



## Π3.1.2

*Ανάπτυξη μεθοδολογίας για τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας με τη δημιουργική αξιοποίηση της επιστήμης και των εργαλείων ΤΠΕ*

### ΜΕΡΟΣ Ι

#### ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥΣ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ, ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης «*Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄βάθμια και Β΄βάθμια εκπαίδευση*» MIS 296579 - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

### ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΝΤΖΑΡΕΛΑΣ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη 2012



## ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους. Η ανωτέρω πράξη υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π3.1.2 Ανάπτυξη μεθοδολογίας για τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας με τη δημιουργική αξιοποίηση της επιστήμης και των εργαλείων ΤΠΕ.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Υπεύθυνος ομάδας εργασίας λογοτεχνίας: Βασίλης Βασιλείδης

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη  
Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: [centre@komvos.edu.gr](mailto:centre@komvos.edu.gr)

**ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Υπουργείο Παιδείας,  
Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων

MIS: 296579 – Π.3.1.2  
Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη διδασκαλία της  
λογοτεχνίας και οι χρήσεις τους – Π.  
ΠΑΝΤΖΑΡΕΛΑΣ  
Σελίδα 2 από 41

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή .....	4
Οι Τ.Π.Ε. στα ανθολόγια λογοτεχνίας .....	5
Γιατί να εντάξω τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία;.....	9
Γιατί να εντάξω τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;.....	10
Πώς να εντάξω τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;.....	13
1. Ο επεξεργαστής κειμένου .....	14
α. Λογοτεχνικό κείμενο και επεξεργαστής .....	14
β. Παραγωγή προσωπικού λόγου και επεξεργαστής .....	19
γ. Μια κριτική ματιά στον επεξεργαστή κειμένου .....	20
2. Το λογισμικό παρουσίασης.....	22
3. Το διαδίκτυο .....	27
α. Ψηφιακοί πόροι και εργαλεία: μια πρώτη διάκριση.....	28
β. Wikis και συνεργατική γραφή .....	29
γ. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Facebook και Twitter .....	31
δ. Digital storytelling .....	33
ε. Ζητήματα πρόσληψης στην ψηφιακή εποχή .....	35
Βιβλιογραφία .....	37
Δικτυογραφία.....	40

## Εισαγωγή

Είναι, νομίζω, γνωστή στους περισσότερους η διστακτικότητα με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, και πολύ περισσότερο των ανθρωπιστικών σπουδών, τη χρήση της τεχνολογίας για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους.<sup>1</sup> Μια τέτοια αντιμετώπιση είναι εν πολλοίς δικαιολογημένη. Πρώτον, γιατί μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει λίγη έως ελάχιστη σχέση με τις τεχνολογικές εξελίξεις που καλπάζουν συνεχώς. Η απόρριψη επομένως για κάποιον που αγνοεί μοιάζει αντίδραση φυσιολογική. Δεύτερον, διότι οι συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό σχολείο δυσχεραίνουν συστηματικά το έργο των εκπαιδευτικών που καλούνται να μοιραστούν μια αίθουσα με υπολογιστές που τις περισσότερες φορές δεν επαρκεί. Οι υποδομές, λοιπόν, των σχολείων, όσο και αν μοιάζουν σταδιακά να βελτιώνονται, δεν επιτρέπουν την απρόσκοπτη ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθημάτων. Τρίτον, γιατί σχεδόν ποτέ έως τώρα δεν εντάχθηκαν οι Τ.Π.Ε. στα προγράμματα σπουδών, ώστε να αιτιολογείται η χρησιμότητα της τεχνολογίας και να αποσαφηνίζεται πώς αυτή μπορεί να αποτελέσει συστατικό εργαλείο της διδακτικής της λογοτεχνίας.<sup>2</sup>

Από την άλλη μεριά, ένα πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα η ελληνική εκπαίδευση είναι η εργαλειακή χρήση της τεχνολογίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που έχουν προσπαθήσει να την εντάξουν στη διδασκαλία τους. Όπως διαπιστώνει και ο Κουτσογιάννης «οι πρώτες έρευνες που έχουμε στη χώρα μας επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές διαπιστώσεις άλλων χωρών: οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν με τις Τ.Π.Ε. τίποτε πέρα από αυτό που γνώριζαν να κάνουν καλά και πριν από αυτές».<sup>3</sup> Το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στο γεγονός ότι η τεχνολογία ήρθε να προστεθεί στο υπάρχον ασφυκτικό εκπαιδευτικό σύστημα που πριμοδοτεί την εξουσία του ενός εγχειριδίου και του αυστηρού προγράμματος σπουδών. Έτσι, λοιπόν, αντί να αποτελέσει η τεχνολογία μοχλό αλλαγής για ένα πιο δημιουργικό σχολείο, που

<sup>1</sup> Φαίνεται, πάντως, πως αυτή η αντιμετώπιση της τεχνολογίας δεν αφορά μόνο τους έλληνες εκπαιδευτικούς. Βλ. και Claudiu Margan, «Internet resources in teaching literature», *Revista de Informatica Sociala*, vol. VII, n. 12, December 2009, διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα <http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2010/01/cmargan.pdf>.

<sup>2</sup> Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Δημήτρης Κουτσογιάννης, «Η ελληνική εμπειρία. Συνθήκες δυσκολίες κατά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 21-28. Εξαίρεση αποτελεί πλέον το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Α' λυκείου καθώς και τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών του γυμνασίου που είναι αναρτημένα στον ιστότοπο του «[Ψηφιακού Σχολείου](#)».

