

4. Οι ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας

4.1 Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική

Μαρία Ακριτίδου

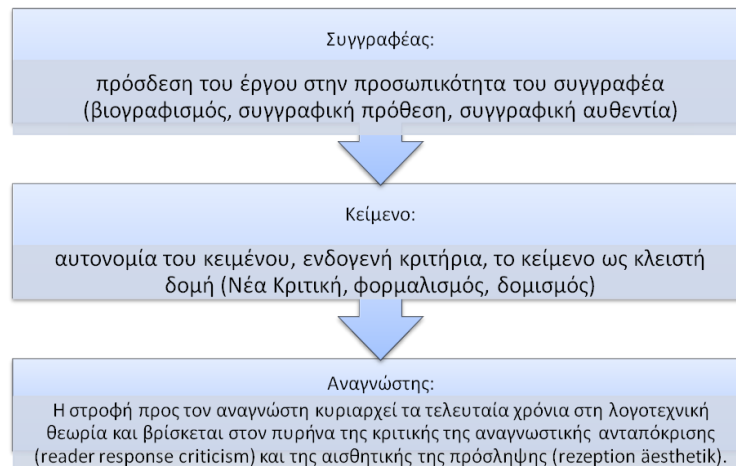
Τα ερωτήματα που θέτει κάθε λογοτεχνική θεωρία μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής (Compagnon 2003, 25):

- Τι είναι η λογοτεχνία;
- Ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με τον συγγραφέα;
- Ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα;
- Ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με τον αναγνώστη;
- Ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα;

Δεν πρόκειται φυσικά να επιχειρήσουμε εδώ μια απάντηση σε όλα αυτά. Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι η έρευνα παρουσιάζει συχνά τις ΤΠΕ να επηρεάζουν δραματικά πολλά, αν όχι όλα, από τα παραπάνω πεδία, μεταβάλλοντας την έννοια της λογοτεχνίας (με έμφαση στις νέες μορφές κειμενικότητας), την έννοια του συγγραφέα (από την καλλιτεχνική ιδιοφυία στη συνεργατική γραφή), την έννοια του αναγνώστη και της ανάγνωσης (νέες αναγνωστικές πρακτικές) κτλ. Συχνά τέτοιες διαπιστώσεις ελέγχονται ως ανιστορικές και τεχνοκεντρικές, καθώς αποδίδουν στις ΤΠΕ ρόλο αποκλειστικού καταλύτη αλλαγών (σύμφωνα με το «αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού», βλ. [Ενότητα I, κεφ. 2.1.2](#)), χωρίς να λαμβάνουν υπόψη άλλες παραμέτρους (ιδεολογικές, κοινωνικές κτλ.) και αγνοώντας την ιστορία της ίδιας της έννοιας της λογοτεχνίας: η τελευταία μας διδάσκει ότι η λογοτεχνία επηρεάζεται μεν από τις αλλαγές στην τεχνολογία του μέσου γραφής, αλλά με τρόπους πολύ πιο σύνθετους από όσο πρεσβεύουν όσοι θρηνούν το θάνατό της, εξαιτίας της επικράτησης των ψηφιακών μέσων, καθώς η πρακτική της συγγραφής και της ανάγνωσης είναι συνάμα μια κοινωνική πρακτική που μετασχηματίζεται μεν, δεν εξαρτάται, ωστόσο,

αποκλειστικά από το υλικό μέσο παραγωγής και διάδοσης (π.χ. έντυπο βιβλίο ή χειρόγραφο ή και προφορική μετάδοση).²²

Τα παραπάνω ερωτήματα τίθενται εδώ προκαταρκτικά, εν είδει εισαγωγής στο ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η σχέση βέβαια λογοτεχνικής θεωρίας και διδακτικής της λογοτεχνίας δεν είναι μονοσήμαντη.²³ Από τον σύνθετο χώρο της θεωρίας τα τελευταία χρόνια φαίνεται να επικρατεί στη διδακτική του μαθήματος μία από τις βασικές αλλαγές παραδείγματος: η άνοδος του αναγνώστη. Για να κατανοήσουμε την αλλαγή αυτή, βοηθητικό είναι το παρακάτω σχήμα, που απεικονίζει την πορεία από τον συγγραφέα στο κείμενο και από το κείμενο στον αναγνώστη, στη σύντομη ιστορία της λογοτεχνικής θεωρίας κατά τον περασμένο αιώνα.



Εικόνα 14

²² Η ίδια άλλωστε ρητορική έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για τη διαπίστωση των κινδύνων από το νέο μέσο της τυπογραφίας ή ακόμα και από την αλλαγή του αναγνωστικού κοινού και τη διάδοση του μυθιστορήματος κατά τον 18^ο αι. (βλ. και Δημητρούλια 2008).

²³ Για τη σχέση θεωρίας και διδακτικής της λογοτεχνίας άλλωστε, δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε τον Α. Λαμπρόπουλο (2006), που διακρίνει τις εξής θέσεις της θεωρίας στο μάθημα της λογοτεχνίας:

- α) η θεωρία ως προαιρετικό και ευπρόσδεκτο συμπλήρωμα που θα εμπλουτίσει και θα ανανεώσει τη διδακτική, χωρίς απαραίτητα και να την κλονίσει·
- β) η θεωρία ως νομιμοποιητικός λόγος που έρχεται συμπληρωματικά να ενισχύσει ή εκ των υστέρων να επικυρώσει τα προτάγματα της παιδαγωγικής·
- γ) η θεωρία ως 'κατασταλαγμένη σοφία', ως απόσταγμα διαφόρων ερευνητικών σχεδίων ή και ως απομεινάρια της, ίσως και αδύνατης, απόπειρας συγκερασμού τους·
- δ) η θεωρία ως αποθεματικό πιθανών προσεγγίσεων της λογοτεχνίας ή του πολιτισμού·
- ε) η θεωρία ως ένδειξη ότι καμιά διδακτική στάση δεν μπορεί να πάψει να είναι επιστημολογικά ατελής και πολιτικά ανεπαρκής, αλλά και ως παρότρυνση να αποφευχθεί η αδράνεια που μια τέτοια αντίληψη μπορεί να επιφέρει·
- ς) τέλος, η θεωρία ως φορέας μετασχηματισμού και μετεξέλιξης του ίδιου του διδασκόμενου αντικειμένου».

Το σύνολο του επιμορφωτικού υλικού επιχειρεί να αντιμετωπίσει τη θεωρία με τους δύο τελευταίους τρόπους.

Αν και πλέον στον ακαδημαϊκό χώρο οι αναγνωστικές θεωρίες τείνουν να αντικατασταθούν από νέες προτάσεις κριτικής επεξεργασίας, που θέτουν στο επίκεντρο όχι μόνο το ενεργό υποκείμενο της ανάγνωσης αλλά και τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των διαφόρων λόγων εντός και εκτός του λογοτεχνικού κειμένου, στο χώρο της διδακτικής το στοιχείο που ενσωματώνεται στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών είναι το κοινό σημείο όλων των αναγνωστικών θεωριών: ο δημιουργικός ρόλος του αναγνώστη, ο οποίος αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο ως νοηματοδότης του λογοτεχνικού έργου (Καπλάνη & Κουντουρά 2004· Γεωργίου 2006).

Η επικοινωνιακή αντίληψη δεν είναι εμφανής μόνο στα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας αλλά και σε αυτά της Λογοτεχνίας. Στην περίπτωση αυτή μετατοπίζεται η έμφαση από τον συγγραφέα στον μαθητή ως αναγνώστη και στην ανάγνωση ως μια δυναμική διαδικασία, αλλά και στον μαθητή ως συγγραφέα (βλ. Νικολαΐδου 2009, 61).

