορούν κυρίως σε μορφικά στοιχεία χωρίς καν να επιχειρούν σύνδεση ανάμεσα στη μορφή και το περιεχόμενο, ή στα εκφραστικά μέσα και το μήνυμα (Πατούνα 2009: 84). Αφηγηματολογικές ερωτήσεις καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα των δυνατών ζητούμενων που απορρέουν από τη θεωρία. Παρ' όλα αυτά, τα ερωτήματα δεν οξύνουν την κριτική σκέψη, ούτε κάνουν την ανάγνωση της λογοτεχνίας πιο σαγηνευτική στους μαθητές, σύμφωνα με τις υποσχέσεις των Προγραμμάτων. Αντιθέτως, είναι συνήθως τόσο αόριστα και διαφορούμενα ώστε επιτείνουν τη σύγχυση.

Επιπλέον, η διάκριση μεταξύ του συγγραφέα και του αφηγητή είναι ενίοτε αμφίσημη, ενώ η σχέση του αποσπάσματος με το βιβλίο-πηγή του, δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη και εναπόκειται στους χειρισμούς των εκπαιδευτικών

να θίξουν ή να εισάγουν στην τάξη τη ζωτικής σημασίας διάσταση ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου (Κατσίκη & Καλογήρου 2008). Οι συγκριτικές ερωτήσεις με βάση παράλληλα κείμενα αφορούν κυρίως τα κοινά ή επαναλαμβανόμενα μοτίβα των έργων και συναντώνται μόνο στις τρεις τελευταίες τάξεις του λυκείου, απευθυνόμενες ωστόσο σε ανέτοιμους μαθητές, οι οποίοι στερούνται την απαραίτητη πολιτιστική παιδεία για να χειριστούν τέτοια θέματα. Από την άλλη πλευρά, αν και η γνώση της λογοτεχνικής ιστορίας αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών, ερωτήματα σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά, τις λογοτεχνικές γενιές, ή τα επικρατούντα ρεύματα απουσιάζουν παραδειγματικά και όταν υπάρχουν, δεν συσχετίζονται ποτέ με τη λογοτεχνική ιστορία με το κοινωνικό και ιστορικό συμφραστικό πλαίσιο ή την ιστορία των ιδεών. Η διαθεματικότητα μολονότι εξαγγέλλεται ως προγραμματικός στόχος, δεν υποστηρίζεται επαρκώς μέσα από τις οδηγίες και το σχεδιασμό των εγχειριδίων. Οι αόριστες κατευθύνσεις που προτείνονται δεν επιτρέπουν ούτε στο διδάσκοντα ούτε στο μαθητή να αναλάβει ανάλογη πρωτοβουλία, στο ρόλο του ερευνητή-δημιουργού της νέας γνώσης. Η συνεργατική- διαδικαστική προσέγγιση της γνώσης αν και υποστηρίζεται θεωρητικά, δεν συνοδεύεται εντούτοις από έναν ορθολογικό καταμερισμό των εργασιών και πρακτικές προτάσεις που να λαμβάνουν υπόψη τους περιορισμούς του σχολικού χρόνου, με συνέπεια να εφαρμόζεται ελάχιστα. Οι ΤΠΕ προτείνονται ως πηγή πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης, αλλά χωρίς καθαρά δομημένες προτάσεις.

Ένα σαφές παράδειγμα της απόκλισης μεταξύ των στόχων που τίθενται στο πρόγραμμα σπουδών του 2000 (σ. 171) και εκείνων του βιβλίου οδηγιών για τους διδάσκοντες αφορά στη δημιουργική γραφή. Στο πρόγραμμα σπουδών προτείνονται ποικίλες ασκήσεις της δημιουργικής γραφής όπως υποθέσεις για τον τίτλο μετά την ανάγνωση του κειμένου ή το αντίστροφο, εικασία της πιθανής εξέλιξης, συμπλήρωση των αφηγηματικών κενών με τη φαντασία, ερμηνευτικές απόπειρες των επιλογών των χαρακτήρων, προσθήκη επεισοδίων ή αλλαγή του τέλους. Από την άλλη πλευρά δεν υπάρχει ούτε μια παρόμοια υπόδειξη στο εγχειρίδιο για τους διδάσκοντες, ενώ στα σχολικά εγχειρίδια είναι κυριολεκτικά σπάνιες και κατ' εξαίρεση οι αντίστοιχες ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