<sup>3</sup> *Ό.π.*, 27.



θα δίνει πρωτοβουλίες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, που θα παύει να στοχεύει στην ολοκλήρωση της ύλης και να δομείται γύρω από διαγωνίσματα και εξετάσεις, εντάχθηκε και αυτή στο παραδοσιακό σχολείο<sup>4</sup> αντικαθιστώντας άλλοτε τις τηλεοράσεις και άλλοτε αναλαμβάνοντας τον ρόλο ενός πασπαρτού-εγχειριδίου, χρήσιμου σε κάθε μάθημα, ή μιας ανεξάντλητης βιβλιοθήκης. Στην πραγματικότητα δηλαδή, η τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό είτε για να αντικαταστήσει άλλη, παλιότερη τεχνολογία (τηλεόραση, VCR) είτε για να συμπληρώσει με το ανεξάντλητο υλικό της τις προβληματικές υποδομές του σχολείου (βλ. βιβλιοθήκες) είτε, τέλος, για να συμπληρώσει το διδακτικό εγχειρίδιο με υλικό όμως πολλές φορές αμφίβολης προέλευσης, ελάχιστης αξιοπιστίας και άδηλων πηγών.

Το παρόν κείμενο δεν στοχεύει να σχολιάσει αυτά τα προβλήματα, που άλλωστε άλλοι έχουν αναδείξει και νωρίτερα και καλύτερα. Αντίθετα, θεωρώντας εξαιρετικά επωφελή τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, και στην περίπτωση μας της λογοτεχνίας, θέλει να απαντήσει σε δύο κυρίως ερωτήματα που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει στο μυαλό της: «γιατί να χρησιμοποιήσω την τεχνολογία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και πώς;».

Προτού προσπαθήσουμε να δώσουμε ορισμένες απαντήσεις στο ερώτημα γιατί η ένταξη της τεχνολογίας μπορεί να είναι ωφέλιμη στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ας κάνουμε μια σύντομη περιδιάβαση σ' ένα ανθολόγιο λογοτεχνίας του γυμνασίου, που είναι πιο πρόσφατα σε σχέση με τα αντίστοιχα του λυκείου, για να διαπιστώσουμε πώς σ' αυτό προτείνεται η χρήση της τεχνολογίας.

## Οι Τ.Π.Ε. στα ανθολόγια λογοτεχνίας

Στο ανθολόγιο της Γ' γυμνασίου, με το οποίο και θα ασχοληθώ ενδεικτικά, περιλαμβάνονται 72 πεζά και ποιητικά κείμενα. Σε οχτώ από αυτά τα κείμενα (ένα στα εννιά δηλαδή) υπάρχει μετά το λογοτεχνικό κείμενο παραπομπή σε κάποια ιστοσελίδα. Σε τρεις περιπτώσεις η παραπομπή αυτή εντοπίζεται στις εργασίες, στις ερωτήσεις δηλαδή που ακολουθούν το κείμενο, και πάντοτε

<sup>4</sup> Αντίστοιχα είναι και τα συμπεράσματα της Νικολαΐδου για τη στάση των φιλόλογων απέναντι στην τεχνολογία η οποία χρησιμοποιείται με συμβατικούς όρους. Βλ. Σοφία Νικολαΐδου, *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Κέδρος, Αθήνα, 2009, 108-109.



τελευταία, ενώ σε πέντε στις διαθεματικές δραστηριότητες που έπονται των ερωτήσεων.

Δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει κανείς πως στη συντριπτική πλειονότητα αυτών των ερωτήσεων και διαθεματικών δραστηριοτήτων το διαδικτυο χρησιμοποιείται όπως μια βιβλιοθήκη και οι συγκεκριμένες ιστοσελίδες ως βιβλία που θα προσφέρουν στον μαθητή περισσότερες πληροφορίες για τον εκάστοτε συγγραφέα και για το έργο του. Αναφέρονται τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα. Μια από τις εργασίες των *Απομνημονευμάτων* του Μακρυγιάννη είναι η ακόλουθη: «Δείτε στο διαδικτυο το πλούσιο υλικό για το Μακρυγιάννη (<http://www.makriyannis.gr>). Πλοηγηθείτε στο πλήρες κείμενο των *Απομνημονευμάτων* και διαβάστε το αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα για το Μακρυγιάννη (<http://www.omhros.com/Makr/>)».<sup>5</sup> Στην πραγματικότητα η εργασία αυτή δεν παραπέμπει σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα από την πλευρά των μαθητών πέραν της κατευθυνόμενης πλοήγησης στο διαδικτυο και η οποία τελικά λειτουργεί όπως θα λειτουργούσε ένα έντυπο βιβλίο. Μετά από τα ποιήματα του Καρυωτάκη ακολουθεί και η εξής διαθεματική δραστηριότητα: «Μπορείτε να δείτε το σύνολο του λογοτεχνικού έργου του Κ. Γ. Καρυωτάκη στην ιστοσελίδα <http://users.otenet.gr/~lost/Karyotakis/index.htm>, η οποία περιέχει επίσης χρονολόγιο, φωτογραφίες και άλλο υλικό».<sup>6</sup> Ούτε εδώ καλούνται οι μαθητές σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αντιθέτως η εκφώνηση («μπορείτε να...») υποδηλώνει την εθελοντική φύση της ίδιας της δραστηριότητας. Την ίδια ακριβώς λογική διέπει και η διαθεματική δραστηριότητα στον Καζαντζάκη: «Ποικίλες πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Ν. Καζαντζάκη (φωτογραφίες, επιστολές, αρχεία ήχου με τη φωνή του συγγραφέα κ.ά.) μπορείτε να βρείτε και να μελετήσετε στην ιστοσελίδα <http://www.historical-museum.gr/kazantzakis/gr/index.html>».<sup>7</sup> Σε καμία από τις παραπάνω παραπομπές στο διαδικτυο δεν προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές που θα ενισχύσουν την ανταπόκρισή τους με το λογοτεχνικό κείμενο ενώ η χρήση του διαδικτύου μοιάζει εντελώς προαιρετική, αποδυναμωμένη και λόγω της θέσης της και λόγω της χαλαρής εκφώνησής της, και γι' αυτό ίσως αποθαρρυντική για τον εκπαιδευτικό.