Παρά την εμφανή κυριαρχία, ωστόσο, της στροφής προς τον αναγνώστη και στη διδακτική της λογοτεχνίας, η αντίληψη αυτή συνυπάρχει με άλλες, λιγότερο ή περισσότερο καινοτόμες. Για λόγους σχηματοποίησης, μπορούμε διακρίνουμε τις εξής προσεγγίσεις (βλ. και Φρυδάκη 2003, 186 κ.έξ.):

Πίνακας 7

	Παραδοσιακό διδακτικό πρότυπο	Σύγχρονο διδακτικό πρότυπο
Ιστορική προσέγγιση	Έμφαση στο γραμματολογικό κέλυφος: παράταξη συγγραφέων σε χρονολογική σειρά, ένταξη των έργων σε μια σειρά ομοειδούς παραγωγής, έμφαση στον λογοτεχνικό κανόνα, βιογραφισμός, γραμματολογική προσέγγιση. Κέντρο βάρους: ο συγγραφέας.	Νέος τρόπος αντίληψης της ιστορικότητας: η ιστορικότητα της λογοτεχνίας ως θεσμού, η ιστορικότητα του λογοτεχνικού έργου, η ιστορικότητα του συγγραφέα, η ιστορικότητα του εκάστοτε αναγνώστη (Κουντουρά 2002). Έμφαση στην ευρύτερη ιστορικότητα της στιγμής πρόσληψης αλλά και της στιγμής συγγραφής (εξέταση του γενικότερου κοινωνικού – ιδεολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το κείμενο). Κέντρο βάρους: το τρίπτυχο συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης στην πλήρη ιστορική του διάσταση.
Ποιητολογική προσέγγιση	Έμφαση στην αισθητική αξία. Κέντρο βάρους το κείμενο και ο αναγνώστης, ως παθητικός δέκτης.	Έμφαση στις δεξιότητες διευρυμένης ανάγνωσης, με εργαλεία και της ποιητικής, και στην τάξη ως ενεργή αναγνωστική κοινότητα. Στόχος: η φιλιαναγνωσία και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του αφηγηματικού γραμματισμού. Παιγνιώδεις δραστηριότητες αναγνώρισης και τροποποίησης των αφηγηματικών συμβάσεων (κειμενοκεντρική αντίληψη) – Δημιουργικές δραστηριότητες με έμφαση στην αυθεντικότητα και τη βιωματικότητα (επικοινωνιακή αντίληψη). Κέντρο βάρους: ο αναγνώστης ως συν-αφηγητής και συν-

		συγγραφέας.
Ερμηνευτική προσέγγιση	Η ερμηνευτική ως σύστημα κανόνων με στόχο την εξακρίβωση ενός σταθερού και μοναδικού νοήματος. Κέντρο βάρους: το κείμενο.	Έμφαση στην ερμηνευτική πολλαπλότητα. Ο ρόλος του ερμηνευτή ως ενεργού υποκειμένου παραγωγής νοήματος. Κέντρο βάρους το κείμενο όπως προσλαμβάνεται από τον αναγνώστη (επικοινωνιακή αντίληψη). Κριτικός πολιτιστικός γραμματισμός με έμφαση στις συμβολικές πρακτικές οργάνωσης του νοήματος. Κέντρο βάρους: ο πολιτισμός ως σημειωτικό σύστημα (κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη) και ως πεδίο «κατασκευής» ταυτοτήτων.

↳ Παράδειγμα: Παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνικής ιστορικότητας: Πριν από την ανάγνωση έργων της κρητικής αναγέννησης, ο εκπαιδευτικός δίνει πληροφορίες, αντλώντας και από το διαδίκτυο (αξιοποιώντας δηλαδή τις ΤΠΕ ως βιβλιοθήκη), για τη Βενετοκρατία στην Κρήτη και ζητήματα της βιογραφίας του Κορνάρου, ή αναθέτει ανάλογες εργασίες.

Σύγχρονη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνικής ιστορικότητας: Πώς λειτουργήσε ο *Ερωτόκριτος* στην εποχή του; Τι είδους ιστορικού αναγνώστη εγγράφει το κείμενο εντός του; Ποια η ιστορία της πρόσληψής του; Πότε και γιατί βρίσκει τη θέση του στον λογοτεχνικό κανόνα; (βλ. Κουντουρά 2002, 355).

Είναι προφανές ότι στην πράξη οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις δεν υπάρχουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη, καθώς π.χ. τα στοιχεία της ποιητικής ή η διερεύνηση της βαθιάς ιστορικότητας συνιστούν αδιαμφισβήτητα εργαλεία και στην ερμηνευτική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού.

Σύμφωνα πάντως και με το παραπάνω, εν πολλοίς απλουστευτικό, σχήμα, δύο άξονες μπορούμε να διακρίνουμε στη σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας, ως προς τις δραστηριότητες που προβλέπονται για τους ίδιους τους μαθητές:

- ❑ η ανάπτυξη της φιλιανγνωσίας και της δημιουργικότητας, κυρίως μέσω της δημιουργίας αναγνωστικών κοινοτήτων και την παραγωγή προσωπικού λόγου (μονοτροπικού ή πολυτροπικού)·
- ❑ η κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων (συμπεριλαμβανομένου και του ιστορικού, κοινωνικού περικειμένου κτλ.).

Το ερώτημα που τίθεται είναι: ποιος είναι ο ρόλος των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, σύμφωνα και με το παραπάνω πλαίσιο διδασκαλίας;

Τα δύο κείμενα που ακολουθούν σε αυτό το ερώτημα επιχειρούν να απαντήσουν. Το πρώτο παρουσιάζει κάποια από τα νέα δεδομένα που δημιουργούν οι ΤΠΕ για τη συγγραφή, την πρόσληψη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και δίνει βάρος στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμβάλουν οι ΤΠΕ στην ανανέωση του μαθήματος, κυρίως ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φιλιανγνωσίας. Το δεύτερο, με αφετηρία την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και κυρίως την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, δίνει έμφαση στον ρόλο των ΤΠΕ σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας της κατανόησης, ανάλυσης και ερμηνείας του λογοτεχνικού λόγου και των πολιτισμικών αναπαραστάσεων.

4.2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές

Σοφία Νικολαΐδου

4.2.1. ΤΠΕ και Λογοτεχνία: νέα δεδομένα για τη συγγραφή, την πρόσληψη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας²⁴

Η επικράτηση των ηλεκτρονικών μέσων και το νέο νοητικό περιβάλλον που αυτά δημιουργούν επηρεάζουν όχι μόνο τη συγγραφή της έντυπης λογοτεχνίας, με τη χρήση του επεξεργαστή από τους συγγραφείς (Eco 1997· Sagan, Bazin & Djian 1997). Επηρεάζουν επίσης την πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου, καθώς και την παραγωγή θεωρητικού λόγου που το αφορά.²⁵

Ορισμένοι μεμνιμοιρούν ότι η εποχή της τυπογραφίας παραχωρεί τη θέση της στην ηλεκτρονική εποχή (Kernan 2001· Bloom 2000· Birkets 1997). Ο σύγχρονος αναγνώστης, εθισμένος homo sapiens, εξαρτημένος από τη διαρκή εναλλαγή καναλιών στην οθόνη της τηλεόρασης (Postman 1985), προσλαμβάνει τη λογοτεχνία πολύ διαφορετικά, σε σύγκριση με τον αναγνώστη του 19ου αιώνα.

Τα ψηφιακά κείμενα ευαγγελίζονται τη συναίρεση της ενδοκειμενικότητας (intratextuality) με την διακειμενικότητα (intertextuality) (Δημητρούλια 2005), την ασυνέχεια, την κειμενική ρευστότητα, τη δομική ευελιξία. Τα υπερκείμενα²⁶ και τα πολυτροπικά κείμενα προτείνουν ένα διαφορετικό, διαδραστικό και δυναμικό,

²⁴ Βλ. Νικολαΐδου 2009, όπου συζητείται διεξοδικά το θέμα της αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Ελλάδα, την Αγγλία και τις ΗΠΑ, παρουσιάζονται και εξετάζονται λεπτομερώς σχετικά σενάρια διδασκαλίας.

²⁵ Βλ. Bolter 2006, ιδίως το κεφάλαιο «Η κριτική θεωρία σε έναν νέο χώρο γραφής», 223-257· επίσης Landow & Delany 1993.

²⁶ Για την κατασκευή του όρου και τη λειτουργία του υπερκειμένου, βλ. Bush 1991, Nelson 1974, Nelson 1992.

επικοινωνιακό μοντέλο συγγραφής και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Παράλληλα, προτείνουν ένα διαφορετικό είδος αναγνωστικής προσέγγισης και θεωρητικού λόγου για τη λογοτεχνία.