Από καιρό σε καιρό η διδασκαλία της λογοτεχνίας στρέφεται και σε άλλες καλλιτεχνικές πηγές, όπως τα εικαστικά, όπου με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σχετίζονται με το κείμενο ή το ποίημα. Επίσης ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα δικό τους έργο, εμπνευσμένο από το υπό εξέταση κείμενο, να παρακολουθήσουν μια ταινία και να συζητήσουν για αυτή, ή για να δραματοποιήσουν μια σκηνή του κειμένου. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις ιδέες τους σε μακρά και δομημένα κείμενα σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, αντιστρέφοντας εντέλει τη δυναμική των

προτεινόμενων ασκήσεων. Στην ουσία η δημιουργική γραφή είναι εξόριστη από το Λύκειο, και μετά βίας επιβιώνει στο γυμνάσιο. Ακόμη και τότε, δυστυχώς δεν λαμβάνεται υπόψη η σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από μια διαβαθμισμένη διαφοροποίηση των ασκήσεων, που σε γενικές γραμμές θα έπρεπε να κινούνται στα εξής:

- το παιδί να ξεκινά με παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως η αλλαγή γραμμμάτων, λέξεων, φράσεων, καταλήξεων, ομοιοκαταληξιών
- να προχωρά σε πιο πολύπλοκα ζητούμενα, όπως η αλλαγή της οπτικής γωνίας του αφηγητή, ή του γραμματικού προσώπου της αφήγησης, η προσθήκη περιγραφικών δεδομένων, ή η κατασκευή νέων σκηνών,
- προκειμένου να καταλήγει σε πιο απαιτητικές εργασίες όπως η αναδόμηση του κειμένου σε μια νέα διάταξη των επεισοδίων του, η σύνθεση ενός εντελώς νέου κειμένου που να σχετίζεται με το αρχικό, αλλά με διαφορετικές λεπτομέρειες και τέλος, ή η συνέχιση του κειμένου μετά το πέρας της ιστορίας.

Αντιθέτως, δεν υπάρχει εμφανής διαφοροποίηση στο βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων, σύμφωνα με τις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών σε διαφορετικά επίπεδα. Όσο για τις συνθετικές εργασίες ακόμα κι αν συνιστώνται στο πρόγραμμα σπουδών, είναι ελάχιστα παρούσες στα σχολικά βιβλία και η έλλειψη ουσιαστικού χρόνου για καθοδήγηση από μέρος του διδάσκοντα ακυρώνει την όποια προοπτική τους. Τέλος, έχει εισαχθεί αν και σε μικρό ποσοστό ο προβληματισμός αναφορικά με τη σχέση εικόνας και λόγου, καθώς κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες υποδεικνύουν την αναζήτηση εικαστικών έργων που να συνάδουν με το περιεχόμενο ή τον τόνο των κειμένων (Πατούνα 2009: 97)⁸. Σποραδικά ζητείται και από τους μαθητές να αναπαραστήσουν εικαστικά τον κειμενικό κόσμο. Στην ειδική περίπτωση των εικονιστών ποιητών (Κ.Ν.Α. Γ' Λυκείου: 436), οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής από την Εισαγωγή (σελ.286) και να εντοπίσουν τους τρόπους με τους οποίους αυτοί ζωντανεύουν την ποιητική τους έκφραση. Σε πανελλαδικές εξετάσεις στη Λογοτεχνία (Ιούνιος 2009) στο ποίημα του Σαχτούρη «ο Ελεγκτής», οι μαθητές κλήθηκαν να επισημάνουν σε αυτό τη λειτουργία του χρώματος ως κυρίαρχου στοιχείου της ποίησής του. Το να κατανοήσουν οι μαθητές τη σχέση και τις ιδιαιτερότητες των κωδίκων του λόγου και του εικαστικού έργου είναι κάτι που ανοίγει το μάθημα της λογοτεχνίας σε ευπρόσδεκτες κατευθύνσεις, συνάδει με το ανανεωτικό πνεύμα που εισάγει η θεωρία των Πολυγραμματισμών (The New London Group, 1996), αλλά και αξιοποιεί τις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών, παραχωρώντας στη φαντασία και τη δημιουργικότητα βήμα στη σχολική τάξη.