<sup>5</sup> Π. Καγιαλής, Χ. Ντουλιά, Θ. Μέντη, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, Ο.Ε.Δ.Β., 49.

<sup>6</sup> *Ό.π.*, 149. Ούτε αυτή η ιστοσελίδα υπάρχει πλέον [προσπελάστηκε στις 27/07/2011].

<sup>7</sup> *Ό.π.*, 168.

Υπάρχουν, όμως και τρεις περιπτώσεις στις οποίες η παραπομπή στο διαδίκτυο συνοδεύεται και από συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές. Μετά το ποίημα «Η χαρά» του Σπυρίδωνα Βασιλειάδη ακολουθεί η πολύ ενδιαφέρουσα διαθεματική δραστηριότητα: «Δείτε την πλούσια συλλογή από έργα του Άγγλου ρομαντικού ζωγράφου J.M.W. Turner (1775-1851) στο διαδίκτυο, στις σελίδες της Tate Gallery (<http://www.tate.org.uk/>), της Εθνικής Πινακοθήκης του Λονδίνου (<http://www.nationalgallery.org.uk/>) και του Διαδικτυακού Μουσείου στο Παρίσι (<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/turner/>). Εντοπίστε τους πίνακες που, κατά τη γνώμη σας, αποδίδουν ακριβέστερα τα συναισθήματα που μεταφέρει το ποίημα του Βασιλειάδη και αιτιολογήστε τη μεταξύ τους σύνδεση».<sup>8</sup> Μία ακόμα ενδιαφέρουσα, αλλά διαφορετική με την προηγούμενη, δραστηριότητα για τους μαθητές έχουμε και στην περίπτωση του ποιήματος του Ζυλ Λαφόργκ «Μοιρολόι φεγγαριού στην επαρχία». Στη διαθεματική δραστηριότητα, λοιπόν, διαβάζουμε: «Στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας θα βρείτε το ίδιο ποίημα, σε μετάφραση της Αιμιλίας Δάφνη, με τον τίτλο «Η θρηνοδία στη σελήνη της επαρχίας» (αρ. 26, στη διεύθυνση: <http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/catalog.htm>). Συγκρίνετε τις δύο μεταφράσεις, εντοπίστε τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Στη συνέχεια διαλέξτε εκείνη που σας αρέσει περισσότερο, αιτιολογώντας την προτίμησή σας».<sup>9</sup> Τέλος, δραστηριότητα για τους μαθητές υπάρχει και μετά το ποίημα «Kuro Siwo» του Καββαδία: «Βρείτε βιογραφικές και άλλες πληροφορίες για τον ποιητή στο διαδίκτυο (<http://www.smiley.cy.net/tsymeo/poetry-3.htm>), μάθετε τα αισθήματά του για τη θάλασσα, τη ζωή των ναυτικών και τα ταξίδια και εξετάστε πώς τα εκφράζει στο «Kuro Siwo»».<sup>10</sup>

Μερικές σύντομες επισημάνσεις με αφορμή την παραπάνω περιδιάβαση για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στο ανθολόγιο λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου:

- Η χρήση της τεχνολογίας εξαντλείται στο διαδίκτυο. Καμία αναφορά δεν γίνεται π.χ. σε επεξεργαστή κειμένου ή σε πρόγραμμα παρουσιάσεων ή σε παραγωγή πολυτροπικού κειμένου από τους μαθητές.
- Η συντριπτική πλειονότητα των παραπάνω δραστηριοτήτων, και οι δύο επιπλέον που δεν αναφέρθηκαν (για τον Coleridge και τον Σεφέρη), θα μπορούσαν να γίνουν με μεγαλύτερη δυσκολία και χωρίς τη χρήση του

<sup>8</sup> Ο.π., 77.

<sup>9</sup> Ο.π., 157.

<sup>10</sup> Ο.π., 194. Ούτε αυτή η ιστοσελίδα υπάρχει πλέον [προσπελάστηκε στις 27/07/2011].

διαδικτύου.<sup>11</sup> Επομένως το διαδίκτυο χρησιμοποιείται, επειδή ακριβώς προσφέρει πολύ εύκολη πρόσβαση σε υλικό και πληροφορίες για τις οποίες θα χρειαζόμασταν ενδεχομένως δεκάδες διαφορετικά βιβλία που, εκ των πραγμάτων, και δύσκολο είναι κάποιες φορές να εντοπιστούν αλλά και να μεταφερθούν στην τάξη από τον καθηγητή. Επιπλέον με το διαδίκτυο κάθε μαθητής κατέχει το δικό του ψηφιακό «αντίτυπο».