Βέβαια, στοιχεία υπερκειμενικής δομής και μορφής μπορούμε να ανιχνεύσουμε και σε έντυπα έργα, κυρίως σε μοντερνιστές ή μεταμοντέρνους συγγραφείς, οι οποίοι αξιοποίησαν το στοιχείο του παιχνιδιού στα κείμενά τους.²⁷

Όμως το λογοτεχνικό υπερκείμενο είναι έντονα διαδραστικό. Προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη, για να διαβαστεί (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου 2001 και Γιακουμάτου 2002). Εμβληματικό –και κλασικό πια– υπερλογοτεχνικό έργο θεωρείται το *Afternoon* του Michael Joyce (1987). Το συγκεκριμένο έργο συνδυάζει τη μυθοπλαστική τέχνη, η οποία συνδέεται με την έντυπη λογοτεχνία, με τη διαδραστικότητα ενός περιπετειώδους παιχνιδιού: προϋποθέτει εξοικείωση με την ανάγνωση στην οθόνη του υπολογιστή και δεξιότητες πλοήγησης σε υπερκείμενο. Το *Afternoon* δεν αφηγείται μια συγκεκριμένη ιστορία. Αυτή είναι η θεμελιώδης διαφορά του από λογοτεχνικά κείμενα που έχουν γραφτεί για να τυπωθούν στο χαρτί. Ο αναγνώστης, πατώντας κουμπιά και απαντώντας σε ερωτήματα, διαμορφώνει την προσωπική του αναγνωστική διαδρομή. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι, στην περίπτωση του *Afternoon*, δεν υπάρχει καθόλου ιστορία. Υπάρχουν μόνο αναγνώσεις (Bolter 2006). Η σημαία κάθε επεισοδίου, ο τρόπος με τον οποίο αυτό εντάσσεται στη δυναμική δομή του έργου, εξαρτάται από το πού βρισκόταν ο αναγνώστης πριν και πού θα μεταβεί στη συνέχεια (Douglas 2000).

Το υπερκείμενο συχνά υιοθετεί δομικές αρχές και αφηγηματικές τεχνικές, τις οποίες συνδέουμε με τη μοντερνιστική ή τη μεταμοντέρνα μυθοπλασία: εσωτερικό μονόλογο, μετατόπιση της αφηγηματικής γωνίας, παλίνδρομες κινήσεις στον αφηγηματικό χρόνο. Αν η αφήγηση των γεγονότων σε χρονολογική σειρά μοιάζει να

²⁷ Βλ. για παράδειγμα, Χ. Λ. Μπόρχες, *Απαντα πεζά* (εισαγ., μτφρ., σχόλια Α. Κυριακίδης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005), Η. Cortasar, *Το Κουτσό* (Αθήνα: Εξάντας, 1988), Μ. Pavic, *Dictionary of Khazars* (Νέα Υόρκη: Knopf, 1988), Τ. Pynchon, *V*, (Λονδίνο: Jonathan Cape, 1963), Τ. Pynchon, *Gravity's Rainbow* (Νέα Υόρκη: Penguin, 1995), J. Joyce, *Οδυσσεάς* (μτφρ. Σ. Καμάσκης, Αθήνα: Κέδρος, 1990), L. Sterne, *The life and opinions of Tristram Shandy, gentleman*, (I. Watt, επιμ., Βοστόνη: Houghton Mifflin, 1965). Ειδικά ο Μπόρχες, σε ορισμένες σύγχρονες μελέτες, συνδέεται άμεσα με τη διαδικτυακή λογοτεχνία «όπου ο αναγνώστης μετέχει ενεργά». Βλ. Sassón-Henry 2007, όπου εξερευνάται η σχέση του συγγραφέα με το διαδίκτυο, το YouTube, τα ιστολόγια και τα συναφή. Βλ. επίσης Rollason 2004, http://www.themodernword.com/borges/borges_papers_rollason2.html (προσπελάστηκε: 15 Ιανουαρίου 2008). Βλ. επίσης την υπό έκδοση συλλογή δοκιμίων από τον Bucknell University Press, με τίτλο *Cy-Borges*, η έκδοση της οποίας αναμενόταν μέσα στο 2008, σύμφωνα με τον Cohen 2008.

αποτελεί τον «φυσικό» τρόπο διήγησης, η φυσική αφηγηματική τάξη έχει υπονομευτεί ήδη από την ομηρική *Οδύσσεια*. Οι εγκιβωτισμοί, ανάδρομες και πρόδρομες αφηγήσεις που περιέχει το συγκεκριμένο έπος αναδιαμορφώνουν τη χρονολογική σειρά της αφήγησης, με τον τρόπο που θα συναντήσουμε πολύ αργότερα στα υπερκείμενα (Bakker 1999).

Έτσι λοιπόν, η υπερλογοτεχνία (hyperliterature) παρουσιάζει με εμφανή τρόπο στην οθόνη του υπολογιστή τεχνικές οργάνωσης και διασάλευσης της αφηγηματικής τάξης, οι οποίες είχαν ήδη αναπτυχθεί στην έντυπη λογοτεχνία. Παρά ταύτα, το ψηφιακό μέσο ορίζει τον τρόπο πρόσληψης: η υπερκειμενική μυθοπλασία προσλαμβάνεται ως *de facto* αναμόρφωση της έντυπης μυθοπλασίας. Το υπερκείμενο συχνά παρουσιάζεται από τη φύση του ως επαναστατικό. Οι συνεχείς παραβιάσεις της αφηγηματικής και χρονικής ακολουθίας, η δυναμική δομή και η ελαστικότητα στον χώρο κατανοούνται ως προσπάθειες υπονόμησης δομών και τρόπων, τους οποίους η έντυπη παραδοσιακή λογοτεχνία φαίνεται να επιδοκιμάζει.

Η υπερκειμενική δομή ευνοεί τη διακλαδωτή αφήγηση και την πολυεπίπεδη ανάπτυξη της εξιστόρησης. Το λογοτεχνικό υπερκείμενο καταργεί το βασικό χαρακτηριστικό της έντυπης λογοτεχνίας, τη μονοκρατορία του λόγου. Ενσωματώνει εικόνες, γραφικά, ήχο, κίνηση, βίντεο. Στη διαδικτυακή εκδοχή του ο λογοκεντρικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας υποχωρεί και δίνει τη θέση του στη συνομιλία των τεχνών.

Τα λογοτεχνικά υπερκείμενα σπανίως έχουν γραμμική μορφή και σπανίως ακολουθούν γραμμική αφήγηση. Συχνά αποτελούν προϊόντα συνεργασίας: δημιουργούνται από περισσότερους από έναν συγγραφείς. Επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία και χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Η αναγνωστική διαδρομή που θα ακολουθήσει ο διαδικτυακός αναγνώστης μια δεδομένη στιγμή είναι μοναδική. Καθώς η υπερκειμενική δομή είναι ρευστή, κάθε αναγνωστική διαδρομή δίνει μορφή σε διαφορετικές εκδοχές του υπερκειμένου.

Η υπερλογοτεχνία βρίσκεται σαφώς έξω από τον λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος αποτελεί το κύριο αντικείμενο της διδασκαλίας του μαθήματος στη σχολική τάξη. Παρά ταύτα, ορίζει μια δυναμική τάση της σύγχρονης λογοτεχνίας και εγκαινιάζει ένα νέο είδος ανάγνωσης, το οποίο δεν μπορεί να απουσιάζει από τις αναγνωστικές προσλαμβάνουσες των μαθητών (Bruce & Hogan 1998· επίσης Cope & Kalantzis 2000).

Αλλά οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν επίσης στην πολυστρωματική πρόσληψη και την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της έντυπης λογοτεχνίας. Ο επεξεργαστής ευνοεί τον πειραματισμό με τις λέξεις και τη δομή των λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύοντας στοιχεία της ποιητικής τους. Επίσης ευνοεί τις διορθώσεις και τις επάλληλες γραφές κατά τη δημιουργική γραφή. Αυτές καταδεικνύουν καλύτερα από καθετί άλλο στους μαθητές τη συγγραφική μηχανή, τον δόλο και τα τεχνάσματά της. Η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου με τη βοήθεια των πολυμέσων αναδεικνύει τη συνομιλία τεχνών στο εσωτερικό του και τη συνεργασία των αισθήσεων για την πρόσληψή του.

Η τεχνολογία είναι, καταρχήν, εργαλείο. Έχει ήδη διαμορφώσει ένα νέο νοητικό περιβάλλον και τον τρόπο πρόσληψης της νέας πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Η συγγραφή, η ανάγνωση και η μελέτη της λογοτεχνίας δε βρίσκονται έξω από όλα αυτά – το αντίθετο.