Όσο για τα εγχειρίδια των νέων πιλοτικών προγραμμάτων, αυτά απλά καταργούνται. Για την ακρίβεια επιβιώνουν τα ήδη υπάρχοντα ως σημεία αναφοράς, αλλά ταυτόχρονα νομιμοποιείται η χρήση ποικίλου υλικού, κατά

προαίρεση και επιλογή του διδάσκοντα. Και εδώ πρόκειται να παιχτεί το μεγάλο στοίχημα. Η εκπαιδευτική κοινότητα θα ενστερνιστεί τις ανανεωτικές τάσεις των πιλοτικών προγραμμάτων και τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ και θα πριμοδοτήσει το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών, ή η προτεινόμενη ελευθερία επιλογών θα οδηγήσει στην περαιτέρω εδραίωση των κατεστημένων διδακτικών πρακτικών;

**Προτάσεις δημιουργικών δραστηριοτήτων για το μάθημα της λογοτεχνίας
υπό το πρίσμα της διεύρυνσης της έννοιας τους γραμματισμού και της
αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση**

Από τον αναγνωριστικό γραμματισμό (Hasan, 1996) και την αντίληψη της σχολικής εμπειρίας ως αθροίσματος γνώσεων στη νέα εκπαιδευτική και επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων, τα προαπαιτούμενα της επάρκειας και ο ορισμός του γραμματισμού (Χαραλαμπόπουλος 2006) αλλάζουν. Από την απλή ανάγνωση και νοηματική ανάλυση των γραπτών κειμένων με βάση κλειστού τύπου ερωτήσεις, απαιτείται πλέον η δυνατότητα κατανόησης και αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων συμβολικών-σημειωτικών πόρων (λόγος, εικόνα, ήχος, μουσική, κίνηση) που δυνητικά συνδιαμορφώνουν το νόημα (Frey N. & Fisher D., 2008: 1-2).

Ο σύγχρονος αναγνώστης, εθισμένος homo sapiens, (Postman 1985), προσλαμβάνει τη λογοτεχνία πολύ διαφορετικά απ' ό,τι ο μέχρι πρότινος αναγνώστης. Η επιστημολογική ρήξη της εποχής μας, απόρροια εν πολλοίς της γενίκευσης των ΤΠΕ, κλονίζει την παραδοσιακή αντίληψη της λογοτεχνίας και της διδακτικής της.

Σε αυτό το πνεύμα εντοπίζουμε στα νέα πιλοτικά προγράμματα τα εξής: «Ο επεξεργαστής κειμένου και η ρευστή μορφή που χαρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο αναδεικνύει τον παιγνιώδη χαρακτήρα της λογοτεχνίας... Οι αντικαταστάσεις λέξεων στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα, αποδόμηση και ανασυναρμολόγηση του κειμένου, χρωματισμός λέξεων κ.ά. καταδεικνύουν ότι η λογοτεχνία είναι όπως τα Lego και κατασκευάζεται από πρώτες ύλες και οικεία υλικά⁹... Η πολυμεσική παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου αναδεικνύει πτυχές της εικονοποιίας, της μουσικότητας, της φωνητικής του απόδοσης και του ρυθμού του». Στην ίδια φιλοσοφία, ολοκληρωμένες προτάσεις αξιοποίησης του διαδικτύου και των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα και δη στη λογοτεχνία στην κατεύθυνση της διέγερσης και έκφρασης της μαθητικής δημιουργικότητας, έχουν αρχίσει να δημοσιεύονται από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 (Κασκαντάμη 2001/Νικολαΐδου 2009).

Πλειοδοτώντας, προτείνουμε ενδεικτικά μερικές πιο συγκεκριμένες δραστηριότητες, νοώντας ως είδος «γραφής» την πολυτροπική έκφραση:

Οι μαθητές μπορούν να κληθούν να συνθέσουν το δικό τους οπτικό δοκίμιο με βάση ένα απόσπασμα του κειμένου, κατά προτίμηση περιγραφικό και να το πλαισιώσουν με μουσική υπόκρουση¹⁰. Ένας ευφάνταστος συνδυασμός κειμένου, εικόνας και ποικίλων συμβόλων μπορεί να επιτευχθεί με το πρόγραμμα poetryblender.

Σε περίπτωση που διατίθεται το λογοτεχνικό κείμενο σε τηλεοπτική ή κινηματογραφική μορφή και είναι διαθέσιμο είτε στο ψηφιακό αρχείο της ET1 είτε σε άλλη διαδικτυακή πηγή, μπορούν οι μαθητές να το “κατεβάσουν” και να το επεξεργαστούν με προγράμματα τύπου monie maker, επιλέγοντας σκηνές και συνθέτοντας ένα τρέιλερ, με αλλαγμένο τίτλο, που θα φωτίζει ένα δευτερεύον ή λανθάνον θέμα. Εξίσου μπορούν να κατασκευάσουν πόστερ, στο οποίο θα αποτυπώνουν την προσωπική- βιωματική τους ερμηνεία του θέματος του κειμένου. Γι αυτό το σκοπό μπορούν να χρησιμοποιήσουν το ελεύθερο λογισμικό glogster ή ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας (π.χ. το corel draw ή το photo shop ή ακόμα και το πρόγραμμα της ζωγραφικής από τα βασικά βοηθήματα).

