

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ CREATING DIGITAL STORIES IN PRIMARY SCHOOL: A TEACHING EXAMPLE

Ελευθερία Χαβάκη
Δασκάλα
Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
xabele84@yahoo.gr

Περίληψη

Στον παρόν άρθρο περιγράφεται μια εφαρμοσμένη διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ και τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία. Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης αφορούν στη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, με αφετηρία ένα ακέραιο λογοτεχνικό κείμενο, από μαθητές και μαθήτριες της Δ΄ τάξης του Δημοτικού, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (ΕΔ). Αφετηρία για το σχεδιασμό ενός τέτοιου εργαστηρίου αποτελούν η σύγχρονη οπτική που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι προβληματισμοί γύρω από το διδακτικό χρόνο που μπορεί να αφιερωθεί στη Λογοτεχνία στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

Ψηφιακή αφήγηση, συνανάγνωση, διακειμενικότητα, ιστορίες χωρίς τέλος.

Abstract

This article describes an applied instructional proposal for the teaching of Literature in elementary schools, through the possibilities offered by ICT and modern digital tools. The design, development and implementation of the specific teaching proposal concerns the creation of a digital story, starting from a whole narrative, by students of the 4th grade of Primary School, within the context of the Skills Workshops. The starting point for the design of such a workshop is the contemporary perspective offered by ICT in the teaching of Literature and the considerations regarding the teaching time that can be devoted to Literature in the modern primary school.

Key words

Digital storytelling, co-reading, subjectivity, endless stories.

1. Λογοτεχνία και Ψηφιακός κόσμος

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, οι νέες τεχνολογίες έχουν κατακλύσει τη ζωή μας. Στην πλειονότητά τους, οι σύγχρονες οικογένειες έχουν στην κατοχή τους περισσότερες από μια ή δύο ψηφιακές συσκευές που προσφέρουν εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στο διαδίκτυο, με τα κινητά τηλέφωνα να αναδεικνύονται οι δημοφιλέστερες από αυτές. Η πλειονότητα των εφήβων, αλλά κι ένας μεγάλος αριθμός μικρότερων σε ηλικία παιδιών διαθέτουν το δικό τους προσωπικό κινητό τηλέφωνο, με πρόσβαση στο διαδίκτυο, γεγονός που τους προσφέρει πρόσβαση σε ένα «αχανές» περιβάλλον εύκολης, γρήγορης και κάποιες φορές μη έγκυρης πληροφόρησης, αλλά και σε πληθώρα ηλεκτρονικών εφαρμογών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Ταυτόχρονα, αποδεικνύεται συνεχώς πως η ζωή του σύγχρονου ανθρώπου στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση της τεχνολογίας (εργάζεται, σπουδάζει, μορφώνεται, ενημερώνεται, επικοινωνεί, διασκεδάζει μέσω αυτής). Τα νέα ψηφιακά εργαλεία, εκτός από πληροφορίες, δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες τους να εκφράσουν τη γνώμη τους για τις πληροφορίες που λαμβάνουν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους χρήστες, αναπτύσσοντας έναν ψηφιακό διάλογο που αλλάζει την ισορροπία ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μειϊμάρης, 2011).

Η νέα αυτή ψηφιακή πραγματικότητα έχει επηρεάσει αισθητά και το χώρο της εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στο σχολείο ξεκινάει από την απλή προβολή των σχολικών εγχειριδίων με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα στον πίνακα της τάξης ή τον εμπλουτισμό μιας διδασκαλίας με βίντεο ή ηχητικό υλικό και φτάνει ως την αξιοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών εφαρμογών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, την ψηφιακή δημιουργία από την πλευρά των μαθητών/τριών ή ακόμα και την αντικατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στο σημείο όπου πια αμφισβητείται η παραδοσιακή αντίληψη για το γραμματισμό – που εστίαζε κυρίως στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής – και δημιουργείται η ανάγκη για έναν *πολυγραμματισμό*, όρο που αποδίδεται στην κατασκευή νοήματος μέσω διαφορετικών τροπικότητων (Γκουτζουκώστα, 2015).

Τα σύγχρονα παιδιά, ωστόσο τείνουν να χρησιμοποιούν κυρίως επιφανειακά την τεχνολογία, παρουσιάζοντας μηδενική ανοχή στην καθυστέρηση ικανοποίησης της ανάγκης για πληροφόρηση και έλλειψη υπομονής κατά την πλοήγηση, γεγονότα που οδηγούν σε μειωμένη κριτική πρόσληψη της διαδικτυακής πληροφορίας. Η στάση αυτή απέναντι στη χρήση του διαδικτύου φαίνεται να επηρεάζει και τη στάση απέναντι στην ανάγνωση γενικότερα, με την αναγνωστική απόλαυση να μειώνεται, όπως παρουσιάζουν έρευνες, στις ηλικίες από 11 έως 17 ετών (Μουλά, 2018).

Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών κρίνεται καθοριστικός σε αυτήν τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα. Το σχολείο οφείλει να συμβάλλει στην καλλιέργεια ψηφιακά εγγράμματων πολιτών, αλλάζοντας δραστικά την ψηφιακή κουλτούρα των σύγχρονων παιδιών. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να συντονιστεί και να συμπορευτεί με την

εποχή του και να προετοιμάσει ψηφιακά εγγράμματους πολίτες που θα είναι σε θέση να αξιολογούν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που προσφέρουν η καθημερινή πρόσβαση στο διαδίκτυο (Γκουτζιουκώστα, 2015), αλλά και να ανταποκρίνονται στα συνεχώς μεταβαλλόμενα ψηφιακά δεδομένα.

Μέσα στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα εντάσσεται και το μάθημα της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο πρέπει να συσχετιστεί και με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, όχι μόνο για να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός ψηφιακού εγγραμματισμού, αλλά και για να εκσυγχρονιστεί η ίδια και η διδασκαλία της. Το λογοτεχνικό μάθημα στο σχολείο οφείλει να ακολουθήσει τις τεχνολογικές αλλαγές που συντελούνται και στο χώρο της λογοτεχνίας. Οι σύγχρονοι αναγνώστες, λοιπόν, ξεκινώντας από τη χρήση των e-books, μπορούν να φτάσουν στη χρήση της κυβερνολογοτεχνίας και των υπερκειμένων, να συμμετάσχουν σε διαδικτυακές ή εικονικές κοινότητες αναγνωστών ή να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις. Οι παραπάνω ψηφιακές δυνατότητες που προσφέρονται πια στο χώρο της λογοτεχνίας επιφέρουν δυναμικές αλλαγές που σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο που ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο, αλλά και με το συγγραφέα του κειμένου, ανοίγοντας διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των αναγνωστών. Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να κατευθύνουν επίσης τον αναγνώστη προς μια δημιουργική πορεία, καθώς του δίνουν το βήμα να δημιουργήσει κι αυτός τα δικά του κείμενα ή τις δικές του ψηφιακές ιστορίες και να τα δημοσιοποιήσει, δεχόμενος κριτική (Αποστολίδου, 2012).

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, πως η διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος πρέπει να αλλάξει στο σύγχρονο σχολείο και να ξεπεράσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που στηρίζεται στην ανάγνωση και ανάλυση, μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων κατανόησης, λογοτεχνικών αποσπασμάτων. Οι ψηφιακοί πόροι σήμερα προσφέρουν εργαλεία για ένα ελκυστικότερο μάθημα λογοτεχνίας, προσκαλώντας τους μαθητές και τις μαθήτρες να τα αξιοποιήσουν δημιουργικά, συμβάλλοντας στον ψηφιακό εγγραμματισμό τους. (Αποστολίδου, 2012).