4.2.2. Το πώς, πότε και το γιατί μιας επιλογής

Αν μελετήσουμε τα εκπαιδευτικά σενάρια που αφορούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αξιοποιούν τις ΤΠΕ και βρίσκονται αναρτημένα σε αγγλόφωνους και ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς κόμβους, οδηγούμαστε στους ακόλουθους συλλογισμούς.²⁸

Αλλαγή στάσεων και όχι δεξιοτήτων

Από την εξέταση των αγγλόφωνων και των ελληνόφωνων εκπαιδευτικών κόμβων και των οικείων σεναρίων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, τεκμαίρεται ότι η χρήση καινοτόμων εργαλείων δε συνεπάγεται αντίστοιχη καινοτόμο προσέγγιση της διδασκαλίας. Αντιθέτως, εντοπίζονται αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών κόμβων και εκπαιδευτικών σεναρίων στα οποία η χρήση της τεχνολογίας λειτουργεί άκρως συντηρητικά, σχεδόν οπισθοδρομικά. Στις περιπτώσεις αυτές η τεχνολογία δίνει το πρόσχημα, ενίοτε το άλλοθι, για φυγόκεντρες αναγνώσεις, οι οποίες χρησιμοποιούν το λογοτεχνικό κείμενο ως πρόσχημα και αφορμή: το κέντρο του μαθήματος

²⁸ Για την καταλογογράφηση, παρουσίαση και κριτική των διδακτικών προτάσεων που αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας και βρίσκονται αναρτημένα σε αγγλόφωνους και ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς κόμβους, βλ. Νικολαΐδου 2009.

μετακινείται στο ιστορικοκοινωνικό περικείμενο ή στο γραμματολογικό πλαίσιο, το νόημα του κειμένου σμικρύνεται και μονοδρομείται, οι αμφισημίες απαλείφονται. Η εικόνα και ο ήχος αντί να πολλαπλασιάζουν τους αναπαραστατικούς κώδικες του έργου και να συνομιλούν με το κείμενο, το εικονοποιούν, περιορίζοντας τη δυναμική δραστηριότητά του. Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό πως αυτό που προϋποτίθεται για μια ανανεωτική προσέγγιση του αντικειμένου δεν είναι η αλλαγή δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά, κυρίως, η αλλαγή στάσεων.

Προσαρμογή των τεχνολογικών εργαλείων στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο

Παρά το γεγονός ότι, όπως διαφαίνεται και από τις διδακτικές προτάσεις, η χρήση των ΤΠΕ συνδέεται άμεσα με το μαθητοκεντρικό μοντέλο και την εποικοδομητική μάθηση, σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται φανερή, τόσο από τα φύλλα εργασίας όσο και από τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τα βήματα της διδασκαλίας, η τάση των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν τις ΤΠΕ στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Αυτό αποδεικνύει: α) ότι το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ακόμα ισχυρό – κυρίως αλλά όχι μόνο– στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική, β) ότι η τεχνολογία είναι ουδέτερη όσον αφορά την εκπαιδευτική ιδεολογία και την παιδαγωγική πράξη. Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία δε συνεπάγεται αλλαγή στάσης για τους εκπαιδευτικούς ούτε αυτόματη εισαγωγή καινοτομιών. Το αντίθετο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς επίρρωση παραδοσιακών διδακτικών μοντέλων και παιδαγωγικών αντιλήψεων. Ο ισχυρός ρυθμιστικός ρόλος του διδάσκοντα παραμένει, σε πολλά σενάρια, σταθερός.

Διαδίκτυο: πολυτροπικό ως μέσο, μονοτροπικό ως διδακτική προσέγγιση

Μια πολυτροπική προσέγγιση της διδασκαλίας του αντικειμένου, θα εστίαζε στην πολυτροπική παρουσίαση του λογοτεχνικού έργου και στη διδακτική αξιοποίηση άλλων σημειωτικών συστημάτων πέραν του γλωσσικού (Kress & van Leeuwen 2001). Η εξέταση των σεναρίων διδασκαλίας μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, ακόμα και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουμε πολυτροπική παρουσίαση και προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου, τα εκπαιδευτικά σενάρια παραμένουν μονοτροπικά ως προς την εστίαση της ανάγνωσης. Η λογοτεχνία αποτελεί μάθημα λογοκεντρικό στον

πυρήνα του, με αποτέλεσμα η έμφαση να δίνεται σχεδόν αποκλειστικά στη γλώσσα. Ακόμα και όταν η παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου οργανώνεται μέσα από τη συνύπαρξη διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, δεν ξεετάζεται το διαφορετικό σημασιακό φορτίο το οποίο ο κάθε τρόπος συνεισφέρει στην πολυτροπική εκδοχή του λογοτεχνικού έργου.

Ο λογοκεντρικός πυρήνας του μαθήματος ανέγγιχτος από τις ΤΠΕ

Ο ισχυρός λογοκεντρικός πυρήνας του μαθήματος είναι και ο βασικός λόγος εξαιτίας του οποίου οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται κυρίως ως δόλωμα ή άρτυμα και λιγότερο ως συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας. Έτσι λοιπόν, σε αρκετά σενάρια, η λογοκεντρική διδασκαλία ολοκληρώνεται στη σχολική τάξη και στη συνέχεια αρτύνεται με τις ΤΠΕ στο εργαστήριο των υπολογιστών. Έτσι, οι ΤΠΕ δε συνεισφέρουν σε ένα νέο τρόπο πρόσληψης και ανάγνωσης της λογοτεχνίας, αλλά χρησιμοποιούνται κυρίως ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως εποπτικό υλικό για ένα λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο έχει ήδη διδαχθεί στην τάξη, στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Ευκαιριακή διδασκαλία, στην ώρα του αναλυτικού προγράμματος

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, κυρίως όσον αφορά τα ελληνόφωνα σενάρια διδασκαλίας αλλά όχι μόνο, γίνεται σε μεγάλο βαθμό ευκαιριακά και επιχειρείται στην ώρα του ΑΠ, όταν περισσεύει χρόνος από το σχολικό πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό η χρήση των ΤΠΕ μένει μετέωρη, ασυνεχής και χωρίς παιδαγωγικό ή επιστημονικό σαφή στόχο. Όμως η τεχνολογία δεν είναι απλό άρτυμα ή δόλωμα της διδασκαλίας, όπως συχνά παρουσιάζεται στα διδακτικά σενάρια, αλλά ένα μέσο για την πρόσληψη του πολυτροπικού χαρακτήρα της λογοτεχνίας, ένα μέσο για διάβασμα και (δημιουργικό) γράψιμο, δηλαδή ένα μέσο *γραμματισμού*. Η νέα κειμενική και επικοινωνιακή πραγματικότητα που δημιουργήθηκε με τη χρήση των ΤΠΕ δεν μπορεί να μένει εκτός της συστηματικής και κριτικής προσέγγισής της στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης.²⁹ Στο πλαίσιο αυτό, κάθε διδακτικό σενάριο δε θα

²⁹ Η ευρύτατη διάδοση του ψηφιακού γραμματισμού στη σύγχρονη τεχνολογικά προσανατολισμένη κοινωνία δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο. Βλ. Bruce & Hogan 2000, επίσης Cope & Kalantzis

αποτελεί ξεκομμένη επιστημονικά και παιδαγωγικά πρόταση, η οποία αναπτύσσεται στη μεθόριο του ΠΣ και εφαρμόζεται περιστασιακά, αλλά μέρος ενός ευρύτερου παιδαγωγικού σχεδίου, το οποίο αξιοποιεί τις ΤΠΕ για το λογοτεχνικό γραμματισμό των μαθητών.

4.2.3. Πρόταση

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δημιουργεί προσδοκίες για μια καινοτόμα, πιο συμμετοχική, θεσμική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, οι οποίες τις πιο πολλές φορές, όπως διαπιστώθηκε, δεν εκπληρώνονται. Αυτό οφείλεται στην τάση των διδασκόντων να προσαρμόζουν τα εργαλεία της διδασκαλίας, ακόμα και αυτά που θεωρούνται σχετικώς πρωτοποριακά, σε ένα είδος «γραφειοκρατικής»³⁰ προσέγγισης, η οποία τους είναι περισσότερο οικεία. Όμως οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία του μαθήματος έτσι, ώστε να αναδειχθούν συστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, τα οποία συχνά παραγνωρίζονται ή, ακόμα χειρότερα, αφαιρούνται, όταν εξετάζονται με στενά φιλολογικό τρόπο.

Αξιοποίηση του επεξεργαστή για τη δημιουργική γραφή

Η χρήση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας θα μπορούσε, αντί να εκτρέπεται στην αναζήτηση πληροφοριών και στην ανασύσταση του περικειμενικού πλαισίου του έργου, να αξιοποιείται για τη δημιουργική γραφή, δηλαδή για την ερασιτεχνική ανάπτυξη του λογοτεχνικού κειμένου. Η αναγνωστική και διδακτική αυτή τακτική δεν έχει στόχο την κατασκευή υψηλής λογοτεχνίας ή τη μετατροπή των μαθητών σε συγγραφείς – κάθε άλλο. Τα μαθητικά κατασκευάσματα ασφαλώς θα υπολείπονται, σε σύγκριση με τη λογοτεχνικό κείμενο ή το λογοτεχνικό ύφος, το οποίο αποτελεί τη συγγραφική αφορμή. Όμως η δημιουργική γραφή (Σουλιώτης 1995), ιδιαίτερα η δημιουργική γραφή που αξιοποιεί τον επεξεργαστή –συνεπώς οργανώνει τις πολλαπλές εκδοχές του κειμένου, αναδεικνύει τη ρευστότητά του, αποκαλύπτει με διαφάνεια τη

2000. Για τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου, βλ. Κουτσογιάννη 2002.