Με τη βοήθεια του διαδικτυακού εργαλείου της χρονογραμμής (dipity/ timerime κ.ά.), ή με ένα απλό excel μπορούν οι μαθητές να καταγράψουν α) τα γεγονότα του αποσπάσματος όπως παραδίδονται στην πλοκή και β) την πραγματική χρονική σειρά των γεγονότων. Έτσι θα αντιληφθούν τις διαφορές στον αφηγηματικό χρόνο και στη συνέχεια θα κληθούν να αφηγηθούν εκ νέου την ιστορία γραμμικά¹¹.

Περαιτέρω μπορούν να κατασκευάσουν σε μορφή κόμικς με τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία (pixton, toonoo) ή κάποιο σχετικό λογισμικό (π.χ. comic lab) μια σκηνή του αποσπάσματος, να προσθέσουν σκηνή ή και να το επεκτείνουν μετά το πέρας του (Αλμπανάκη et al.2011).

Μπορούν να ηχογραφήσουν την ανάγνωση, ή τη δραματοποίηση ενός αποσπάσματος και να την επενδύσουν μουσικά- ηχητικά (στην περίπτωση της δραματοποίησης εννοείται ότι έχει προηγηθεί η απαραίτητη δημιουργική επεξεργασία του κειμένου).

Μια άλλη επιλογή είναι να αναβιώσουν την εποχή του συγγραφέα- ποιητή αναζητώντας φωτογραφικό υλικό και άλλα πολιτισμικά δεδομένα από το διαδίκτυο (ή ειδικά αρχεία όπως www.elia.org.gr, www.pandektis.ekt.gr). Αυτά μπορούν να συγκεντρωθούν σε μια ιστοσελίδα (weebly- webnode) ή ένα wiki, που προσφέρει επιπλέον τη δυνατότητα της ομαδοσυνεργατικής επεξεργασίας, ή ακόμα και σε μια «εικονική» τρισδιάστατη θεματική έκθεση, που θα δημιουργήσουν με το λογισμικό artsteps.

Με τη βοήθεια του google earth (ή άλλων παρόμοιων εργαλείων όπως το scribble maps) μπορούν οι μαθητές να επισκεφτούν τα μέρη που έζησε ο συγγραφέας ή που διαδραματίζεται η ιστορία, να «καρφισώσουν» σε αυτά

σχετικές εικόνες ή ακόμα και να σχεδιάσουν το ταξίδι της ζωής του συγγραφέα ή του ήρωα χαρτογραφώντας τα μέρη που έζησε. Σε κάθε σταθμό μπορούν να ηχογραφούν αποσπάσματα από τα έργα του ή από το κείμενο ανάλογα, ή ακόμα και από κριτικές που αφορούν τον ίδιο ή το συγκεκριμένο έργο.

Με επίκεντρο έναν από τους θεματικούς πυρήνες ενός κειμένου, μπορεί να δημιουργηθεί διαδικτυακά στο voicethread μια ανοικτή συζήτηση, που θα λαμβάνει χώρα μέσω όλων των προσφερόμενων σημειωτικών πόρων. Με παρόμοιο αλλά μη συγχρονισμένο τρόπο μπορεί να αξιοποιηθεί το νήμα των σχολίων σε ένα blog.

Ακόμα μπορούν οι μαθητές με τη βοήθεια των εργαλείων νοητικής ή εννοιολογικής χαρτογράφησης να αποδελτιώσουν μια αφήγηση και να την αναγάγουν στα βασικά της συστατικά, να αποδώσουν την πορεία της πλοκής με τα σημεία κορύφωσης, να συνδέσουν χαρακτηρισμούς με γεγονότα κ.ά. Εδώ είναι εφικτό να προσθέσουν εξίσου εικόνες και άλλους σημειωτικούς πόρους αλλά και να συνεργαστούν διαδικτυακά (comapping).

Με τη βοήθεια του εργαλείου Wordle ή του Taxgedo είναι δυνατή η καταμέτρηση από ένα κείμενο των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων λέξεων και κατόπιν από αυτές να γραφτεί μια καινούρια ιστορία, στη λογική των φανταστικών διώνυμων ή τριώνυμων του Ροντάρι (1985). Στο ίδιο πνεύμα μπορεί κανείς να απολαύσει τολμηρούς πειραματισμούς με τη γλώσσα (στην αγγλική δυστυχώς) στο πρωτότυπο site “Language is a virus”.