- Στις μισές από τις οχτώ περιπτώσεις το διαδίκτυο χρησιμοποιείται για να αντλήσουν οι μαθητές βιογραφικό υλικό για τους λογοτέχνες.
- Τέσσερις διαδικτυακές διευθύνσεις από αυτές που παραπέμπει το ανθολόγιο είτε είναι ανενεργές είτε έχουν αλλάξει ενώ μία διεύθυνση οδηγεί σε ιστοσελίδα που ελάχιστη σχέση έχει με τη λογοτεχνία. Μόνο οι μεγάλοι οργανισμοί, ιδρύματα, μουσεία κτλ. (BBC, Εθνική Πινακοθήκη Λονδίνου, Tate gallery, Κόμβος για την ελληνική γλώσσα κτλ.) μοιάζουν να είναι αξιόπιστοι σχετικά με το περιεχόμενό τους αλλά και τη βιωσιμότητά τους στον παγκόσμιο ιστό.
- Δύο από τις οχτώ δραστηριότητες χρησιμοποιούν πιο δημιουργικά το διαδίκτυο ζητώντας και συγκεκριμένες εργασίες από τους μαθητές. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν αισθητικά συνδυάζοντας γνώσεις και ευαισθησία ανάμεσα σε ένα ποίημα και στη ζωγραφική τέχνη (Βασιλειάδης - Turner) ενώ στη δεύτερη περίπτωση, με αφορμή δύο διαφορετικές μεταφράσεις του ποιήματος του Λαφόργκ, μπορεί να γίνει μια συζήτηση για τη ρευστότητα του κειμένου και την επαναγραφή του από τον μεταφραστή. Συγχρόνως οι μαθητές καλούνται να δικαιολογήσουν ποια από τις δύο μεταφράσεις τους άρεσε περισσότερο. Βέβαια και σ' αυτές τις περιπτώσεις οι δραστηριότητες αυτές θα μπορούσαν με κάποια δυσκολία να γίνουν και χωρίς τη χρήση του διαδικτύου.

<sup>11</sup> Ίσως η δραστηριότητα που ζητάει από τους μαθητές να ακούσουν τη δήλωση του Σεφέρη κατά της Χούντας στο BBC θα ήταν εξαιρετικά πολύπλοκο έως αδύνατο να πραγματοποιηθεί. Ούτε η δραστηριότητα που αφορά στο ποίημα «Δουλειά χωρίς ελπίδα» του Coleridge θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αφού αυτό που ζητείται από τους μαθητές είναι να δουν την ιστοσελίδα που δημιούργησαν φοιτητές από το Πανεπιστήμιο του Μαϊάμι σχετικά με αυτό το ποίημα. Το αποτέλεσμα τελικά είναι πιο φτωχό απ' ό,τι φαντάζεται κανείς. Το ίδιο ισχύει, τέλος, και για το ηχητικό υλικό του Καζαντζάκη στην αντίστοιχη ιστοσελίδα.





## Γιατί να εντάξω τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία;

Το καλοκαίρι του 2011 πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η πιλοτική φάση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Στον πρώτο, γενικό, τόμο του επιμορφωτικού υλικού ένα κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Εκεί, ανάμεσα στ' άλλα, ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός διαβάζει κάποιους από τους λόγους που επιβάλουν την ένταξη της τεχνολογίας και στο ελληνικό σχολείο: «Η επιχειρηματολογία που συνοδεύει τις προσπάθειες ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, εκτός από την καλλιέργεια του πληροφορικού γραμματισμού στο πλαίσιο των απαιτήσεων της «κοινωνίας της γνώσης», επικεντρώνεται σε παιδαγωγικά ζητήματα καθώς τα ψηφιακά μέσα αφενός εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με ανεξάντλητες πηγές εκπαιδευτικού υλικού και εργαλεία επικοινωνίας και αφετέρου μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η επιστημονική έρευνα επιδεικνύει έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μελετών και ερευνητικών εργασιών που δείχνουν ότι οι Τ.Π.Ε. κινητοποιούν την προσοχή και την αντίληψη των μαθητών, πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων και παράλληλα προσφέρουν ένα πεδίο για την ερμηνευτική κατανόηση δεδομένων και φαινομένων. Επίσης, σημαντικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση των Τ.Π.Ε. στην κατανόηση βασικών εννοιών γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες καθώς και στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη δημιουργία συνθηκών οικοδόμησης της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.»<sup>12</sup>

Θα πρέπει, νομίζω, να συμφωνήσουμε όλοι μας πως ο σημερινός μαθητής καλείται να αντιμετωπίσει συνθήκες και επομένως να αναπτύξει δεξιότητες πολύ διαφορετικές σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται άλλωστε και από την διαφοροποιημένη ορολογία που χρησιμοποιείται στη σύγχρονη παιδαγωγική σε σχέση με το παρελθόν: από τον αλφαριθμητικό στον γραμματισμό και από εκεί στο νέο, ψηφιακό γραμματισμό μέχρι τον κριτικό γραμματισμό και εν τέλει τους πολυγραμματισμούς. Όπως παρατηρεί ο Κουτσογιάννης: «Θα μπορούσαμε, εν κατακλείδι, να πούμε ότι ο σημερινός εγγράμματος άνθρωπος θα πρέπει να είναι σε θέση να παράγει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται με κριτικό τρόπο κείμενα, γραπτού, προφορικού και ηλεκτρονικού λόγου, καθώς επίσης και

<sup>12</sup> Αναστάσιος Μικρόπουλος (συντονιστής), «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση», στο *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α': Γενικό μέρος*, Π.Ι., 2011, 113.