³⁰ Για τον όρο βλ. Σουλιώτης 1995.

συγγραφική διαδικασία και τη συγγραφική μηχανή και ευνοεί την αποστασιοποίηση του συγγραφέα από το κείμενό του μέσω της οθόνης–, διδάσκει πολλά και σημαντικά πράγματα για τη λογοτεχνία, την κατασκευή και τη λειτουργία της στους μαθητές.

Αξιοποίηση του επεξεργαστή για την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας αλλά και του παιγνιώδους χαρακτήρα της διδασκαλίας της

Η λογοτεχνία είναι η μόνη από τις τέχνες που χρησιμοποιεί τόσο κοινόχρηστο υλικό: τη γλώσσα. Η σεμνοπρεπής και σοβαροφανής προσέγγιση της λογοτεχνίας στερεί από το αντικείμενο ένα βασικό χαρακτηριστικό της φόρμας του αλλά και της πρόσληψής του, το χαρακτηριστικό του παιγνίου. Ο επεξεργαστής και η ρευστή μορφή που χαρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται για την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Αντικαταστάσεις λέξεων στον συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, καταστροφή και επανασυναρμολόγηση της δομής του κειμένου, χρωματισμός λέξεων κ.ά.π. μπορούν να καταδείξουν ότι η λογοτεχνία είναι ένα lego που κατασκευάζεται με οικεία υλικά. Όσο ανακατασκευάζει κανείς αυτό το lego, όσο παίζει με τις πολλαπλές εκδοχές και δυνατότητές του, τόσο καλύτερα κατανοεί τους μηχανισμούς κατασκευής και λειτουργίας της λογοτεχνίας. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις τεχνικές κατασκευής του λογοτεχνικού νοήματος και τη δραστηριότητα της λογοτεχνικής γλώσσας.

Αξιοποίηση των πολυμέσων για την κατασκευή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων

Η γλώσσα της λογοτεχνίας είναι παμφάγα. Ως γλωσσικό σύστημα καταβροχθίζει και περιέχει όλους τους άλλους σημειωτικούς τρόπους (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό κτλ.). Η χρήση των πολυμέσων βοηθά στη μεταφορά των γλωσσικών τρόπων του λογοτεχνικού κειμένου σε άλλους σημειωτικούς τρόπους, καταδεικνύει τη δραστηριότητα της λογοτεχνικής γλώσσας και αναδεικνύει το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου, το οποίο κατασκευάζει η λογοτεχνία. Όχι μόνο αυτό: λειτουργεί παιγνιωδώς και την ίδια στιγμή διδακτικά, καθώς ξεβιδώνει τη λογοτεχνική μηχανή και μεταφέρει τις τεχνικές και τα γλωσσικά τεχνάσματά της στις τεχνικές και τα τεχνάσματα άλλων μέσων, οπτικοακουστικών, τα οποία συνομιλούν με το λογοτεχνικό κείμενο. Στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος της

εικονογράφησης του κειμένου και της σμίκρυνσης του πολύσημου, ρευστού, λογοτεχνικού νοήματος. Παρά ταύτα, η πολυμεσική παρουσίαση του λογοτεχνικού έργου από τους μαθητές –ή από ειδήμονες με στόχο τη σχολική ανάγνωση– αναδεικνύει πτυχές της εικονοποιίας, της μουσικότητας, της φωνητικής απόδοσης του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και τον εσωτερικό του ρυθμό, με τον πλέον έκτυπο τρόπο.

Υπερκείμενο: μια νέα μορφή οργάνωσης και παράστασης του λογοτεχνικού κειμένου

Το γεγονός ότι οι μαθητές είναι συνήθως περισσότερο τεχνολογικώς γραμματισμένοι, σε σύγκριση με τους φιλόλογους τους, ενισχύει την τεχνοφοβία των δευτέρων και αρκετά συχνά τους αποτρέπει από τη χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία. Όμως η μεγάλη εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα. Ο φιλόλογος δεν είναι απαραίτητο να έχει γνώσεις τεχνικού, για να προτείνει χρήση της τεχνολογίας. Μπορεί να συνεργαστεί με τον διδάσκοντα της πληροφορικής ή να παραπέμψει, κατόπιν συνεννόησης, σε αυτόν τους μαθητές του για τεχνική υποστήριξη.

Η μεταγραφή ενός συμβατικού λογοτεχνικού κειμένου από έντυπη μορφή σε υπερκειμενική θέτει ορισμένα βασικά ζητήματα. Καθώς η σειριακή ανάπτυξη του λογοτεχνικού κειμένου χάνεται στην υπερκειμενική διάταξη του λόγου, οι μαθητές θα πρέπει να αποφασίσουν την αναδιοργάνωση της αφηγηματικής δομής έτσι, ώστε να δημιουργηθεί ένα ελαστικό και πολυεπίπεδο υπερκείμενο.

Παρατηρούμε ότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να μεταστραφεί από την ανασύσταση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου παραγωγής του λογοτεχνικού έργου, το οποίο απαντά στα οικεία αγγλόφωνα και ελληνόφωνα διδακτικά σενάρια, στην κατάδειξη του μηχανισμού της συγγραφής και της οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου, στην αξιοποίηση των γλωσσικών τεχνασμάτων και του αφηγηματικού δόλου έτσι, ώστε η διδασκαλία της λογοτεχνίας να πραγματοποιείται σε ένα συμμετοχικό πλαίσιο, με φιλελεύθερο τρόπο, με στόχο όχι μόνο την πρόσληψη αλλά και την παραγωγή λογοτεχνικού κειμένου.

Σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, ηλεκτρονικά ημερολόγια ανάγνωσης (blogs): τρόποι κατασκευής εικονικών αναγνωστικών κοινοτήτων των μαθητών

Σχεδόν όλα τα σενάρια διδασκαλίας του μαθήματος παραγνωρίζουν μια βασική δυνατότητα που προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας: την ενίσχυση της επικοινωνίας σε σχολικό, διασχολικό και εξωσχολικό επίπεδο. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η δυνατότητα σύγχρονης επικοινωνίας αλλά και η δυνατότητα δημιουργίας από τους μαθητές ιστολογίου ανάγνωσης (blog) μπορούν, με την κατάλληλη καθοδήγηση και ενίσχυση από τον διδάσκοντα, να οδηγήσουν στην ανάπτυξη εικονικών αναγνωστικών κοινοτήτων. Με τον τρόπο αυτό, η συζήτηση των μαθητών για τη λογοτεχνία δε γίνεται ευκαιριακά ή μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά απλώνεται στον χώρο και τον χρόνο. Η δυνατότητα δημοσίευσης της αναγνωστικής αντίδρασης ή των συγγραφικών πονημάτων των μαθητών, τα οποία γράφονται στα χνάρια δοσμένων λογοτεχνικών έργων, χαρίζουν στα μαθητικά κείμενα επικοινωνιακό στόχο και επικοινωνιακή προοπτική, ενισχύοντας τη γλωσσική φρεσκάδα τους. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι εκπαιδεύουν τους μαθητές και στους δυο ρόλους, αυτόν του συγγραφέα και αυτόν του αναγνώστη, εναλλάξ, προσφέροντας και στους δύο αυτούς ρόλους δημόσια έκφραση.

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί και για την επαφή των μαθητών με σύγχρονους λογοτέχνες.