Τα σώματα κειμένων είναι αναμφισβήτητα σημαντικά διερευνητικά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού που ενισχύουν τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών, αλλά κυρίως τη δημιουργικότητά τους (Κουτσογιάννης, 2008). Το έργο του Σεφέρη καταγεγραμμένο στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα, προσφέρεται για ποικίλους πειραματισμούς και προσεγγίσεις. Παρόμοιες προσπάθειες συγκέντρωσης και καταγραφής του έργου, ή μέρους αυτού, πολλών δημιουργών σε άλλους κόμβους (snhell/ rotheg) – μολοντί δεν προσφέρουν τη δυνατότητα για σύνθετη αναζήτηση υπό όρους- μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν αναλόγως. Οι μαθητές ανά ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν συνθέσεις από φράσεις ή λέξεις ενός δημιουργού και να κατασκευάσουν ένα νέο κείμενο ανεξάρτητο από το υπό μελέτη, του οποίου θα κληθούν κατόπιν οι άλλες ομάδες να προσπαθήσουν να μαντέψουν την προέλευση από τα μορφικά χαρακτηριστικά, το θέμα, το ύφος ή άλλες σχετικές γνώσεις τους.

Μια ακόμα δυνατότητα είναι να κατασκευάσουν οι μαθητές ένα λογοτεχνικό χαρακτήρα σε avatar (π.χ. http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal) με τον/την ήρωα-ίδα, όπως τον φαντάζονται ή από τα δεδομένα του αφηγήματος (Παπαντωνάκης, Κωτόπουλος, 2011: 92-95) και να συνθέσουν ένα κομμάτι πειστικού λόγου ως προς το χαρακτήρα του-της, το οποίο θα ρυθμίσουν να

ακουστεί σύμφωνα με την αντίστοιχη επιλογή ύφους που τους προσφέρει το πρόγραμμα.

Με αντίστοιχο τρόπο μπορούν να κατασκευάσουν τους χαρακτήρες τρισδιάστατα σε κάποιον εικονικό κόσμο (secondlife/ edusim) και να αναπαραστήσουν κάποια σκηνή.

Μια ακόμα πρωτότυπη εφαρμογή, που υλοποίησε η Brittany Davis στο Πανεπιστήμιο του Michigan (http://sitemaker.umich.edu/brittanydavis/lesson_plans_) είναι να δημιουργήσουν οι μαθητές σελίδα στο facebook στο όνομα του- της ήρωα- ίδας αλλά και των δευτερευόντων προσώπων ενός κειμένου, προσπαθώντας στη συνέχεια να εμπλουτίσουν με τη φαντασία τους την προσωπικότητά του-της, να προσθέσουν φίλους, να κάνουν αναρτήσεις στο όνομα του-της κ.ά. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να γενικευτεί με όλα τα μυθιστορηματικά πρόσωπα που θα συναντήσουν κατά τη διάρκεια μιας χρονιάς σε επίπεδο project.

Φτάνοντας στο ακανθώδες σημείο της παραγωγής λόγου, μια πρόταση, στο πλαίσιο πάντα των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ, είναι η διαδικτυακή συνεργατική συγγραφή. Χάρη στην εφαρμογή google ή yahoo docs (ή άλλες πλατφόρμες όπως: justpaste.it/ titanpad.com) που επιτρέπουν τη σύγχρονη- παράλληλη επεξεργασία ενός κειμένου από τα μέλη μιας ομάδας ή μέσω άλλων ιστοχώρων που επιτρέπουν τη συνεργατική- ασύγχρονη (διαδοχική) επεξεργασία ενός κειμένου (π.χ. story mush), η γραφή μπορεί να μετατραπεί σε δημιουργικό παιχνίδι¹². Επίσης μπορεί να διαμορφωθεί σε ένα κλειστό και ασφαλές κοινωνικό δίκτυο τύπου facebook (π.χ. socialgo) ομάδα επικοινωνίας, που θα συνεργάζεται για την εκπόνηση μιας εργασίας.