Η εφαρμοσμένη διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο προτείνει τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας από την πλευρά των μαθητών/τριών με αφετηρία ένα κλασικό λογοτεχνικό κείμενο. Το σύγχρονο πλαίσιο επικοινωνίας μέσω των τεχνολογικών μέσων παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αντλεί πληροφορίες από ένα ευρύ πεδίο μέσων για το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Η χρήση των υπερσυνδέσμων (hyperlinks) επιτρέπει στον χρήστη να μεταβαίνει από τη μία «ιστορία» στην άλλη, διαταράσσοντας τη ροή του ψηφιακού αφηγήματος. Αυτή η νέα πραγματικότητα οδηγεί σε έναν ευρύ ορισμό για την ψηφιακή αφήγηση. Θα λέγαμε πως με τον όρο αυτό εννοείται *μια διαδραστική αφήγηση, βασικά γνωρίσματα της οποίας είναι η αλλαγή στην παραδοσιακή δομή της αφήγησης και ο βαθμός ανάμειξης του χρήστη στη διαμόρφωση της ιστορίας, είτε σε επίπεδο ανάγνωσης (ο αναγνώστης επιλέγει την πορεία της αφήγησης), είτε σε επίπεδο δημιουργίας (ο αναγνώστης μπορεί να προσθέσει αφηγηματικά στοιχεία)* (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μειμάρης, 2011). Κάτω από την ομπρέλα αυτού του ορισμού χωράνε διαφορετικού τύπου αφηγήματα. Τα έργα της κυβερνολογοτεχνίας φαίνεται να ανταποκρίνονται ακριβώς σε

αυτόν. Σε αυτά θα μπορούσαν ίσως να προστεθούν κι άλλα αφηγηματικά είδη που παραβιάζουν τη γραμμική δομή, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η ειδησεογραφία, οι διαφημίσεις ή ακόμα και μια ολόκληρη ιστοσελίδα που αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, ο κάθε αναγνώστης – χρήστης μπορεί να επιλέξει τους υπερσυνδέσμους που θα χρησιμοποιήσει, κατασκευάζοντας το δικό του προσωπικό αφήγημα.

Ωστόσο, στην παρούσα εργασία αξιοποιείται διδακτικά η ψηφιακή αφήγηση με την στενότερη έννοια της, αυτή που της αποδίδει ο ορισμός του Ohler, στον οποίο αναφέρεται ένας τύπος αφήγησης που ακολουθεί μια γραμμική μορφή, αλλά διαχωρίζεται από την παραδοσιακή αφήγηση ως προς τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να παραχθεί (2008). Μια τέτοια σύμπραξη της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ μέσα στη σχολική τάξη, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, θα μπορούσε να φανεί ευεργετική και για τους δύο κλάδους, αλλά και για τους ίδιους τους μαθητές. Καταρχήν, τα σημερινά παιδιά είναι εξοικειωμένα με τις δυνατότητες που τους προσφέρουν τα τεχνολογικά μέσα, αφού τις χρησιμοποιούν καθημερινά. Ωστόσο, η χρήση αυτή είναι κυρίως επιφανειακή, έως και επιβαρυντική θα σημειώναμε, τις περισσότερες φορές. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα και μέσα σε ένα ουσιαστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο θα βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν συγχρόνως διαφορετικούς ψηφιακούς γραμματισμούς (Αποστολίδου, 2012).

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πρωτότυπη αυτή και δημιουργική διαδικασία κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία. Τα σημερινά παιδιά αγαπούν την εικόνα και τη χρήση της τεχνολογίας και σίγουρα ένα μάθημα που συμπεριλαμβάνει τα παραπάνω τους φαίνεται ελκυστικό. Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας μπορεί να λειτουργήσει, επομένως, ευεργετικά προς την ίδια τη λογοτεχνία, καθώς οι δημιουργικές διέξοδοι έκφρασης που προσφέρουν τα τεχνολογικά μέσα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών προς αυτήν.

Μέσω της νέας αυτής προοπτικής στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιείται ακόμα μια διαφορετική ανάγνωση της λογοτεχνίας. Τα κλασικά κείμενα διαβάζονται ξανά από σύγχρονους μαθητές και μέσω της ψηφιακής αφήγησης ανανοηματοδοτούνται και επικαιροποιούνται με έναν σύγχρονο και ταυτόχρονα δημιουργικό τρόπο. Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από τους μαθητές δίνει σε αυτούς τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στην ανάγνωσή τους, να εκφράσουν τη δική τους γνώμη απέναντι στα κείμενα και να εκφραστούν μέσω αυτών, να κατανοήσουν τον κόσμο τους μέσα από αυτά, να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες, να εκφραστούν, δηλαδή, με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα.

Παράλληλα, μια τέτοια εκπαιδευτική δραστηριότητα ενισχύει τις τεχνολογικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα – τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την επικοινωνία (4cs: creativity, critical thinking, collaboration, communication). Η εργασία, λοιπόν, με τα ψηφιακά μέσα στο σχολικό περιβάλλον προετοιμάζει ψηφιακά εγγράμματους μαθητές που μπορούν να αναλύουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε να εγκρίνουν ή να απορρίπτουν το περιεχόμενο των ψηφιακών κειμένων ή ακόμα και να δημιουργούν το δικό τους ψηφιακό έργο (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μεϊμάρης, 2011).

Η κατασκευή μιας ψηφιακής ιστορίας είναι ακόμα μια σύνθετη δραστηριότητα που συνδυάζει την καλλιέργεια παραδοσιακών και σύγχρονων γραμματισμών. Έτσι, μέσω της δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας οι μαθητές αναπτύσσουν τεχνολογικούς, πληροφοριακούς, οπτικούς, ψηφιακούς, καλλιτεχνικούς γραμματισμούς (Γκουτζιουκώστα, 2015). Ταυτόχρονα, όμως αυτό λειτουργεί απελευθερωτικά ως προς τους εκπαιδευόμενους. Τα άτομα αποκτούν την ευκαιρία να εκφραστούν και να αφηγηθούν μια προσωπική τους ιστορία, ενισχύοντας την επικοινωνιακή τους δύναμη μέσω των τεχνολογικών μέσων (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος & Μειμάρης, 2011). Αρκετοί μελετητές, ακόμη, εντοπίζουν στην ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση και τους επτά τύπους νοημοσύνης του Gardner. Έτσι, το μαθησιακό αυτό εργαλείο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναδείξουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τα ταλέντα τους, που δύσκολα αναδεικνύονται με την παραδοσιακή διδασκαλία (Γκουτζιουκώστα, 2015).

2. Εργαστήρια Δεξιοτήτων - το θεσμικό πλαίσιο και η σχέση τους με τη Λογοτεχνία

Το Σεπτέμβριο του 2021 εισάγεται ένα νέο διδακτικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ). Τα ΕΔ σχεδιάστηκαν για να αντικαταστήσουν το διδακτικό αντικείμενο της Ευέλικτης Ζώνης (ΕΖ) και στοχεύουν στην καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών με την αξιοποίηση σύγχρονων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, οι μαθητές μέσω των ΕΔ καλούνται να καλλιεργήσουν ήπιες δεξιότητες στον 21^ο αιώνα, δεξιότητες ζωής, του νου και της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης. Το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των ΕΔ ομαδοποιείται σε τέσσερις θεματικές ενότητες¹. Κάθε θεματική χωρίζεται σε δύο ή τρεις υποθεματικές. Οι τέσσερις θεματικές ενότητες διδάσκονται υποχρεωτικά σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ωστόσο, σε κάθε τάξη αντιστοιχεί μια διαφορετική υποθεματική, η οποία ορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο και το πρόγραμμα σπουδών. Οι τέσσερις θεματικές ενότητες διδάσκονται με συγκεκριμένη σειρά μέσα στο διδακτικό έτος και διαρκούν από πέντε έως επτά εβδομάδες η κάθε μία. Μέσω των ΕΔ προτείνεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές 14 συγκεκριμένες δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά ποιες από αυτές θα θέσει ως στόχους στη διδασκαλία του ανά θεματική ενότητα (Πλαίσιο Π.Σ. για τα ΕΔ, 2021).