Η πρόταση για μια καινοτόμα, πιο ουσιαστική και πιο συμμετοχική αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μεταφέρει το κέντρο βάρους του μαθήματος από την ανασύσταση του γραμματολογικού πλαισίου και τη φιλολογική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη δημιουργική γραφή, με την αξιοποίηση του επεξεργαστή. Στο επιλογικό τμήμα της παρούσας μελέτης, προτείνεται η αξιοποίηση του επεξεργαστή για λεκτικά και δομικά παίγνια, τα οποία αναδεικνύουν τους τρόπους κατασκευής του λογοτεχνικού νοήματος. Επίσης προτείνεται η χρήση των πολυμέσων για την κατασκευή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και η αναμόρφωση του λογοτεχνικού κειμένου, με βάση τη νέα υπερκειμενική δομή. Τέλος, προτείνεται η αξιοποίηση της ισχυρής επικοινωνιακής

δυνατότητας της τεχνολογίας, η οποία μένει σχεδόν ανεκμετάλλευτη σε όλα τα διδακτικά σενάρια, αγγλόφωνα και ελληνόφωνα. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται μια εικονική μαθητική αναγνωστική κοινότητα, η οποία δημοσιεύει φιλολογικά και λογοτεχνικά κείμενα στον παγκόσμιο ιστό. Οι μαθητές εμπλέκονται σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, παράγουν τόσο ως αναγνώστες όσο και ως δοκιμαζόμενοι συγγραφείς γλωσσικό υλικό και επικοινωνούν μεταξύ τους, έξω από τον περιορισμένο σχολικό χώρο και χρόνο, με κοινό αντικείμενο συζήτησης τη λογοτεχνία.

Συμπερασματικά, αν προσεγγίσουμε τη λογοτεχνία με λιγότερες αγκυλώσεις και περισσότερη παιγνιώδη ορμή, αν παραγκωνίσουμε τη φιλολογική σοβαροφάνεια, η οποία εκπορεύεται τις περισσότερες φορές από αναγνωστική αμηχανία, αν προσανατολιστούμε στην αναγνωστική απόλαυση και όχι στη φιλολογική διδαχή, τότε πιθανόν η τεχνολογία να χρησιμοποιηθεί ως γκάτζι και όχι ως φρένο σ' αυτήν την ιδιότυπη θεσμική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία πραγματοποιείται στη σχολική τάξη κεκλεισμένων των θυρών.

Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη

Με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορούμε να έχουμε άμεση πρόσβαση σε ψηφιακές βιβλιοθήκες, λογοτεχνικά αρχεία, σώματα κειμένων και ηλεκτρονικές πηγές, συμφραστικούς πίνακες λέξεων, αλλά και στις ιστοσελίδες των ίδιων των συγγραφέων. Αφίσες, φωτογραφίες, σχέδια, πίνακες ζωγραφικής, βίντεο, αναγνώσεις ή μελοποιησεις κειμένων, μπορούν να αναζητηθούν και να αλιευθούν με ευκολία, να ψηφιοποιηθούν και να ενταχθούν με παιγνιώδη και ευφάνταστο τρόπο στο μάθημα. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής ασκείται στην επιλογή, τον έλεγχο και τη διακρίβωση της διαδικτυακής πληροφορίας. Συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράγει προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, σημειώσεις και συνεχή γραπτό λόγο σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Η μάθηση γίνεται βιωματική, πράγμα που αποτελεί ζητούμενο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικείμενου.

Με μία προϋπόθεση: Αν μετράμε τον σχολικό χρόνο με το χρονόμετρο –κι αυτό συχνά μας επιβάλλεται από τη διδακτέα ύλη– τέτοιες προσπάθειες δεν τελεσφορούν. Στην περίπτωση που οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, διερευνούν μόνοι τους τις πηγές

και παράγουν σκέψη και λόγο δικό τους, ο σχολικός χρόνος που απαιτείται είναι μεγαλύτερος. Η χρήση του σχολικού εργαστηρίου για τη διδασκαλία αντικειμένων διαφορετικών από αυτό της πληροφορικής σημαίνει «απώλεια χρόνου», με τη συμβατική έννοια του όρου. Όμως ό,τι χάνουμε σε απόλυτους αριθμούς, το κερδίζουμε σε εμπάθυνση. Αν δε χρησιμοποιήσουμε το διαδίκτυο και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σαν απλό δόλωμα της διδασκαλίας αλλά ως *συγγραφικό εργαλείο, ως τρόπο εισαγωγής των μαθητών στη φιλολογική έρευνα των πηγών και στην παραγωγή κριτικού και δημιουργικού λόγου και, κυρίως, ως τρόπο μαθητικής εργασίας και συνεργασίας*, τότε θα αξιοποιήσουμε τις υψηλές δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για τη διδασκαλία ενός τόσο σύνθετου και ιδιότυπου διδακτικού αντικειμένου, η διδασκαλία του οποίου αναπτύσσεται στη μεθόριο επιστήμης και τέχνης.

4.3 ΤΠΕ και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού

Μαρία Ακριτίδου

Αν η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι η μία διάσταση του κριτικού γραμματισμού, η άλλη είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο κείμενο που ακολουθεί θα δούμε αναλυτικότερα αυτήν την άλλη διάσταση, με οργανωτικό άξονα αυτόν του *πολιτισμικού* γραμματισμού.

Η πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που προηγήθηκε δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ενσυναισθητικής φαντασίας, την αλλαγή του ρόλου του μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό υποκείμενο και, παράλληλα, στην παιγνιώδη ανάδειξη των τρόπων κατασκευής του λογοτεχνικού νοήματος. Συνδυάζει επομένως στοιχεία τόσο της κειμενοκεντρικής (διδασκαλία της «γραμματικής»/ποιητικής του λογοτεχνικού κειμενικού είδους) και επικοινωνιακής αντίληψης (έμφαση στον μαθητή ως αναγνώστη και συγγραφέα, βλ. σχετικό σενάριο [3.1.2 Λογοτεχνικό εργαστήριο. Ασύγχρονη επικοινωνία μαθητών με λογοτέχνη και προετοιμασία λογοτεχνικής εκδήλωσης](#)), όσο και της νέας ιστορικής προσέγγισης, (π.χ. με την πρόταση για εισαγωγή του μαθητή στη φιλολογική έρευνα των πηγών μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου, βλ. και σχετικό σενάριο [3.1.1 Κ.Π. Καβάφη, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή](#)). Επισημαίνεται, συνάμα, ο κίνδυνος που κρύβουν οι ΤΠΕ, αν δεν αξιοποιηθούν στο πλαίσιο σύγχρονων διδακτικών

πρακτικών: η επιφανειακή χρήση της πολυτροπικότητας για λόγους εντυπωσιασμού χωρίς αναστοχαστική διάθεση,³¹ η χρήση των ΤΠΕ ως ενός είδους γραμματολογικής εγκυκλοπαίδειας, αφήνοντας ανέγγιχτο τον λογοκεντρικό χαρακτήρα του μαθήματος κτλ.

Μπορούμε, επομένως, να διακρίνουμε και στην περίπτωση του μαθήματος της λογοτεχνίας τις τρεις εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ (βλ. και Νικολαΐδου 2009, 116-117), όπως έχουν αναπτυχθεί και σε άλλα σημεία του επιμορφωτικού υλικού (βλ. ενδεικτικά [Ενότητα Ι, κεφ. 2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων](#)).

↳ **Αξιοποίηση σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας**

Αξιοποίηση των ΤΠΕ ως στοιχείου εντυπωσιασμού αλλά και ως βιβλιοθήκης πληροφόρησης, καθώς και για τη συγγραφή και δημοσίευση μαθητικών εργασιών. Οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ως μια δραστηριότητα συμπληρωματική της συνήθους διδακτικής προσέγγισης.

↳ **Αξιοποίηση σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας – νέος γραμματισμός**

Αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εργαλείου συνεργασίας και επικοινωνίας και ως μέσου πρακτικής γραμματισμού: οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για την παραγωγή (δημιουργικού, αυθεντικού, βιωματικού) λόγου, μονοτροπικού ή πολυτροπικού και σε διερευνητικές, συνεργατικές κατά προτίμηση, δραστηριότητες.

↳ **Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο του κριτικού νέου γραμματισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης**

Οι ΤΠΕ ως μέσο πρακτικής γραμματισμού αλλά και ως συστατικό στοιχείο της λογοτεχνίας, ως νέα γλώσσα και ως κοινωνική και πολιτισμική νοηματοδοτική πρακτική. Οι ΤΠΕ δεν εντάσσονται στην υπάρχουσα διδακτική πρακτική ως μέσο εμπλουτισμού αλλά προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Η τελευταία εκδοχή συνδέει τη διδακτική της λογοτεχνίας με το θεωρητικό πλαίσιο των *Πολυγραμματισμών* (βλ. [Ενότητα Ι, κεφ. 2.5 Ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και οι πολυγραμματισμοί](#)) και της *Κριτικής Παιδαγωγικής*. Έκφραση αυτού του θεωρητικού πλαισίου είναι η έμφαση στο μάθημα της λογο-

³¹ Παράδειγμα θα ήταν μια διδασκαλία που στοχεύει στην παραγωγή πολυτροπικού κειμένου από τους μαθητές/τριες, δίνει όμως έμφαση στο τελικό προϊόν (χρώματα, εικόνες κτλ.) και όχι στη διαδικασία συγγραφής (δηλαδή στο περιεχόμενο των κειμένων) και σύνθεσης των διαφόρων σημειωτικών τρόπων στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού γραφικού σχεδιασμού.