Αντλώντας από το αχανές πεδίο σημειωτικών πόρων του διαδικτύου, μπορούν εντέλει να συνθέσουν συνεργατικά πολυτροπικά κείμενα και να τα αναρτήσουν σε μορφή βιβλίου που μπορεί να φυλλομετρηθεί (π.χ. flipflap book/ tikatok) ή ακόμα και τρισδιάστατου (π.χ. zooburst). Αλλά και με την απλή χρήση ενός επεξεργαστή κειμένου, μέσω της ενεργοποίησης της παρακολούθησης των αλλαγών και της δυνατότητας εισαγωγής σχολίου, μπορούν οι μαθητές να δουλέψουν συνεργατικά πάνω σε ένα κείμενο, παρατηρώντας τις διορθώσεις που έκαναν τα άλλα μέλη της ομάδας τους και σχολιάζοντάς τες. Μέσα από την όλη διαδικασία δίνεται έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μάθησης (Τζιμογιάννης 2007: 341-343) με αποτέλεσμα να δημιουργείται κλίμα αποδοχής των διαφορετικών προσεγγίσεων και απαντήσεων από τους μαθητές (Γκότοβος 2002: 125-130) που ευνοεί τη συμμετοχή και απαλλάσσει από το άγχος της απόδοσης.

Συμπεράσματα

Η λογοτεχνία ως ζωντανό κοινωνικό κύτταρο, πρέπει να προσεγγίζεται στην εκπαίδευση όχι πλέον ως απολιθωμένο καλλιτεχνικό γεγονός, αλλά ως αισθητικό

αντικείμενο που πραγματώνεται κάθε φορά διαφορετικά μέσα από τον προσληπτικό φακό του εκάστοτε παρόντος. Αποτελεί πλέον κοινή λογική ότι οι νέοι, ζώντας σε μια κουλτούρα κατεξοχήν διασκεδαστική και οπτικοποιημένη, θα ενστερνιστούν τη λογοτεχνία ευκολότερα εφόσον τη βιώσουν ως κάτι ευχάριστο και οικείο, που τουλάχιστον δεν περιφρονεί τα δεδομένα τους. Η πιθανή αρέσκεια ή απαρέσκεια ως προς την ανάγνωση θα διαμορφώνεται πλέον στο πλαίσιο αυτού που ο Debray (1991) αποκαλεί σύγχρονη mediasphere. Η διδακτική της λογοτεχνίας πρέπει να γίνει περισσότερο διαδραστική και ευρηματική, να υποθάλλει τη δημιουργικότητα των μαθητών δανειζόμενη πόρους από τις πρακτικές του χώρου των νέων τεχνολογιών (Kress 2003), χωρίς αυτό να σημαίνει εγκατάλειψη της έντυπης αφετηρίας. Από την άλλη, διατυπώνονται επιφυλάξεις και φόβοι. Θεωρείται ότι η μετατόπιση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας της λογοτεχνίας από το κείμενο στην συμβατική, γραπτή του μορφή σε δημιουργικές δραστηριότητες μέσω των ΤΠΕ, που πολιορκούν μεν, αλλά δεν εστιάζουν αποκλειστικά στο λόγο, εγκυμονεί τον κίνδυνο υποβάθμισης της ίδιας της λογοτεχνίας. Το σίγουρο είναι ότι αυτό που χρειαζόμαστε σήμερα δεν είναι ένα αλάνθαστο και άκαμπτο μοντέλο διδασκαλίας που θα αποτελέσει το νέο δόγμα, αλλά μια πολυπαραδειγματική φόρμουλα που κυρίως θα ενεργοποιεί τους μαθητές και θα τους εμπλέκει δημιουργικά. Οι ΤΠΕ χωρίς να αποτελούν πανάκεια, μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτό. Με άλλα λόγια η λογοτεχνία στην εκπαίδευση πρέπει να αποτελέσει το μονοπάτι της αυστηρά προσωπικής έκφρασης, αυτεπίγνωσης και αφύπνισης του κάθε ξεχωριστού αναγνώστη (Paulson 2001: 156).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amabile, T. (1989). *Growing up creative*. New York: Crown.
- Barthes R. (1977). "From Work to Text", in *Image-Music-Text*, essays selected and translated by Stephen Heath, London: Fontana: 155-64.
- Cage J. (1973). *Mesostics: Writings '67-'72*, Middletown: Wesleyan University Press.
- Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris: Gallimard.
- Eagleton T. (1976). *Criticism and Ideology: A Study in Marxist Literary Theory*, London New Left Books.
- Eagleton T.. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault M. (1979). What is an Author? (transl. Josue V. Harari) in *Textual Strategies, Perspectives in Post- Structuralist Criticism*, (ed. Josue V. Harari), Ithaca N.Y, Cornell University Press: 158-160.