Μελετώντας, όμως, το πρόγραμμα σπουδών για τα ΕΔ προκύπτει το ακόλουθο ερώτημα: Σε ποιο χρόνο θα διδάξει λογοτεχνία ο εκπαιδευτικός του Δημοτικού Σχολείου στους μαθητές τους; Ο ελεύθερος χρόνος που προσέφερε το μάθημα της ΕΖ έχει αντικατασταθεί από το αυστηρά δομημένο και υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών για τα ΕΔ. Μέσα σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο η στόχευση για τον λογοτεχνικό λόγο απουσιάζει εντελώς. Μία μόνο από τις δεκατέσσερις δεξιότητες αναφέρεται στην *Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας (Α3)*, όπου ο λογοτεχνικός λόγος, ως μέρος της τέχνης, μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για να διδαχθεί μια θεματική ενότητα, αλλά όχι ως διδακτικό αντικεί-

μενο. Ταυτόχρονα, η ώρα της Φιλαναγνωσίας έχει πια από καιρό καταργηθεί. Επομένως, ο χρόνος που μπορεί να αφιερώσει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει λογοτεχνία στους μαθητές του περιορίζεται στα στενά πλαίσια του ήδη βεβαρυμένου γλωσσικού μαθήματος.

Παρόλα αυτά, η μέθοδος της *συνανάγνωσης*, που προβλέπει την ανάγνωση ακέραιων λογοτεχνικών κειμένων σε όλες τις ώρες του ωρολογίου προγράμματος, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, φαίνεται να είναι αυτή που προσφέρει διεξόδους τον χαμένο χρόνο και χώρο της λογοτεχνίας (Ζερβού, 2006/2010). Η ιδέα να στηριχθεί ολόκληρος ο σχεδιασμός των ΕΔ σε ακέραια λογοτεχνικά κείμενα ή σε βιβλία γνώσεων, θα μπορούσε να δώσει πίσω στη λογοτεχνία το χαμένο της χώρο και χρόνο, συμβάλλοντας παράλληλα στην καλλιέργεια της αναγνωστικής κουλτούρας των μαθητών μας.

Η Θέση αυτής της εργασίας είναι πως ο σχεδιασμό όλων των ΕΔ, ακόμα και αυτών που παραδοσιακά δεν συνδέονται με τον λογοτεχνικό λόγο, όπως το STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) που περιλαμβάνεται στην 4η ενότητα – «Δημιουργώ και Καινοτομώ» των ΕΔ θα μπορούσε να στηριχθεί εξολοκλήρου στα λογοτεχνικά κείμενα. Η συγκεκριμένη υποθεματική, μάλιστα, αυτή είναι η καταλληλότερη να φιλοξενήσει ένα μάθημα λογοτεχνίας με τη συνδρομή των ΤΠΕ.

Ένα τέτοιο διδακτικό παράδειγμα παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο. Ο σκοπός του είναι τριπλός: α) προτείνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη συνδρομή των ΤΠΕ, προωθώντας επίκαιρες και δημιουργικές αναγνώσεις από την πλευρά των μαθητών, β) αποσκοπεί να λειτουργήσει ως ένα παράδειγμα σχεδιασμού των ΕΔ με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα, αποδεικνύοντας πως η αξιοποίησή τους σε ένα μάθημα ΕΔ συμβάλει στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών και γ) λειτουργεί σαν μια ακόμα πρόταση που ενισχύει την παρουσία του λογοτεχνικού κειμένου σε όλες τις ώρες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. Επιλέγοντας λογοτεχνικό κείμενο

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της υποθεματικής *STEM – Εκπαιδευτική Ρομποτική* από την 4^η ενότητα του κύκλου των ΕΔ, *Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία*, για μαθητές της Δ' Δημοτικού. Ως αφετηρία για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του συγκεκριμένου ΕΔ λαμβάνεται το 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα του Ιουλίου Βερν, σε μια διασκευασμένη εκδοχή του από τους Αντώνη Παπαθεοδούλου και Ίριδα Σαμαρτζή και τις εκδόσεις Παπαδόπουλος. Γιατί όμως επιλέγουμε ένα έργο του Ιουλίου Βερν για μια σχολική συνανάγνωση; Η απάντηση είναι σχετικά απλή και εύκολη. Ο Ιούλιος Βερν είναι κλασικός και πολυδιαβασμένος, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται ο πατέρας της λογοτεχνίας επιστημονικής φαντασίας. Στο έργο του συγχωνεύεται όλη η επιστημονική γνώση του 19^{ου} αιώνα, αλλά και αποτυπώνονται τα νέα επιστημονικά δεδομένα που βρίσκονται σε πειραματικό στάδιο εκείνη την εποχή (Πάτσιου, 2008). Οι περιγραφές τεχνολογικών επιτευγμάτων που στη δική μας εποχή θεωρούνται δεδομένες, όμως σε μια άλλη εποχή, σε αυτήν του συγγραφέα, είναι άγνωστες, αλλά και οι

περιπετειώδεις αφηγήσεις του είναι τα στοιχεία που τον κάνουν τόσο αγαπητό στα παιδιά εδώ και τόσα χρόνια. Τα κριτήρια, ωστόσο που οδήγησαν στην επιλογή μιας διασκευασμένης εκδοχής του έργου είναι πρωτίστως παιδαγωγικά και πρακτικά. Η ανάγνωση του πρωτογενούς έργου του Βερν δεν χωρούσε στα πλαίσια ενός ΕΔ, διάρκειας πέντε εβδομάδων. Αισθητικά, επίσης, κριτήρια που αφορούσαν στη διασκευή και την εικονογράφηση του κειμένου οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης διασκευής.

4. Το τέλος μιας ιστορίας – η αρχή μιας νέας ψηφιακής λογοτεχνικής αναδημιουργίας

«**Τ**ι συνέβη με τον Ναυτίλο και τον πλοίαρχο Νέμο; Τους κατάπτε το Μάελstrom και χάθηκαν για πάντα; Ή μήπως θα εμφανιστούν ξανά σε κάποια άλλη μυστηριώδη ιστορία του Ιούλιου Βερν και τότε θα μάθουμε το μυστικό τους;». Με αυτές τις προτάσεις ολοκληρώνεται η αφήγηση του Βερν στο 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα, φανερώνοντας την πρόθεσή του για ένα τέλος ανοιχτό, ένα τέλος που προοικονομεί την επανεμφάνιση των ηρώων του σε κάποιο άλλο έργο του. Πράγματι, ο θρυλικός Ναυτίλος και ο πλοίαρχος Νέμο επανεμφανίζονται στο *Μυστηριώδες Νησί*, έργο που θεωρείται η συνέχεια του 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα.

Οι ίδιες ακριβώς προτάσεις αποτελούν και την αφετηρία της εργασίας που ανατέθηκε στα παιδιά: να επινοήσουν δηλαδή μια νέα δική τους ιστορία, στην οποία θα αποκαλύπτουν τι συνέβη τελικά στο Ναυτίλο και τον πλοίαρχο Νέμο. Η συνέχεια της ιστορίας του Βερν επινοήθηκε και γράφτηκε από το σύνολο των παιδιών μέσα στην τάξη και στη συνέχεια μετουσιώθηκε σε ψηφιακή αφήγηση. Μεταφράζοντας την εργασία των μαθητών με όρους από τη θεωρία της λογοτεχνίας, θα μιλούσαμε δίχως άλλο για τις ιστορίες χωρίς τέλος, αλλά και την έννοια της διακειμενικότητας.