πολυτροπικά κείμενα (κείμενα που δεν είναι μόνο γλωσσικά, αλλά διαμορφώνονται με την αξιοποίηση και άλλων σημειωτικών συστημάτων, όπως: εικόνες, ήχου, γραφημάτων κτλ.)».<sup>13</sup> Η τεχνολογία παρέχει στον μαθητή ανεξάντλητες δυνατότητες επικοινωνίας, αστείρευτες πηγές πληροφορίας αλλά και γενικότερα νέες δυνατότητες αφάνταστες πριν λίγα χρόνια. Ίσως, λίγο υπερβολικά, μπορούμε να πούμε πως η τεχνολογία μπαίνει στη ζωή του μαθητή πριν καν γίνει μαθητής. Η πληροφορία, βέβαια, δεν ισοδυναμεί απαραίτητα με γνώση ούτε και η επικοινωνία με ουσιαστικότερες διαπροσωπικές σχέσεις και είναι σ' αυτό το σημείο που πρέπει να παρέμβει το σχολείο, ώστε ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί κριτικά την πληροφορία που λαμβάνει και τις δυνατότητες επικοινωνίας που παρέχει η τεχνολογία.

Επομένως, για να γυρίσω στο αρχικό ερώτημα, η απάντηση μοιάζει να είναι διπλή. Οι Τ.Π.Ε. πρέπει σταδιακά να ενταχθούν στη διδασκαλία γιατί, πρώτον, *μπορούν* υπό προϋποθέσεις άλλοτε να λειτουργήσουν επικουρικά σε διάφορες εκφάνσεις της διδασκαλίας άλλοτε πιο δημιουργικά σε σύγκριση με ένα πιο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και δεύτερον, *δεν πρέπει* το σχολείο να αγνοήσει τις ευρείες τεχνολογικές εξελίξεις που διαμορφώνουν όχι μόνο νέα αντικείμενα (μάθησης, παραγωγής κτλ.) αλλά και νέα υποκείμενα, ανάμεσα σε άλλα και τους μαθητές μας.

### **Γιατί να εντάξω τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;**

Η απάντηση στο ερώτημα γιατί να εντάξει ο εκπαιδευτικός την τεχνολογία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σχετίζεται άμεσα με μία άλλη ερώτηση: τι επιδιώκουμε ως εκπαιδευτικοί με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας; Τι στόχους θέτουμε, δηλαδή, όταν διδάσκουμε λογοτεχνία; Να αναδείξουμε, μήπως, τα οντολογικά χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν σε κάθε κείμενο ή το μεγαλείο του ελληνικού πολιτισμού που παράγει σπουδαία έργα λογοτεχνίας ή, μήπως, να δώσουμε στους μαθητές μας έτοιμες και παγιωμένες ερμηνείες κειμένων κατάλληλες για τις τελικές εξετάσεις; Η απάντηση είναι σαφώς αρνητική. Αντίθετα η αντίληψή μας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας εκκινεί σαφώς από το πρόγραμμα που διατύπωσε εδώ και μια δεκαετία η Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας η πρόταση της οποίας «συνίσταται στην αξιοποίηση του μαθήματος της λογοτεχνίας ως ενός προνομιακού μέσου για τη συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών

<sup>13</sup> Δημήτρης Κουτσογιάννης, «Τ.Π.Ε. και γραμματισμός», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 29-30.



πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών στη βάση των οποίων κατανοούμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την κοινωνική μας ταυτότητα».<sup>14</sup>

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτής της αντίληψης για την ίδια τη λογοτεχνία αλλά και τη διδασκαλία της, που εντάσσεται στην τάση επαναπροσδιορισμού της, όπως αυτή προτείνεται από τις Πολιτισμικές Σπουδές, μεγάλο βάρος δίνεται στην πολιτισμική εγγραμματοσύνη που στοχεύει στην «απόκτηση μιας πλατειάς ποικιλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων σχετικών όχι μόνον με το γραπτό κείμενο, αλλά με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, με όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας».<sup>15</sup> Συγχρόνως, όπως υποστηρίζει η Ελένη Χοντολίδου βασικό στοιχείο της νέας πρότασης για τη λογοτεχνία αποτελεί και η έννοια της πολυτροπικότητας που αναιρεί «το προβάδισμα του γραπτού έναντι του προφορικού λόγου, και τα άλλα σημειωτικά μέσα (εικόνα, ήχος, κίνηση). Από συνοδευτικοί και επεξηγηματικοί άξονες του ‘πραγματικού θέματος’ καθίστανται ισότιμοι και ισάξιοι. Οι εμπνευστές του όρου θεωρούν την πολυτροπικότητα, όχι ως ένα από τα συστατικά στοιχεία της ανάλυσης της επικοινωνίας, αλλά μία ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο σε κάθε κείμενο. Παρά το γεγονός ότι οι πιο εμπειριστατωμένες αναλύσεις εστιάζουν στον τρόπο που χρησιμοποιούμε γλωσσικές πηγές προκειμένου να νοηματοδοτήσουμε, ποτέ δεν νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ο λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα (όπως λ.χ. κινήσεις) και, κατά τον ίδιο τρόπο, το γράψιμο πάντοτε παρατάσσει οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα».<sup>16</sup>

Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο της νέας στάσης απέναντι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας που κομίζουν και τα νέα προγράμματα σπουδών, καταργείται από τη μια η έννοια του κανόνα, ενώ διευρύνεται από την άλλη η έννοια του κειμένου, για να συμπεριλάβει κινηματογραφικές ταινίες, στίχους τραγουδιών, θεατρικά δρώμενα, κινούμενα σχέδια κ.ά. τα οποία μπορούν να συν-αναγνωστούν παράλληλα με τα λογοτεχνικά κείμενα ή ανεξάρτητα απ’ αυτά. Συγχρόνως η διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στα κείμενα της υψηλής

<sup>14</sup> Γρηγόρης Πασχαλίδης, «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* / Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου (επιμ), τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000, 11.