- Frey, N., & Fisher, D. (eds.) (2008). *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Guillory J. (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: University of Chicago Press
- Hasan R. & G. Williams (1996). *Literacy in Society*, London and New York: Longman
- Hayles, N.K. (2007). "Electronic Literature: What Is It?" January 2, 2007. The Electronic Literature Organization: College Park. Διαθέσιμο στο: <http://eliterature.org/pad/elp.html> (Accessed 6 August 2008).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2008) 'New Literacies, New Democracies, *A challenge paper*. Available at:http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wpcontent/uploads/bch_challenge_paper_democracies_gunther_kress.pdf Retrieved 10 February 2009.
- Kress, G. and Adami, E., (2009). "A social semiotic analysis of mobile devices: Interrelations of technology and social habitus", in Pachler, N., Bachmair, B., Cook, J. and Kress, G. (eds) *Mobile learning outside and inside: structure - agency - practices?* New York: Springer.
- Kristeva J. (1980). *The Bounded Text in Desire in Language*, New York: Columbia University Press.
- Lankshear C. & Knobel M., (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lauer Claire, (2009). Contending with Terms: "Multimodal" and "Multimedia" in the Academic and Public Spheres, *Computers and Composition*, 26: 225–239
- Leavis F.R., (1930). *Mass civilization and minority culture* (Cambridge: Minority Press) σε Raiford Guins, Omayra Zaragoza Cruz, (2005). *Popular culture: a reader*, London: Sage Publications: 33-38
- Mac Low J. (1985). *The Virginia Woolf Poems*, Providence RI: Burning Deck.
- Moula E. (2011). E- literature as metonymy of postmodernism: emancipation or new homage? Proceedings of International Conference er-A6, September, University of Piraeus.
- Paulson, W. (2001). *Literary Culture in a World Transformed: A Future for the Humanities*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Postman Neil (1985). *Amusing Ourselves to Death*, Penguin books.
- Purves, Alan. C. (1985). "Literature Educational Programs" in *International Encyclopedia of Education*, vol. 5: 3118-3122.
- Queneau R. (1961). *Cent mille milliards de poemes*, Paris: Gallimard.
- Rodari, G. (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας*, Αθήνα: Τεκμήριο.

Smith H. (2005). *The Writing Experiment: Strategies for Innovative Creative Writing*, Allen & Unwin.

The New London Group (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.), 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', *Harvard Educational Review*, Vol.66, No.1, Spring 1996: 60-92.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.

Αλμπανάκη Ξ, Λαμπριανού Σ. & Σαρικός Σ., Ψηφιακά Κόμικς, επισκόπηση διαδικτυακών εφαρμογών, 8^ο Συνέδριο ΕΕΕΠ ΔΤΠΕ, Το Ψηφιακό Σχολείο, Πειραιάς, 22-23 Οκτωβρίου 2011.

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου Ε. (1995). Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας, *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 57, 78-85.

Γιαννικοπούλου Α. & Φώκιαλη Ε., (2011). Το εφηβικό μυθιστόρημα στην ηλεκτρονική εποχή, σε Κανατσούλη Μ.- Πολίτης Δ. (επ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης: 207-225

Γκότοβος Α.(2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg : 125-130.

Κασκαντάμη Μ. (2001). *Μαθαίνοντας στο internet. Αρχαία, Νέα, Ιστορία*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κατσίκη- Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τ. και Χαλκιαδάκη Α. (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης.

Κουτσογιάννης Δ., (2008). Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και των σωμάτων κειμένων : θεωρητικό πλαίσιο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής διαθεσίμο στο : [http://www.greek-](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html)

[language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html).

Μουλά Ε. (2010). Ε- λογοτεχνία και θεωρία της αφήγησης ή πώς οι εξελίξεις επιτάσσουν νέες προσεγγίσεις, *I- teacher*, τεύχος 1, Ιούνιος: 23-34.

Μπενέκος Α. (1985). Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία και η Μελέτη Περιβάλλοντος, *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου*, ειδική έκδοση, τ.6: 77-122.

Νικολαΐδου Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες, Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Κέδρος.

Ξανθάκου Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο, ΟΕΔΒ, 2004.

Παπαντωνάκης Γ. & Κωτόπουλος Τ., (2011). *Σκηνικό Χαρακτήρες Πλοκή. Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Ίων.

Πατούνα Α. (2009). Οι ερωτήσεις- εργασίες των Κ.Ν.Α. Χαρακτηριστικά και διδακτική αξιοποίηση, *Νέα Παιδεία*, τεύχος 130, σσ.82-105.