Το τέλος ενός αναγνώσματος, ανοιχτό ή κλειστό, διττό ή πολλαπλό, αναμενόμενο ή ανατρεπτικό, το τέλος της ανατροπής ή της αναίρεσης, ακόμα και το τέλος της επανεκκίνησης, είναι αυτό που στην πραγματικότητα πυροδοτεί την ανάγνωση μιας ιστορίας. Κινητήρια δύναμη της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι η αγωνία του αναγνώστη να φτάσει στο τέλος, να δει τελικά τι θα γίνει και ποια θα είναι η κατάληξη των ηρώων. Πάνω σε αυτό το τέλος, την καταληκτική παράγραφο, χτίζονται όλα τα στοιχεία της αφήγησης ενός κειμένου (Ζερβού, 2010).

Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός πως το τέλος είναι επώδυνο για τον αναγνώστη της ιστορίας. Δεν υπάρχει αναγνώστης που να μην έχει βιώσει δύσκολες και φορτισμένες συναισθηματικές στιγμές στις τελευταίες γραμμές ενός αναγνώσματος. Τον οδυνηρό αυτό αποχωρισμό από τους ήρωες ενός αναγνώσματος, τα πρόσωπα εκείνα με τα οποία συμπορεύτηκε για ένα χρονικό διάστημα, τα ακολούθησε στη ζωή τους και παράλληλα τους επέτρεψε να εισέλθουν στη δική του, έζησε μαζί τους περιπέτειες και τα αγάπησε, περιγράφει ο Μίχαελ Έντε στην *Ιστορία χωρίς τέλος* (Ζερβού, 2010). Τον θυμό και το έντονο αυτό αίσθημα του αποχωρισμού από μια αγαπημένη ιστορία περιγράφει και ο Καλβίνο στο *Αν μια νύχτα του*

χειμώνα ένας ταξιδιώτης, όπου ο Αναγνώστης του αναγκάζεται, με βίαιο τρόπο, να διακόψει την ανάγνωση δέκα διαφορετικών μυθιστορημάτων.

Όσο δύσκολο είναι, όμως, για τον αναγνώστη να αποχωριστεί τη συντροφιά με αγαπημένους ήρωες, το ίδιο δύσκολο είναι και για τον συγγραφέα να δημιουργήσει αυτές τις τελευταίες γραμμές του αναγνώσματος που σηματοδοτούν το τέλος της ενασχόλησής του με τους ήρωες και τις ιστορίες που αυτός δημιούργησε. Αυτός είναι και ο λόγος που αρκετοί συγγραφείς φροντίζουν να αναβάλλουν αυτόν τον αποχωρισμό, επινοώντας συνέχειες στις αρχικές ιστορίες. Ο πλοίαρχος Νέμο εμφανίζεται ξανά στο *Μυστηριώδες Νησί*. Ο L. Carroll μετά την *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* δημιουργεί την *Αλίκη πίσω από τον Καθρέπτη*. Ο Μαρκ Τουέιν επινοεί τον *Χακ Φιν* ως συνέχεια του *Τομ Σώγιερ* (Ζερβού, 2010). Ίσως και για τον λόγο αυτό οι σύγχρονοι μικροί αναγνώστες δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στις σειρές λογοτεχνικών αναγνωσμάτων, που εκδίδονται συνεχώς τα τελευταία χρόνια.

«Ακόμα κι όταν τελειώσει το παραμύθι, υπάρχει πάντα η πιθανότητα ενός «μετά», σημειώνει ο Rodari (Ροντάρι, 2003). Ευτυχώς για τους αναγνώστες, «οι λογοτεχνικοί ήρωες δεν πεθαίνουν ποτέ, ή, κι αν πεθάνουν, μπορούν να «αναστηθούν»» (Ζερβού, 2010: 18). Ακόμα κι αν το τέλος ενός ήρωα είναι ο θάνατος, σε καμία περίπτωση αυτός δε σηματοδοτεί το οριστικό του τέλος. Η κατάληξη αυτή είναι τελεσίδικη στην πραγματική ζωή, όμως δε συμβαίνει το ίδιο και με τους λογοτεχνικούς ήρωες. Οι ήρωες αυτοί μπορούν να ξαναγεννηθούν είτε από τον ίδιο τους το συγγραφέα, είτε από τους ίδιους τους αναγνώστες (Ζερβού, 2010).

Τα λογοτεχνικά παραδείγματα είναι αμέτρητα, όμως ως πιο πρόσφατο θα αναφέρουμε εδώ αυτό του πολυαγαπημένου και πολυδιαβασμένου για *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα* Τζον Μπόιν. Περίπου είκοσι χρόνια έπειτα από το πρώτο αυτό έργο, ο συγγραφέας επιστρέφει με το *Όλα τα συντρίμια* για να αφηγηθεί τη ζωή της Γκρέτελ, της αδελφής του Μπρούνο, στα χρόνια που ακολούθησαν μετά τον πόλεμο έως το σύγχρονο παρόν. Όπως δηλώνει ο ίδιος ο συγγραφέας στο σημειώμα που παραθέτει στο τέλος του έργου του, η επιστροφή στην ενασχόληση με χαρακτήρες από προηγούμενα έργα είναι για το συγγραφέα μια διαδικασία επίφοβη, μα και απολαυστική συνάμα, ειδικά όταν αυτοί προέρχονται από το πιο γνωστό του έργο, επιβεβαιώνοντας για ακόμα μια φορά πως οι λογοτεχνικοί ήρωες δεν πεθαίνουν. Στο δεύτερο αυτό έργο του Μπόιν, ο αναγνώστης, εκτός από τη ζωή της Γκρέτελ μετά τον πόλεμο, έχει την ευκαιρία να συναντήσει ξανά τον Μπρούνο, που έχει πεθάνει στο προηγούμενο βιβλίο και να ενημερωθεί πια για όλες τις λεπτομέρειες που αφορούσαν στο θάνατό του.

Άλλες πάλι φορές, γνωστοί ήρωες επιστρέφουν στους αναγνώστες τους μέσω των διασκευών και των αυτοδιασκευών τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γνωστοί ήρωες εμφανίζονται ξανά, κάπως όμως αλλαγμένοι έτσι ώστε αυτοί να είναι κατάλληλοι και κατανοητοί από τους ανήλικους αναγνώστες τους. Στη *Ματίλντα* του Ρόαλντ Νταλ, για παράδειγμα, ο αναγνώστης του *Αγοριού* και της *Σόλο πορείας* αναγνωρίζει στο πρόσωπο της Τράντσμποουλ το πρότυπο των αυστηρών δασκάλων που συνάντησε ο ίδιος ο συγγραφέας στα σχολικά του χρόνια. Κάπως έτσι και η ψηφιακή αφήγηση των μαθητών μου συνεχίζει τη λογοτεχνική παράδοση

που θέλει αγαπημένες ιστορίες να μην έχουν τέλος. Τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση μέσα στην οποία οι γνωστοί ήρωες του Βερν συνεχίζουν την πορεία τους.