τεχνίας ως μάθημα *πολιτισμικού γραμματισμού*, μια πρόταση που προέρχεται από τον χώρο των *Πολιτισμικών Σπουδών* (Πασχαλίδης 2002). Η προσέγγιση αυτή εκλαμβάνει τον πολιτισμό ως

«το συνολικό πεδίο παραγωγής νοήματος. Ένα πεδίο ριζικά ετερογενές, λόγω της πλατιάς ποικιλίας των κοινωνικών εμπειριών, ρόλων και σχέσεων που συνθέτουν την κοινωνική ζωή, και ταυτόχρονα σπαρασσόμενο από τις ασύμφωνες και αλληλοαντικρουόμενες αναπαραστάσεις, αξιολογήσεις και ιδεολογίες που δημιουργούνται στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτικών ανισοτήτων, ανταγωνισμών και συγκρούσεων. Είναι μέσα σ' αυτό το ετερόκλητο, εγγενώς ανταγωνιστικό, αλλά και δυναμικό, διαρκώς μετασχηματιζόμενο πεδίο, το άμεσα συνυφασμένο με τις ποικίλες μορφές και σχέσεις εξουσίας, ανισότητας και ανταγωνισμού, που διαμορφώνονται αλλά και που διεκδικούνται και διακυβεύονται καθημερινά τόσο οι ατομικές όσο και οι συλλογικές ταυτότητες, τα υποκείμενα, με άλλα λόγια, του φύλου, της φυλής, του έθνους, της τάξης, της πολιτικής» (Πασχαλίδης 2002, 321).

Στόχοι του *πολιτισμικού γραμματισμού* είναι, ανάμεσα σε άλλους, οι εξής (Αποστολίδου κ.ά. 2003):

- ❑ Η καλλιέργεια σύνθετων (πολυτροπικών) γραμματισμών και η απομάκρυνση από την αποκλειστική διδασκαλία του λογοτεχνικού κανόνα, με άνοιγμα του μαθήματος και σε άλλα είδη κειμένων, όπως τα κόμικς, το θέατρο, ο κινηματογράφος κτλ.³²
- ❑ Η αξιοποίηση της παραπάνω ποικιλίας κειμένων, όχι μόνο για τη διεύρυνση των γνωστικών και πολιτισμικών οριζόντων, αλλά και προκειμένου να αναπτυχθεί η κριτική και ταυτόχρονα δημιουργική σχέση των εκπαιδευομένων με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, που θα επιτρέψει τον αναστοχασμό πάνω στις κοινωνικές αξίες, τους ρόλους, τις σχέσεις και τους θεσμούς.
- ❑ Η συμβολική ενδυνάμωση και η περαιτέρω ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των μαθητών.

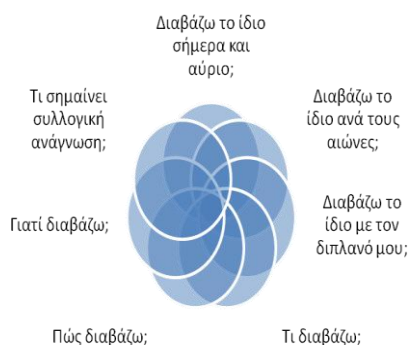
↳ Έτσι, δραστηριότητες, λόγου χάρη, κατανόησης κειμένου στοχεύουν όχι μόνο στην αναγνώριση της θεματικής και της επιφανειακής δομής αλλά και στη διερεύνηση των άδηλων όψεων και των σιωπών του· δραστηριότητες διακειμενικής (intertextual) ανάγνωσης στοχεύουν όχι μόνο στη σύγκριση θέματος και εκφραστικών μέσων αλλά και στην αναγνώριση της ιστορικότητας των πολιτισμικών αξιών και την συνειδητοποίηση των εμπλαισιωμένων τρόπων λογοτεχνικής μετουσίωσης της βιω-

³² Στο σημείο αυτό ο χώρος των Πολιτισμικών Σπουδών φαίνεται να συναντά την Παιδαγωγική των Μέσων / Media Studies και την έμφαση στον οπτικοακουστικό γραμματισμό / μιντιακή ικανότητα / media literacy, βλ. ενδεικτικά τις πρωτοβουλίες οπτικοακουστικής παιδείας στον δικτυακό τόπο του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων < <http://www.iom.gr/> >.

μένης εμπειρίας.³³ τέλος, εντάσσονται στο μάθημα δραστηριότητες *διαμεσικής* (intermedial) ανάγνωσης, δηλαδή δραστηριότητες συγκριτικής ανάλυσης και αντιπαράθεσης μεταφορών ενός έργου σε άλλα σημειωτικά μέσα (π.χ. ενός μυθιστορήματος σε κινηματογραφική ταινία).

Ποιος είναι ο ρόλος, επομένως, των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, σύμφωνα και με την παιδαγωγική οπτική των πολυγραμματισμών και των πολιτισμικών σπουδών;

Βασικό στοιχείο και μέσο επίτευξης των παραπάνω στόχων αποτελεί, ανάμεσα στα άλλα, και η παραγωγή προσωπικού λόγου (Χοντολίδου 2002): είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργική χρήση των ΤΠΕ και με τη συγκρότηση αναγνωστικών κοινοτήτων. Αυτό που πρέπει να τονίσουμε και σε αυτό το σημείο, είναι ότι, σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, κανένα κείμενο δεν είναι αθώο και δεν παράγεται εν κενώ: έτσι, και η παραγωγή προσωπικού λόγου από τους μαθητές και τις μαθήτριες πολλές φορές τείνει να συμμορφώνεται με καθιερωμένες ερμηνευτικές παραδόσεις. Αντίθετα, προκειμένου να αναπτυχθούν κριτικά εγγράμματα υποκείμενα, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες κριτικά κάθε παραγωγή λόγου, ακόμα και του δικού τους: με άλλα λόγια, αυτό που προτείνεται είναι η αντιμετώπιση της κάθε αναγνώστριας ως ενός ιστορικά και κοινωνικά εντοπισμένου υποκειμένου (Αποστολίδου 2002).³⁴



Εικόνα 15

³³ Γενικά, οι δραστηριότητες στο μάθημα, σύμφωνα με το πρότυπο των Πολυγραμματισμών, ακολουθούν 4 στάδια: Τοποθετημένη πρακτική, Ανοιχτή διδασκαλία, Κριτική πλαισίωση, Μετασηματιστική πρακτική (Χατζησαββίδης 2003).

³⁴ Πρβλ. και Χοντολίδου (2006), όπου προτείνεται να υιοθετηθεί ως μέρος του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της λογοτεχνίας και η επίγνωση της αναγνωστικής μας ιστορίας, η οποία συμπεριλαμβάνει ένα σύνθετο πλέγμα εμπειριών που συνθέτουν την αναγνωστική μνήμη.

Αυτό έχει ως συνέπεια την παραδοχή ότι η (λογοτεχνική) ανάγνωση και συνακόλουθη παραγωγή ερμηνευτικού ή βιοματικού λόγου δεν είναι μια άχρονη και ιδεολογικά ουδέτερη πρακτική. Η χρήση ΤΠΕ στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής εντάσσεται σε ένα πλέγμα ιστορικών και κοινωνικών παραμέτρων· πώς χρησιμοποιούν, για παράδειγμα, τις ΤΠΕ μικροί αναγνώστες διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, τι είδους αξίες και στερεότυπα φέρει ο κάθε σημειωτικός τρόπος που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το παιδί, τι είδους ταυτότητες συγκροτούνται και συγκρούονται στο πεδίο της ψηφιακής διαμεσολάβησης κ.ο.κ.;

Οι ΤΠΕ, ωστόσο, στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν εξαντλούνται σε μέσο δημιουργικής γραφής, συνεργατικής εργασίας και επικοινωνίας· αποτελούν, κυρίως, συστατικό στοιχείο του διδακτικού αντικειμένου. Στην καρδιά μιας τέτοιας οπτικής βρίσκεται η συνάφεια μέσου και αναπαράστασης, όχι σύμφωνα με ένα αιτιοκρατικό μοντέλο (π.χ. της κοινότοπης αντίληψης ότι το μέσο καθορίζει το μήνυμα) αλλά με βάση την ανάδειξη των ιδεολογικών και ποιητολογικών μηχανισμών νοηματοδότησης και συγκρότησης ταυτοτήτων εντός του λογοτεχνικού κειμένου. Αντικείμενο ανάλυσης γίνεται η ίδια η αναπαράσταση ως σημείωση (σημειωτικός τρόπος) και λέξη-κλειδί η αφηγηματικότητα, ως ένας από τους τρόπους που νοηματοδοτούμε τον κόσμο (αλλά και τον εαυτό μας)· η αφήγηση γίνεται αντιληπτή ως μια κωδικοποιημένη δραστηριότητα, που δεν αντανακλά, αλλά διαμορφώνει την πραγματικότητα.

Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η τεχνολογία, το κάθε μέσο, παλαιό ή νέο, δεν είναι ποτέ ιδεολογικά ουδέτερο. Η τεχνολογία της γραφής εν προκειμένω, νοείται σε συνάρτηση προς τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα στα οποία βρίσκεται ενταγμένη. Παράλληλα η ίδια η έννοια της τεχνολογίας, όπως άλλωστε και της λογοτεχνίας, ιστορικοποιείται. Τόσο τα τεχνολογικά μέσα όσο και τα λογοτεχνικά *κείμενα* (με τον όρο αυτόν εννοείται κάθε λογοτεχνικό σημειωτικό *συμβάν*, π.χ. κινηματογραφικές ταινίες, βλ. και Χοντολίδου 2002· Walsh 2006) δεν αντιμετωπίζονται ως άχρονες, διαφανείς και σταθερές οντότητες αλλά ως βαθιά ιστορικοί φορείς αξιών. Η ερμηνευτική, επομένως, της *υποψίας* αξιολογεί παραμέτρους που συμπεριλαμβάνουν και το μέσο, την υλική τεχνολογία του *κειμένου* (Walsh 2006· Hayles 2004).

Με αυτά τα δεδομένα θα μπορούσαμε να επαναδιατυπώσουμε την τελευταία από τις τρεις διδακτικές εκδοχές που σημειώσαμε παραπάνω ως εξής:

↳ Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας με έμφαση στους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους οργάνωσης του κειμένου και στο διαμεσολαβητικό ρόλο της τεχνολογίας της γραφής (είτε αυτή είναι το έντυπο, το ψηφιακό μέσο κτλ.), αλλά και την ανάλυση των ευρύτερων *λόγων* (*discourses*) που δομούν, ρητά ή άρητα, το κείμενο.

Μια τέτοια διδακτική πρακτική αποφεύγει την τεχνοκεντρική ρητορεία,³⁵ που θέλει π.χ. τον ψηφιακό λόγο να αλλάζει άρδην το λογοτεχνικό κείμενο, και δίνει βάρος στις αφηγηματικές, τεχνολογικές και άλλες τροπικότητες του κειμένου ως μηχανισμούς σύνθεσης και παραγωγής νοήματος, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τον αναγνώστη ως ενεργό ιστορικό υποκείμενο. Η αυξημένη προσοχή στις τεχνολογικές συμβάσεις της σύνθεσης των κειμένων, στην ιδεολογική τους χρήση στα πλαίσια εγγράμματων κοινωνικών πρακτικών και στην ποικιλομορφία (συγχρονική και διαχρονική) των ίδιων των αναγνωστικών πρακτικών, μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους στη διδακτική της λογοτεχνίας.³⁶

Η πρακτική αυτή δεν αντιτίθεται στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας ή στη μελέτη της λογοτεχνικότητας. Αξιοποιεί τα εργαλεία της ερμηνευτικής, της αφηγηματολογίας κτλ. ακριβώς για να ενισχύσει την αναγνωστική ταυτότητα ως κριτική ταυτότητα και εντάσσει σε αυτό το πλαίσιο κριτικής επίγνωσης τις δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως π.χ. τη συνεργατική γραφή αφηγήσεων.

Ας δούμε, κλείνοντας, ένα παράδειγμα. Πώς θα λειτουργήσει στην πράξη μια τέτοια προσέγγιση, όταν η τάξη βρεθεί αντιμέτωπη με την αιχμή του δόρατος του ψηφιακού λογοτεχνικού πεδίου, το υπερκείμενο (οι ιδιαιτερότητες του οποίου περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο);

↳ Παράδειγμα προσέγγισης υπερκειμενικής λογοτεχνίας: «ελέγχουμε το είδος της ανάγνωσης που μας υπαγορεύει το κείμενο [...] αν δηλαδή είναι γραμμική, τεθλασμένη ή υπερκειμενική, την πλαισίωση της εικόνας κ.ά. Εφόσον η ανάγνωση είναι υπερκειμενική, ελέγχουμε το είδος των συνδέσμων και το περιεχόμενό τους, ώστε να κατανοήσουμε το πώς και κατά πόσο συμβάλλουν στην κατασκευή του νοήματος. Παράλληλα σχολιάζουμε τους λοιπούς τροπισμούς που συμμετέχουν στην

³⁵ Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί, ότι στο πεδίο της θεωρίας της λογοτεχνίας, υπάρχει μια κίνηση, στον γερμανικό κυρίως ακαδημαϊκό χώρο, που συστοιχεί με τη μείζονα θέση της εγγραμματοσύνης και δίνει έμφαση στις επιπτώσεις του παράγοντα της τεχνολογίας της επικοινωνίας στη μορφή και στο περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και στη λειτουργία της λογοτεχνίας εντός του σύγχρονου δικτύου μεταβίβασης πληροφοριών, βλ. ενδεικτικά Giesecke (2002).

³⁶ Βλ. ενδεικτικά τη διδακτική πρόταση για διδασκαλία κόμικς στην Α΄ Γυμνασίου (Πασχαλίδης 2004).

ηλεκτρονική αφήγηση, όπως τον ήχο, την κίνηση, τα εφέ κ.ά.» (Μουλλά 2010) . Εξετάζουμε, επιπλέον, όχι μόνο τις συμβάσεις και τις τεχνικές, αλλά επιχειρούμε να *αναγνώσουμε* κριτικά τους τρόπους αναπαράστασης σε σχέση με αξίες, πολιτισμικά στερεότυπα και το είδος της υποκειμενικότητας που διαπραγματεύονται.

Μια τέτοια συστηματική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι το είδος της κυβερνολογοτεχνίας δεν είναι ενιαίο· τα περισσότερα, μάλιστα, λογοτεχνικά υπερκείμενα δεν ανταποκρίνονται σε αυτά που ευαγγελίζεται η νέα ψηφιακή εποχή, καθώς η ελευθερία του αναγνώστη αποδεικνύεται ουσιαστικά μια ψευδαίσθηση, εφόσον «ο συγγραφέας έχει σχεδιάσει και αποφασίσει εκ των προτέρων τις διαδρομές που θα ακολουθήσει ο αναγνώστης, έστω συνδυαστικά και τυχαία» και οι πιθανές αναγνωστικές διακλαδώσεις είναι πεπερασμένες, όπως και σε μεταμυθοπλαστικά κείμενα της έντυπης λογοτεχνίας (Δημητρούλια 2009, 31-32). Η αναγνωστική θέση υποκειμένου που κατασκευάζουν τα υπερκείμενα λογοτεχνικά έργα, επομένως, συνήθως απέχει πολύ από τον αναγνώστη συν-συγγραφέα και συνδημιουργό.³⁷

↳ Την παραπάνω κριτική δραστηριότητα, μπορεί να ακολουθήσει μια δημιουργική, που θα βάλει τα ίδια τα παιδιά στη θέση συγγραφέα υπερκείμενης λογοτεχνίας: στην περίπτωση αυτή όχι μόνο εξοικειώνονται με ένα νέο λογοτεχνικό είδος (ή τουλάχιστον με μια νέα τροπικότητα του λογοτεχνικού λόγου) αλλά βρίσκονται οι ίδιοι στη θέση του παραγωγού, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές του και δραστηριοποιούνται δημιουργικά (βλ. και ένα παράδειγμα στην [Ενότητα III, κεφ. 5.3. Εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα](#)).

³⁷ Σύμφωνα με τη Δημητρούλια (2009) μόνο στις πιο σπάνιες περιπτώσεις αμιγώς ψηφιακής (που δεν μπορεί να λειτουργήσει έντυπα) λογοτεχνίας, ό,τι αποκαλεί *κατασκευαστική μεταμυθοπλασία*, «η είσοδος του αναγνώστη στο έργο σηματοδοτεί πραγματικά την τυχαιότητα και τη συνάντηση δύο διαφορετικών υποκειμενικότητων».