<sup>15</sup> *Ο.π.*, 13.

<sup>16</sup> Ελένη Χοντολίδου, «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* / Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου (επιμ), τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000, 29.

λογοτεχνίας, διότι η έννοια του «υψηλού» είναι συνεχώς υπό διαπραγμάτευση.

Βασική συνιστώσα των νέων προγραμμάτων σπουδών αποτελεί η εμπειρία που προσκομίζουν και οι ίδιοι οι μαθητές κατά την ανάγνωση και νοηματοδότηση του κειμένου, οι οποίοι δεν προσέρχονται σ' αυτή τη διαδικασία *tabula rasa*. Οι μαθητές φέρουν μαζί τους εμπειρίες, βιώματα, αντιλήψεις και πεποιθήσεις κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίσει και να εντάξει στη διδασκαλία. Αντίστοιχα, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στην ανταπόκριση των μαθητών απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα. Η ανταπόκριση αυτή μπορεί να σχετίζεται με την παραγωγή ενός νέου «κειμένου», λογοκεντρικού, ηχητικού, εικονικού, πολυτροπικού. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το κείμενο παράγοντας δικό τους «λόγο», δραστηριότητα παραμελημένη σε μεγάλο βαθμό μέχρι σήμερα στο σχολείο μας.

Συγχρόνως, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός πως η τεχνολογία μοιάζει να αλλάζει σταδιακά την ίδια τη λογοτεχνία. Μπορεί στη χώρα μας τα e-book από τη μια και η κυβερνολογοτεχνία από την άλλη να είναι ελάχιστα έως καθόλου διαδεδομένες, είναι ωστόσο μια διεθνής πραγματικότητα την οποία δεν μπορούμε να προσπεράσουμε. Άλλωστε, ήδη υπάρχουν λογοτεχνικά κείμενα που συγχρόνως με την έντυπη έκδοση πωλούνται και ηλεκτρονικά σε πιο προσιτή τιμή από το έντυπο κείμενο. Επιπλέον ακόμα και τα έντυπα μυθιστορήματα μπορεί να ενσωματώνουν στη δομή τους το βασικότερο συστατικό του διαδικτύου, τον υπερδεσμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην ελληνική λογοτεχνία αποτέλεσε το μυθιστόρημα του Σταύρου Κρητιώτη *Το μνηολόγιο ενός απόντος* του οποίου η γραμμική ανάγνωση παραπέμπει ευθέως στο διαδικτυακό υπερκείμενο.<sup>17</sup>

Παράλληλα, όπως παρατηρεί και η Μαρία Ακριτίδου, η τεχνολογία μεταβάλλει «την έννοια της λογοτεχνίας (με έμφαση στις νέες μορφές κειμενικότητας), την έννοια του συγγραφέα (από την καλλιτεχνική ιδιοφυΐα στη συνεργατική γραφή), την έννοια του αναγνώστη και της ανάγνωσης (νέες αναγνωστικές πρακτικές)».<sup>18</sup> Πράγματι, την εποχή του διαδικτύου, οι

<sup>17</sup> Για την παλαιά σχέση μη γραμμικής ανάγνωσης και λογοτεχνίας βλ. Τιτίκα Δημητρούλια, «Κυβερνολογοτεχνία: Μια πρόκληση του μέλλοντος», περ. *E-poeta*, τχ. 2, <http://www.e-poeta.eu/dokimio.php?id=46&pid=14>.

<sup>18</sup> Μαρία Ακριτίδου, «Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 125.

κλασικοί όροι του πομπού, του δέκτη και το μηνύματος φαίνεται πως έχουν διευρύνει τα χαρακτηριστικά τους. Ο πομπός αποκτάει πληθυντικές ιδιότητες, ο δέκτης αναπτύσσει νέες αναγνωστικές δεξιότητες, περισσότερο χωρικές και εικονικές, ενώ το μήνυμα καθίσταται πιο ρευστό και πολυτροπικό.

Για να επανέλθω στο αρχικό ερώτημα, γιατί να εντάξει ο εκπαιδευτικός τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, κωδικοποιώ ορισμένες απαντήσεις σύμφωνα με τα παραπάνω:

- η τεχνολογία είναι μέρος της πραγματικότητας και της εμπειρίας των μαθητών μας την οποία θέλουμε να συμπεριλάβουμε στη διδασκαλία μας
- η τεχνολογία, με τις δυνατότητες που παρέχει, μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στον περιορισμό του κανόνα και στο άνοιγμα της έννοιας του «κειμένου»
- η τεχνολογία κάνει πράξη την έννοια της πολυτροπικότητας παρέχοντας ισοδύναμο χώρο στο λόγο, στην εικόνα, στον ήχο, στην κίνηση
- η τεχνολογία παρέχει νέες δυνατότητες κατασκευής κειμένων, λογοκεντρικών ή πολυτροπικών
- η τεχνολογία δημιουργεί νέες κειμενικότητες που αξίζουν την προσοχή του σχολείου· συγχρόνως οι νέες κειμενικότητες απαιτούν νέες αναγνωστικές δεξιότητες
- η τεχνολογία παρέχοντας πρόσβαση σε ψηφιακούς χώρους δημοσίευσης μπορεί να δημιουργήσει πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας<sup>19</sup>