5. Διακειμενικότητα: οι σχέσεις μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων

Κάπως έτσι παρατηρούμε πως τα λογοτεχνικά έργα, είτε μέσω των ηρώων τους, είτε μέσω άλλων αναφορών βρίσκονται σε μια συνεχή επικοινωνία μεταξύ τους. Αυτήν την πολυμελετημένη επικοινωνία των λογοτεχνικών κειμένων, η Julia Kristeva ονόμασε *διακειμενικότητα*. Ένας από τους πιο απλούς ορισμούς της περιλαμβάνει τις λογοτεχνικές νύξεις σε λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα. Η J. Kristeva, ορίζοντας τη διακειμενικότητα, σημείωσε ότι το νόημα των κειμένων εξαρτάται από την επαφή τους με άλλα κείμενα, γραπτά και προφορικά, αλλά και τη γνώση των συνομιλητών τους (συγγραφέων και αναγνωστών). Η γνώση αυτή προέρχεται από άλλα βιβλία, από τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα και από το συγκεκριμένο. Ο Μπαχτίν περιέγραψε τη διακειμενικότητα ως ένα διάλογο ανάμεσα στα γραπτά κείμενα: *«κάθε κείμενο είναι ένα «μωσαϊκό» παραθεμάτων, κάθε κείμενο είναι η αφομοίωση και ο μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου»* (Wilkie - Stibbs, 2009). Η Α. Ζερβού ορίζει τη διακειμενικότητα ως *«το υπαρκτό πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν τα διάφορα κείμενα μεταξύ τους, είτε είναι του ίδιου συγγραφέα, είτε απέχουν μεταξύ τους χωροχρονικά»*. Πρόκειται για μια εργοκεντρική θεώρηση που αντιμετωπίζει τα κείμενα ως ζωντανούς οργανισμούς και αναφέρεται στη *«σύγχρονη και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία και την ανάγνωσή τους»* (1997, 165-166). Οι Nikolajeva και Scott ορίζουν πως *«η έννοια της διακειμενικότητας αναφέρεται σε κάθε είδος διασυνδέσεων μεταξύ ενός ή περισσότερων κειμένων, που μπορεί να είναι ειρωνεία, παρωδία, λογοτεχνικές και εξωλογοτεχνικές νύξεις, ευθείες ή έμμεσες παρομοιώσεις σε προηγούμενα κείμενα...»* (2001).

Ένα κείμενο, λοιπόν, κατά τη δημιουργία του, εμπειριέχει διακειμενικές αναφορές σε άλλα κείμενα, προγενέστερα, τα οποία ανήκουν στα αναγνώσματα της παιδικής και ενήλικης ζωής του συγγραφέα. Η Μ. Nikolajeva, μάλιστα, σημειώνει πως κανένα λογοτεχνικό κείμενο δεν μπορεί να παραχθεί χωρίς διακειμενική αντιπαράθεση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όλες οι μορφές λόγου, είτε προορίζονται για ενήλικες, είτε για παιδιά, είτε είναι παραδοσιακές, είτε είναι εναλλακτικές, αντλούν τη σημασία τους από τις σχέσεις με άλλα κείμενα που προηγούνται ή έπονται από αυτά. Έτσι, υπό την έννοια της διακειμενικότητας αμφισβητείται η εξουσία οποιουδήποτε κειμένου έναντι κάποιου άλλου, γιατί ουσιαστικά μια διακειμενική ανάλυση βασίζεται στην ισότητα της αντιπαράθεσης των κειμένων (Desmet, 2001).

Το 20.000 *Λεύγες κάτω από τη θάλασσα* είναι ένα έργο στο οποίο ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει ένα μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών και εξωλογοτεχνικών διακειμενικών αναφορών. Ο συγγραφέας αναφέρεται ξεκάθαρα, για παράδειγμα, σε δύο προγενέστερες και πολύ σημαντικές λογοτεχνικές ναυτικές περιπλανήσεις, τον *Μόμπι Ντικ* και την *Οδύσσεια*, αλλά και σε άλλους θαλάσσιους μύθους και θρύλους. Το όνομα του πλοίαρχου Νέμο, που

σημαίνει «κανένας» συνδέεται ολοφάνερα με τον Οδυσσέα και τη συνάντησή του με τον κύκλωπα Πολύφημο, ενώ οι φήμες για το θαλάσσιο τέρας που θυμίζει το καλαμάρι Κράκεν, ένα μυθικό γιγάντιο κεφαλόποδο που εμφανίζεται σε νορβηγικές ιστορίες, αλλά και ο μύθος της χαμένης Ατλαντίδας είναι μερικές μόνο από τις διακειμενικές αναφορές που αναγνωρίζει σχετικά εύκολα ένας ενήλικος ή έμπειρος αναγνώστης του έργου.

Ο Βερν είναι σπουδαίος μελετητής των επιστημονικών δεδομένων της εποχής του. Στο έργο του μπορεί να αναγνωρίσει κανείς ένα τεράστιο όγκο εξωλογοτεχνικών αναφορών από τον χώρο των επιστημών και της ιστορίας. Στις 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα αναφέρονται ονόματα σπουδαίων εξερευνητών και ωκεανογράφων της εποχής, πληροφορίες που ωστόσο παραλείπονται στη διασκευή που επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί διδακτικά. Ταυτόχρονα, οι περιγραφές της φυσικής ομορφιάς των βυθών είναι ακριβείς. Το 1867 ο Βερν επισκέπτεται την Διεθνή Έκθεση στο Παρίσι, όπου μελετά το πρόσφατα εξελιγμένο υποβρύχιο του Γαλλικού Πολεμικού Ναυτικού «Plongeur». Πάνω στη μελέτη αυτή στηρίζεται η περιγραφή του δικού του υποβρυχίου. Το όνομα του Ναυτίλου παραπέμπει επίσης στον ναυτίλο, ένα θαλάσσιο είδος που ανήκει στο γένος των κεφαλόποδων μαλάκιων. Στο έργο, αλλά και στη διασκευή που επιλέξαμε να διαβάσουμε στους μαθητές μας γίνεται επίσης αναφορά στην Κρητική Επανάσταση του 1866-1869, ενώ στο αρχικό έργο, ο Βερν αναφέρεται έμμεσα και στη Βιομηχανική Επανάσταση, αλλά και στις Επαναστάσεις του 1848.

Στη διασκευασμένη εκδοχή του 20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα των Παπαθεοδούλου και Σαμαρτζή ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος και με μια σειρά διεικονικών αναφορών με τον όρο να αναφέρεται στη σχέση που αναπτύσσουν τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά με άλλες εικόνες, κυρίως από το χώρο της τέχνης (Κανατσούλη, 2015). Ο Ναυτίλος, εκτός από ένα σύγχρονο υποβρύχιο είναι ταυτόχρονα μια μεγάλη βιβλιοθήκη με 12.000 τόμους βιβλίων, αλλά και ένα μουσείο των τεχνών. Ο Πλοίαρχος Νέμο είναι συλλέκτης έργων τέχνης γνωστών ζωγράφων, καθώς και παρτιτούρων διάσημων συνθετών. Η εικονογράφος του βιβλίου επιλέγει να παραθέσει έργα από τη συλλογή του Νέμο, τοποθετώντας μέσα στο κείμενο πίνακες ζωγραφικής των ζωγράφων που αναφέρθηκαν. Ανάμεσα σε αυτούς αναγνωρίζουμε σχέδια των μηχανών του Ντα Βίντσι.

Η διακειμενικότητα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αφορά κυρίως τον αναγνώστη. Αρχικά, ο συγγραφέας δημιουργεί ένα νέο κείμενο εγγράφοντας σε αυτό διακειμενικές αναφορές σε άλλα παλαιότερα κείμενα με τα οποία έχει έρθει σε επαφή ο ίδιος ως αναγνώστης. Στην περίπτωση του Βερν, εδώ θα προσθέσουμε και την ιδιότητά του ως μελετητή των επιστημονικών δεδομένων της εποχής του. Έπειτα, τα κείμενα αυτά απευθύνονται στον δικό τους αναγνώστη τον οποίο προτρέπουν να αναγνωρίσει τα στοιχεία αυτά και να συνδέσει το σύγχρονο δευτερογενές κείμενο με τις παλαιότερες πρωτογενείς πηγές (Αναγνωστοπούλου, 2014). Όταν ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με ένα τέτοιο έργο, θα το ερμηνεύσει, κατά τους θεωρητικούς της πρόσληψης, με το δικό του μοναδικό τρόπο. Η αναγνώριση των διακειμενικών αναφορών και η ερμηνεία του κειμένου θα εξαρτηθεί από τα δικά του προσωπικά αναγνώσματα, το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό του περιβάλλον, τα βιώματα και τις εμ-

πειρίες του. Θα παράγει, δηλαδή, το νόημα του κειμένου με βάση τις δικές του διακειμενικές αναφορές.

Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους η αναγνωστική διαδικασία διαφέρει μεταξύ των αναγνωστών, ιδιαίτερα μεταξύ ενός ενήλικου κι ενός παιδιού. Καθένας τους εκτίθεται σε μια διαφορετική γκάμα κειμένων. Το αναγνωστικό ρεπερτόριο ενηλίκων και παιδιών είναι διαφορετικό. Οι ενήλικες έχουν πρόσβαση σε ένα ρεπερτόριο βιβλίων για ενήλικες που δεν είναι απαραίτητα προσβάσιμα σε παιδιά, αλλά και τα παιδιά μπορεί να έχουν διαβάσει έργα άγνωστα στον ενήλικο συγγραφέα/αναγνώστη. Τα σύγχρονα παιδιά μάλιστα, εξαιτίας της επαφής τους με την τεχνολογία, έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες από τους ενήλικους συναναγνώστες τους, τέτοιες που τα κάνουν πιο «ευαίσθητα» στις διεικονικές και διαμεσικές αναφορές. Αυτές οι διαφορές στην αναγνωστική εμπειρία κάθε αναγνώστη σημαίνουν πως οι διακειμενικοί υπαινιγμοί μπορεί να παραμείνουν αδρανείς ή πως θα γίνουν διαφορετικές συνδέσεις (Desmet, 2001). Ωστόσο, θα σημειώσουμε εδώ πως μια συνανάγνωση παιδιών και ενηλίκων μπορεί να φανεί ιδιαίτερα διαφωτιστική για ένα κείμενο. Σε μια τέτοια ανάγνωση, το αναγνωστικό ρεπερτόριο των ενηλίκων συναντιέται με το αναγνωστικό ρεπερτόριο των παιδιών συμβάλλοντας σε μια πιο εμπλουτιστική ανάγνωση και για τις δύο πλευρές.

Στην περίπτωση του Βερν οι αναγνώσεις, ακόμα και των διασκευών του, από τους ενήλικους και ανήλικους αναγνώστες του, παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις. Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο ΕΔ που περιγράφεται σε αυτήν την εργασία για παράδειγμα, συνέδεσαν χωρίς δυσκολία τον πλοίαρχο Νέμο με τον Οδυσσέα, μιας και η ιστορία της Οδύσσειας τους ήταν εξαιρετικά οικεία, καθώς η τελευταία επαφή μαζί της συντελέστηκε στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Αντίθετα, οι αναφορές στο Μόμπι Ντικ, το καλαμάρι Κράκεν, την Κρητική Επανάσταση ή στα έργα διάσημων ζωγράφων, στην περίπτωση της εικονογραφημένης διασκευής του έργου, δεν φαίνονται να είναι διακειμενικές αναφορές αναγνωρίσιμες από δεκάχρονους μαθητές. Κάπως έτσι, σε αυτό το σημείο φαίνεται καθοριστικής σημασίας η συμβολή της συνανάγνωσης και η συνδιαλλαγή του ενήλικου και του ανήλικου αναγνώστη.

6. Περιγραφή της διδακτικής δραστηριότητας

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαστηρίου παρακινήθηκε από την πρόθεση να έρθουν τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου σε επαφή με την καλή παιδική ή κλασική λογοτεχνία. Ταυτόχρονα, η πρόθεση αυτή συνδυάστηκε με την ανάγκη να ανταποκριθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου στα ενδιαφέροντα των σύγχρονων μαθητών. Τα σημερινά παιδιά αγαπούν τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και ενθουσιάζονται όταν αυτή περιλαμβάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ξεκινώντας από τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν για το ΕΔ με αφετηρία το μυθιστόρημα του Ιούλιου Βερν *20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα*, θα λέγαμε πως σχεδιάστηκε ώστε οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την αγάπη για το διάβασμα και τη λογοτεχνία, να γνωρίσουν έργα της κλασικής λογοτεχνίας, να γνωρίσουν τον Ιούλιο Βέρν και το έργο του,

να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, να καλλιεργήσουν δεξιότητες δημιουργικής γραφής, να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης των ψηφιακών μέσων.

Στο ΕΔ συμμετείχαν 15 μαθητές/τριες της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και προγραμματίστηκε να διαρκέσει 9 διδακτικές ώρες. Το ΕΔ ξεκίνησε με την ανάγνωση του κειμένου και τη συζήτηση γύρω από αυτό, δραστηριότητα διάρκειας τριών διδακτικών ωρών. Μέσα σε αυτόν το χρόνο έγινε προσπάθεια να προσπελαστεί το απαιτητικό λεξιλόγιο του κειμένου καθώς και το πλήθος των διακειμενικών και διεικονικών συνδέσεων του, ώστε να διευκολυνθεί η πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές. Ταυτόχρονα, αφιερώθηκε χρόνος στη γνωριμία των μαθητών με το συγγραφέα και το έργο του.

Για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας αξιοποιήθηκε η εφαρμογή Toontastic της Google. Η συγκεκριμένη εφαρμογή λειτουργεί σε tablet ή κινητό τηλέφωνο. Είναι εύκολο να την κατεβάσει κάποιος από το Play Store και ταυτόχρονα είναι εξαιρετικά εύχρηστη για μαθητές δημοτικού ή και εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μέσα στην τάξη. Η εφαρμογή περιλαμβάνει έτοιμα σκηνικά και ήρωες για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, δίνοντας ταυτόχρονα στο χρήστη της την ευκαιρία να σχεδιάσει το δικό του σκηνικό ή τους δικούς του ήρωες. Δίνει επίσης τη δυνατότητα ηχογράφησης, κίνησης και μετακίνησης των ηρώων στο χώρο. Διαθέτει τρεις επιλογές δημιουργίας ιστοριών: τη μικρή ιστορία (Short Story) που αποτελείται από τρία μέρη, την κλασική ιστορία (Classic Story) που αποτελείται από πέντε μέρη και την επιστημονική έκθεση (Science Report) που αποτελείται επίσης από πέντε μέρη.

Η συγκεκριμένη εφαρμογή επιλέχθηκε για έναν ακόμα ουσιαστικό λόγο. Οι δυνατότητες που προσέφερε για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας ακολουθούν τη δομή του κλασικού αφηγήματος (αρχή – μέση – τέλος). Θεωρήθηκε, επομένως, εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός πως οι μαθητές/τριες θα είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία, ακολουθώντας ωστόσο τους παραδοσιακούς τρόπους συγγραφής.

Για τη δημιουργία της δικής μας ψηφιακής ιστορίας επιλέξαμε την κλασική ιστορία. Στην επιλογή της κλασικής ιστορίας η ψηφιακή αφήγηση δημιουργείται σε πέντε φάσεις. Κάθε φάση της ιστορίας ηχογραφείται χωριστά, ενώ η σύνθεσή τους και η παραγωγή του βίντεο γίνεται αυτόματα από την εφαρμογή. Έτσι, στην πρώτη φάση (setup), ο χρήστης θα πρέπει να τοποθετήσει τους ήρωες της ιστορίας στο χώρο και στο χρόνο. Στη δεύτερη φάση (conflict) καλείται να περιγράψει μια σύγκρουση, η οποία θα δώσει την ώθηση για τη πλοκή της ιστορίας. Στην τρίτη φάση (challenge) θα πρέπει να περιγραφεί η πρόκληση με την οποία θα έρθουν αντιμέτωποι οι ήρωες. Ακολουθεί η τέταρτη φάση (climax) και η κορύφωση της ιστορίας για να ολοκληρωθεί με την πέμπτη και τελευταία φάση (resolution) και τη λύση του προβλήματος. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η εφαρμογή ακολουθεί την κλασική δομή της παραδοσιακής αφήγησης.