- Ρηγόπουλος Γ. (1997). *Κείμενο και Εικόνα, Όρια και δυνατότητες της σύγκρισης*, Αθήνα, Σμίλη.
- Σουλιώτης Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Σπανός Γ. (1999). Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Αποστολίδου Β.-Χοντολίδου Ε. (επ.). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω: 91-101.
- Σταμόγλου Αναστάσια, Αναζητώντας το χαμένο χρόνο Το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1976 και εξής,
http://bham.academia.edu/AnastasiaStamoglou/Papers/241865/In_Search_of_Lost_Time_The_teaching_of_Modern_Greek_literature_from_1976_to_2001
- Τερζής Ν. Π., (1988), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση* (Β' έκδοση), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης στο *ΟΕΠΠΕΚ*, επιστ. Επιμέλεια Κουλαϊδής Β. *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*, Αθήνα: 341-343.
- Φρυδάκη Ε. (2005). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπίδης Α., (επιμ.) (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Πέντε μελέτες*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
<http://www.jaffebros.com/lee/gulliver/bk3/chap3-5.html>

¹ Το συγκεκριμένο άρθρο προέκυψε μέσα από τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στα ΠΑΚΕ Ν. Αιγαίου. Οι σχετικές αναζητήσεις και οι πειραματισμοί συνεχίζονται μέσα από τα φιλολογικά διδακτικά μου αντικείμενα σε συνδυασμό με το ρόλο μου ως επιμορφώτριας Τ.Π.Ε.

² <http://www.jaffebros.com/lee/gulliver/bk3/chap3-5.html>

³ Αρχικά από το: Ounvoir de littérature potentielle. Ιδρύθηκε το 1960 από τους Raymond Queneau και François Le Lionnais και απαρτίστηκε κυρίως από Γάλλους λογοτέχνες και Μαθηματικούς, με σκοπό την επινόηση τεχνικών και πατεντών μαθηματικής λογικής για το γράψιμο της ποίησης και της λογοτεχνίας.

⁴ Σε διατυπώσεις του τύπου «σκοπός του μαθήματος είναι να φέρει το μαθητή σε επικοινωνία με σημαντικά και αξιόλογα λογοτεχνικά έργα, να τον ασκήσει και να τον εθίσει στην ανάγνωσή τους»⁴, εξακολουθούν να λανθάνουν αντιλήψεις που ακόμα ορίζουν τη λογοτεχνία αξιωματικά και ουσιοκρατικά, μέσα από άχρονα και απόλυτα αισθητικά κριτήρια, τα οποία έρχονται σε οξεία αντίθεση με τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή που αξιώνει το αναλυτικό πρόγραμμα. (βλέπε Σταμόγλου)

⁵ Σύμφωνα με τον Purves, τα αναλυτικά προγράμματα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: τα μιμητικά, τα αναλυτικά και τα γενετικά.

⁶ <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>

⁷ Προς αποφυγή παρεξηγήσεων, δεν θεωρούμε την ψηφιακή διάσταση της «γραφής» και δη της δημιουργικής ως αποκλειστικά θετική. Η παραγωγή και πρόσληψη της ψηφιακής τέχνης και της

λογοτεχνίας ειδικότερα παραπαίει ανάμεσα στην προοπτική διαμόρφωσης συνθηκών χειραφέτησης αλλά και σε αυτή μιας νέας υποτέλειας (Βλέπε: Moula 2011).

⁸ Ασκήσεις του τύπου: συγκρίνετε τις παραστάσεις με την περιγραφή/ εντοπίστε πίνακες που αποδίδουν τα συναισθήματα του ποιήματος, ζωγραφίστε τον ήρωα με βάση τα στοιχεία του κειμένου κ.ά. συναντώνται κυρίως στα εγχειρίδια του Γυμνασίου.

⁹ Κατά την άποψή μου -και θεωρώ και των συντακτών των προγραμμάτων σπουδών-, αυτή η διατύπωση δεν καθιερώνει μια μηχανιστική αντίληψη της λογοτεχνίας, αλλά κατατίθεται με σκοπό να αισθητοποιήσει την έννοια της δημιουργικότητας, μέσα από ένα παράδειγμα οικείο στο παιδί.

¹⁰ Διαθέσιμα ελεύθερα λογισμικά : powerpoint, picassa, animoto, vuvox.

¹¹ Κάτι ανάλογο εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό λογισμικό Ομηρικά έπη.

¹² Στο 50% των αγγλόφωνων κόμβων που είναι αφιερωμένοι στη διδακτική της λογοτεχνίας προτείνεται η δημιουργική γραφή ως συμπληρωματική δραστηριότητα, πράγμα που εντάσσεται σε μια μακρά παράδοση που λειτουργεί ως αντίβαρο στη φιλολογική προσέγγιση των κειμένων, αναδεικνύοντας τις τεχνικές παραγωγής της λογοτεχνίας. Παρόλα αυτά εξακολουθεί να αποτελεί σχεδόν πάντα μια περιχαρακωμένη μοναχική δραστηριότητα.