## Πώς να εντάξω τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;

Η συζήτηση, από εδώ και πέρα, θα επικεντρωθεί στα δύο βασικότερα περιβάλλοντα παραγωγής ηλεκτρονικού λόγου, τον επεξεργαστή κειμένου και το πρόγραμμα παρουσιάσεων, καθώς και στον αχανή κόσμο του διαδικτύου, εντοπίζοντας ελάχιστα εργαλεία, λογισμικά και γενικότερα περιβάλλοντα που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ο περιορισμός της παρουσίασης μονάχα σε αυτά τα τρία αιτιολογείται από το γεγονός ότι

<sup>19</sup> Βλ. και Δημήτρης Κουτσογιάννης, «Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 207 κ.ε.

καλύπτουν, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, σε συντριπτικό βαθμό τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και τις δυνατότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν θα πέφταμε, δηλαδή, πολύ έξω, αν ισχυριζόμασταν πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. «περιορίζονται» κατά κόρον στα δύο προγράμματα παραγωγής λόγου και στο διαδίκτυο, επειδή αυτά γνωρίζουν να χρησιμοποιούν, καλύπτουν τις ανάγκες τους αλλά και επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να παρέχει περισσότερες δυνατότητες.

## 1. Ο επεξεργαστής κειμένου

Ο επεξεργαστής κειμένου μπορεί να καταστεί, για όποιον γνωρίζει να τον χρησιμοποιεί, ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αν και μάλλον χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από τους εκπαιδευτικούς, όπως υποστηρίζει η Νικολαΐδου, συνήθως «χρησιμοποιείται συμβατικά ως γραφική ύλη».<sup>20</sup> Η αλήθεια είναι, φυσικά, πως ο επεξεργαστής κειμένου προσφέρει πολύ περισσότερες δυνατότητες απ' ό,τι το χαρτί και το μολύβι. Η συζήτηση σχετικά με τις δυνατότητες του επεξεργαστή σε σχέση με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας θα κινηθεί προς δύο κατευθύνσεις. Πρώτα, στο πώς μπορούν μαθητές και εκπαιδευτικοί να παρέμβουν πάνω στο λογοτεχνικό κείμενο και δεύτερον στις δυνατότητες που προσφέρει ο επεξεργαστής για τη συγγραφή ενός νέου κειμένου.

### α. Λογοτεχνικό κείμενο και επεξεργαστής

Ας το δηλώσουμε και εμείς από εδώ εξαρχής: «Με την εισαγωγή της μηχανής στο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών δεν εισάγεται απλώς ένα επιπλέον μέσο διδασκαλίας, με θαυματουργές δυνατότητες, όπως είθισται να παρουσιάζεται. Εισάγεται μια σημαντική μεταβλητή με πολλές επιπτώσεις και προεκτάσεις στον ίδιο τον κορμό της διδασκαλίας».<sup>21</sup> Αυτό υποστηρίζει ο Δ. Κουτσογιάννης για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και το ίδιο πιστεύω ότι ισχύει και για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπως πιθανότατα και για κάθε άλλο μάθημα. Εδώ θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε μερικές μόνο δυνατότητες που προσφέρουν οι επεξεργαστές κειμένου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές,

<sup>20</sup> Νικολαΐδου, *ό.π.*, 105.

<sup>21</sup> Βλ. και Δημήτρης Κουτσογιάννης, «Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου», *ό.π.*, 189.



που δεν υπήρχαν εν πολλοίς πριν την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι πολύ πιο εύκολο σήμερα να βρει κανείς σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τις εκατοντάδες αντίστοιχες ιστοσελίδες ένα λογοτεχνικό κείμενο, κυρίως ποιητικό, και να το μεταφέρει χωρίς κόπο στον επεξεργαστή κειμένου. Εξίσου εύκολο, φυσικά, είναι να γράψει ο/η εκπαιδευτικός στον επεξεργαστή ένα ποίημα ή το απόσπασμα ενός πεζού κειμένου το οποίο δεν διατίθεται στο διαδίκτυο. Αυτή η δυνατότητα, που δεν υπήρχε παλιότερα, ανοίγει δρόμους για διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες με την επενέργεια του μαθητή-αναγνώστη στο λογοτεχνικό κείμενο χάρη στη ρευστότητα που αυτό αποκτά και την οποία δεν διαθέτει το έντυπο λογοτεχνικό κείμενο. Ήδη η Νικολαΐδου, λογοτέχνης και η ίδια, έχει υποστηρίξει μία πιο ευφάνταστη και δημιουργική χρήση του επεξεργαστή: «αντικαταστάσεις λέξεων στο 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 την ποιητική του».<sup>22</sup>