Κατά τη διάρκεια της τέταρτης διδακτικής ώρας οι μαθητές περιηγήθηκαν στην εφαρμογή. Μελέτησαν αναλυτικά τα σκηνικά και τους ήρωες που προσφέρει η εφαρμογή για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας και τη δοκίμασαν ηχογραφώντας μικρές δοκιμαστικές ιστορίες. Σκοπός αυτού του βήματος ήταν η γνωριμία με τα σκηνικά, τους ήρωες και τις δυνατότητες που προσφέρει η εφαρμογή, ώστε αυτά να λειτουργήσουν ως πηγή έμπνευσης για την ιστορία που θα δημιουργούσαν τα παιδιά.

Την πέμπτη και έκτη διδακτική ώρα οικοδομήθηκε από τους μαθητές η δική τους νέα ιστορία. Πριν από τη συγγραφή της νέας ιστορίας από τα παιδιά, θεωρήθηκε αναγκαίο να διαχθούν οι θεμελιώδεις αρχές της αφήγησης, ο ήρωας και η πλοκή. Αρχικά, διδάχθηκε στα παιδιά η σημασία της δημιουργίας του ήρωα σε μια αφήγηση και το πώς τα χαρακτηριστικά που θα επιλέξουμε να του αποδώσουμε θα καθορίσουν και την πλοκή της ιστορίας. Στη συνέχεια, διδάχθηκε ο όρος πλοκή και αναλύθηκε στα βασικά συστατικά του. Οι μαθητές/τριες διδάχθηκαν το πώς χτίζεται η πλοκή μιας αφήγησης. Συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στα στοιχεία εκείνα της πλοκής που περιλαμβάνονται στην εφαρμογή που χρησιμοποιήθηκε για την ψηφιακή αφήγηση, με σκοπό να διευκολυνθούν οι μαθητές κατά τη συγγραφή της δικής τους αφήγησης. Έτσι, διδάχθηκε στα παιδιά πως μια αφήγηση ξεκινά με την περιγραφή των ηρώων, αλλά και την τοποθέτησή τους στο χώρο και το χρόνο. Στο σημείο αυτό δόθηκε έμφαση στις διαφορές που παρουσιάζονται στην τοποθέτηση ενός ήρωα στο χώρο και το χρόνο σε ένα κλασικό αφήγημα και σε μία οπτικοποιημένη αφήγηση, όπως τα κόμικς ή οι ψηφιακές ιστορίες. Στη συνέχεια η συζήτηση επικεντρώθηκε στην έναρξη της ιστορίας, τα προβλήματα και τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν οι ήρωες, την κορύφωση της ιστορίας και φυσικά το τέλος της ιστορίας και τη λύση του προβλήματος.

Έπειτα ακολούθησε η συγγραφή της νέας ιστορίας από τους μαθητές. Αρχικά, με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών συζητήθηκε στην ολομέλεια της τάξης το πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί η ιστορία. Τα παιδιά συμφώνησαν πως η συνέχεια της ιστορίας θα έβρισκε τρεις από τους ήρωες, τον διάσημο επιστήμονα των θαλασσών Πιερ Αρονάξ, τον βοηθό Κονσέιγ και τον διάσημο φαλινοθήρα Νεντ Λαντ, ταλαιπωρημένους στο χωριό Λοφούτεν της Σουηδίας, έπειτα από την περιπέτειά τους με το φοβερό τυφώνα Μάελστρομ. Εκεί που οι τρεις ήρωες νομίζουν πως έχουν πια απαλλαγεί από τον πλοίαρχο Νέμο, εκείνος εμφανίζεται ξανά μπροστά τους και τους προτείνει να μουν και πάλι στον Ναυτίλο για να συνεχίσουν όλοι μαζί τις θαλάσσιες περιπέτειές τους. Η επιθυμία για νέες υποθαλάσσιες περιπέτειες υπερνικά τη δυσθυμία των ηρώων απέναντι στον πλοίαρχο Νέμο και όλοι μαζί επιστρέφουν στον Ναυτίλο για να συνεχίσουν με νέα υποθαλάσσια ταξίδια. Σε μια από τις εξερευνησεις τους βρίσκονται σε ένα θαλάσσιο δάσος, όπου τα πλάσματα του βυθού μιλούν. Εκεί συναντούν μια μέδουσα που θέλει να μάθει την καταγωγή τους και μια γοργόνα, που ως άλλη Σειρήνα προσπαθεί με το τραγούδι της να τους μαγέψει, ώστε να τους κρατήσει για πάντα κοντά της. Τότε εμφανίζεται ο ψαράς, ήρωας από το έργο του Βερν, που είχε σώσει κάποτε ο Νέμο, για να τους βοηθήσει να ξεφύγουν από το μαγευτικό τραγούδι της γοργόνας και να επιστρέψουν στον Ναυτίλο.

Στην έβδομη διδακτική ώρα οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, όσα και τα στάδια της αφήγησης που προβλέπονται από την εφαρμογή. Έπειτα, προσπάθησαν να χωρίσουν την ιστορία που σκέφτηκαν στα πέντε αυτά μέρη: την περιγραφή του σκηνικού, τη σύγκρουση, την πρόκληση, την κορύφωση και τέλος, τη λύση του προβλήματος. Κάθε μία από τις πέντε ομάδες ανέλαβε να συγγράψει τους διαλόγους ή τα αφηγηματικά μέρη σε ένα από τα πέντε στάδια της ιστορίας. Τα κείμενα των παιδιών διορθώθηκαν και ενώθηκαν, ώστε να αποτελέσουν μια ενιαία αφήγηση. Στις επόμενες δύο διδακτικές ώρες κάθε ομάδα χρησιμοποίησε την εφαρμογή, ώστε να μετατρέψει το μέρος της ιστορίας που έγραψε σε ψηφιακή αφήγηση. Το ΕΔ ολοκληρώθηκε με την προβολή και την ανάρτηση της ψηφιακής ιστορίας των μαθητών στην πλατφόρμα του youtube, στον παρακάτω σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=WjqOfZwXyB4&t=9s&ab_channel=Elecha και έχει τίτλο: *20.000 λέυγες κάτω από τη θάλασσα, η συνέχεια*.

7. Συμπεράσματα

Η νέα αυτή ψηφιακή δημιουργία των μαθητών αναπτύσσει μία διακειμενική ή καλύτερα θα λέγαμε διαμεσική σχέση με το κείμενο από το οποίο κατάγεται. Πολύ συχνά τα παιδιά, όταν καλούνται να δημιουργήσουν τις δικές τους λογοτεχνικές αφηγήσεις, αναπαράγουν ασυνείδητα τις τεχνικές, τα μοτίβα και τις μεθόδους των συγγραφέων. Έτσι, στην ιστορία που οικοδόμησαν οι μαθητές της τάξης μου, αποφάσισαν πως το ταξίδι του Ναυτίλου και των επιβατών του έπρεπε να συνεχιστεί. Ο Πλοίαρχος Νέμο μετά τον τυφώνα Μάελστρομ εμφανίζεται και πάλι μπροστά στους συνταξιδιώτες του και τους ζητά να επιβιβαστούν στον Ναυτίλο για να συνεχίσουν τις θαλάσσιες περιπέτειές τους. Αυτή είναι και στην πραγματικότητα η ιδέα του ίδιου του Βερν που επιλέγει να συνεχίσει την πορεία του λογοτεχνικού του ήρωα, του πλοίαρχου Νέμο και του Ναυτίλου στο επόμενο βιβλίο του, *Το Μυστηριώδες Νησί*, προοικονομώντας μάλιστα αυτή του την πρόθεση με τις τελευταίες φράσεις του βιβλίου του.

Οι μαθητές αποφασίζουν, επίσης, να αναπαράγουν αφηγηματικά μοτίβα που συνάντησαν κατά την ανάγνωση του αρχικού κειμένου. Έτσι οι ήρωες στη νέα δική τους ψηφιακή ιστορία αποφασίζουν να επισκεφτούν ένα θαλάσσιο μαγεμένο δάσος, στο οποίο τα πλάσματα του βυθού μιλούν. Εκεί θα αντιμετωπίσουν μία ακόμα δυσκολία, όπως συμβαίνει και με τα επεισόδια του αρχικού κειμένου. Στο δάσος αυτό συναντούν μια γοργόνα, η οποία προσπαθεί με το υπέροχο τραγούδι της να τους κρατήσει για πάντα κοντά της. Η διακειμενική σύνδεση με τις Σειρήνες της *Οδύσσειας* έγινε συνειδητά από τα παιδιά, τα οποία ακολούθησαν το παράδειγμα του Βερν.

Ταυτόχρονα, το λογοτεχνικό κείμενο παίρνει νέα πνοή και αποκτά μια σύγχρονη διάσταση, καθώς δίνει το έναυσμα για την έμπνευση και τη δημιουργία μιας νέας ψηφιακής λογοτεχνικής παραγωγής. Μέσα σε ένα τέτοιο μάθημα συμπορεύονται το παραδοσιακό με το νέο. Από τη μία ενισχύεται η δημιουργική γραφή και η λογοτεχνική παραγωγή από τη μεριά των μαθητών, που ακολουθεί τη δομή μιας κλασικής αφήγησης. Το κείμενο των μαθητών ακολουθεί την πορεία αρχή – εμφάνιση προβλήματος – σύγκρουση – κορύφωση –

λύση προβλήματος. Από την άλλη, οι παραδοσιακοί αυτοί τρόποι λογοτεχνικής δημιουργίας μετουσιώνονται σε ψηφιακές αφηγήσεις. Έτσι, ένα παλιό κλασικό κείμενο διαβάζεται στο σύγχρονο παρόν και στη συνέχεια επικοινωνεί με αυτό μια νέα σύγχρονη λογοτεχνική αναδημιουργία.

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εργαστηρίου έδωσε ακόμα την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με έναν διάσημο συγγραφέα, που δύσκολα διαβάζεται πια από τα σύγχρονα παιδιά. Στην πραγματικότητα μόνο δύο από τους μαθητές μου γνώριζαν τον Ιούλιο Βερν. Η επαφή με το συγγραφέα και το έργο του ανταποκρίθηκε στα ενδιαφέροντα των μαθητών μου. Η περιπέτεια αλλά και οι περιγραφές των τεχνολογικών επιτευγμάτων προκάλεσαν το έντονο ενδιαφέρον κυρίως των αγοριών, τα οποία στη συνέχεια αναζήτησαν άλλα έργα του συγγραφέα στη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως οι εργασίες των μαθητών, αλλά και ο τρόπος που εργάστηκαν στην τάξη επιβεβαιώνουν βιβλιογραφικά ευρήματα για τη σύνδεση των νέων τεχνολογιών και της λογοτεχνίας. Η ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά εργαλεία μέσα στην τάξη ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν μάλιστα η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων συνδέεται με ένα λογοτεχνικό κείμενο, παρατηρούμε πως το ενδιαφέρον των μαθητών μεγεθύνεται και για το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, η λογοτεχνία βρίσκει ακόμα ένα τρόπο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των σημερινών δύσκολων αναγνωστών, να δηλώσει παρούσα μέσα στη σχολική τάξη και να επικοινωνήσει μαζί τους. Ταυτόχρονα, η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων μέσω των τεχνολογικών μέσων μετατρέπει τους μαθητές σε ενεργούς αναγνώστες, προ(σ)καλώντας τους παράλληλα να γίνουν οι ίδιοι δημιουργικοί και να παράγουν τα δικά τους λογοτεχνικά έργα.

Τέλος, γίνεται σαφές πως η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να χωρέσει σε όλες τις ώρες και όλα τα διδακτικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου, ακόμα και σε αυτά που παραδοσιακά δεν συνδέονται με τη λογοτεχνία, όπως το STEM. Η προοπτική αυτή προσφέρει στη λογοτεχνία την ευκαιρία να ανακτήσει το χαμένο της χρόνο και χώρο μέσα στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, προτείνοντας ταυτόχρονα νέους τρόπους προσέγγισης των διδακτικών αυτών αντικειμένων. Στο διδακτικό παράδειγμα που μόλις παρουσιάστηκε, το STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics) μετουσιώνεται με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου σε STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics).

Σημείωση

1. «Ζω καλύτερα – Ευ Ζην», «Φροντίζω το περιβάλλον», «Δημιουργώ και Καινοτομώ» και «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη»

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Desmet, M. (2001) Inetrexuality / Intervisuality in the Translativon: The Jolly Postman's Intertextual Journeyfrom Britain to the Netherlands. *Children's Literatuere in Education*, 32 (1), 31-43.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001) *How Picturebooks Work*. New York and London : Garland.
- Ohler, J. (2008) *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Corwin Press.
- Wilkie - Stibbs, C. (2009) Διακειμενικότητα και παιδί - αναγνώστης. Στο P. Hunt (Επιμ.), *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για παιδιά*. Μεταίχιμο.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2014) Πινελιές διακειμενικότητας στη *Ζωγραφιά της Χριστίνας* του Ευγένιου Τριβιζά. *Κείμενα* (18).
- Αποστολίδου, Β. (2012) *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των Τ.Π.Ε.: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική αφήγηση και γραφή στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γκουτζουκώστα, Ζ. (2015) Ψηφιακή αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Λογοτεχνίας. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία"*. Θεσσαλονίκη : Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.
- Ζερβού, Α. (2006) Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Τ. Κολογήρου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Σχολείο* (σσ. 15-34). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζερβού, Α. (2010) Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος* (σσ. 167-179). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ζερβού, Α. (1997) *Στη χώρα των θαυμάτων*. Πατάκης.
- Ζερβού, Α. (2010) Στην άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής: σημειώσεις για μια τυπολογία του τέλους. *Δια-κείμενα*, 12, 115-126.
- Καλβίνο, Ι. (2009) *Αν μια νύχτα του χειμώνα ένας ταξιδιώτης*. Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (2015) Διεικονικότητα και εικονογραφημένο βιβλίο: πολιτισμικές διαδρομές στο χώρο και στο χρόνο. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Λογοτεχνία και διαπολιτισμικές διαδρομές*. Κομοτηνή.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. & Μειμάρης, Μ. (2011) Ψηφιακή αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *6th Inernational Conference in Open & Distance Learning*. Loutraki Greece.
- Μουλά, Ε. (2018) Ένας μυθιστορηματικός ήρωας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Τ.Π.Ε., φιλαναγνωσία και δημιουργικότητα. *Νέος Παιδαγωγός*, 9, 12-22.
- Μπόιν, Τ. (2023) *Όλα τα συντρίμια*. (μτφ. Α. Μοσχονά) Ψυχογιός.

- Μπόιν, Τ. (2006) *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα*. (μτφ. Α. Μοσχονά) Κέδρος.
- Παπαθεοδούλου, Α. & Σαμαρτζή, Ι. (2015) *20.000 λεύγες κάτω από τη θάλασσα*. Παπαδόπουλος.
- Πάτσιου, Πάτσιου, Β., Βουδούρη, Α., Κουτρομάνος, Γ., Δράκου, Χ. & Μαυροματίδου, Ε. (2018) Η αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας στη λογοτεχνία διαμέσου των συσκευών κινητής τεχνολογίας. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 30, 99-128.
- Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*, 2021.
- Ροντάρι, Τ. (2003) *Γραμματική της Φαντασίας*. (μτφ. Γ. Κασαπίδης) Μεταίχιμο.