Αν για παράδειγμα σ' ένα ποιητικό κείμενο ο/η εκπαιδευτικός θέλει να δώσει έμφαση στην εκτεταμένη εικονοποιία ή στη χρήση κάποιου εκφραστικού μέσου, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να χρωματίσουν τις εικόνες ή τα εκφραστικά μέσα. Ανάλογα με το είδος της εικόνας, οπτική, ακουστική, κινητική κτλ. μπορεί να επιλεγεί διαφορετικός χρωματισμός. Το ίδιο ισχύει και για καθένα εκφραστικό μέσο ξεχωριστά. Έτσι η πολυχρωμία του κειμένου μπορεί σχετικά εύκολα να αναδείξει οπτικά πόσο ο ποιητικός λόγος στηρίζεται στην εικονοποιία και στα σχήματα λόγου. Εξίσου ενδιαφέροντα αποτελέσματα μπορεί να δώσει ο χρωματισμός λέξεων και στη διδασκαλία π.χ. των δημοτικών τραγουδιών αναδεικνύοντας με ευφάνταστο τρόπο την κατασκευή τους που συχνά δομείται πάνω σε μια αυστηρή τυπολογία με τις συχνές επαναλήψεις και τα διάφορα σχήματα που συναντώνται σε αυτά. Η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές και τις μαθήτριες να ανακαλύψουν την κατασκευαστική πλευρά της λογοτεχνίας είναι το βήμα που χρειάζεται να κάνουν πριν την παραγωγή του δικού τους προσωπικού λόγου. Φυσικά ο χρωματισμός λέξεων δεν ενδείκνυται μόνο για την ανάδειξη ομοειδών στοιχείων μέσα σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο ή της

<sup>22</sup> Ο.π., 122.



κατασκευής του αλλά και για την αισθητική ανταπόκριση των μαθητών πάνω σ' αυτό, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

Στην περίπτωση πάλι που ο/η εκπαιδευτικός θέλει να διακρίνει την ιστορία από την πλοκή σ' ένα πεζό κείμενο ή να καταδείξει τις αναχρονίες που το διέπουν, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να το επαναδιατάξουν με χρονολογική σειρά και στη συνέχεια να συζητήσουν πάνω στις διαφορές των δύο κειμένων. Άλλοτε πάλι στην προσπάθειά του/της να εμπεδώσουν οι μαθητές την έννοια της οπτικής γωνίας, της αφηγηματικής εστίασης ή της φύσης του αφηγητή ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τους ζητήσει να μετατρέψουν π.χ. τη μηδενική εστίαση σε εσωτερική, την οπτική γωνία του ανήλικου αφηγητή σε ενήλικου, την ομοδιηγητική σχέση του αφηγητή με την ιστορία που αφηγείται σε ετεροδιηγητική. Σ' αυτή την περίπτωση οι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι να ξαναγράψουν από την αρχή ολόκληρο το λογοτεχνικό κείμενο αλλά να εστιάσουν σ' εκείνα τα σημεία του κειμένου που κάνουν τη διαφορά ανάμεσα στη μία εστίαση, οπτική γωνία ή φύση του αφηγητή από την άλλη.

Πολύ πιο οργανική καθίσταται η χρήση του επεξεργαστή όταν οι μαθητές καλούνται να επέμβουν στο λογοτεχνικό κείμενο υπομνηματίζοντάς το ψηφιακά με τη δημιουργία υπερδεσμών. Η δυνατότητα που παρέχει ο επεξεργαστής για τη δημιουργία υπερδεσμών που θα παραπέμπουν στο διαδίκτυο ή σε κάποιο άλλο αρχείο του υπολογιστή μπορεί να χρησιμοποιηθεί έτσι ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να υπομνηματίσουν, όπως εκείνοι έχουν ανάγκη, ένα κείμενο και στη συνέχεια οι διαφορετικές εκδοχές υπομνηματισμού να έρθουν προς συζήτηση στην ολομέλεια. Σ' αυτή την περίπτωση, όπως υποστηρίζει και η Ευαγγελία Μουλά μετατρέπεται η «κάθετη και ιεραρχική οργάνωση των σχολίων σε οριζόντια και ετεραρχική (η Α εμπεριέχει τη Β και η Β την Α)».<sup>23</sup> Στην πραγματικότητα πρόκειται για έναν τρόπο να αναδειχτούν από τη μια οι διαφορετικές προσλήψεις του κειμένου από κάθε μαθητή και μαθήτρια και συγχρόνως από την άλλη οι δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για την κατασκευή ενός πολυτροπικού κειμένου. Γιατί, σε αντίθεση με τον υπομνηματισμό ή τις σημειώσεις των έντυπων λογοτεχνικών κειμένων, ο επεξεργαστής έχει τη δυνατότητα να παραπέμψει άμεσα ή/και να ενσωματώσει εικόνες.

<sup>23</sup> Ευαγγελία Μουλά, «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απέναντι στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής... και τάξης», *i-Teacher (i-Teacher.gr)*, τχ. 1, 39. Ανακτήθηκε από [http://i-teacher.gr/files/10\\_teyxos\\_i\\_teacher\\_9\\_2010.pdf](http://i-teacher.gr/files/10_teyxos_i_teacher_9_2010.pdf) στις 18.08.2011.) Ένα τέτοιο εγχείρημα προσφέρει η Τερέζα Γιακουμάτου στον ιστότοπό της υπομνηματίζοντας την «Ελένη» του Γιώργου Σεφέρη (βλ. <http://www.netschoolbook.gr/eleni/b1-eleni-seferis.html>).





Η χρήση των υπερδεσμών δεν περιορίζεται μόνο στον ψηφιακό υπομνηματισμό των κειμένων. Μπορούν, επιπλέον, να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο που να αναδεικνύεται η αισθητική ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι έχουν τη δυνατότητα να συνομιλήσουν με τους στίχους ενός ποιήματος ή με την εικόνα ενός πεζογραφικού κειμένου παραπέμποντας σ' ένα ζωγραφικό έργο ή σε μια φωτογραφία ή σε ό,τι άλλο θελήσουν νοηματοδοτώντας μ' αυτό τον τρόπο το λογοτεχνικό κείμενο. Στην περίπτωση π.χ. της διδασκαλίας της υπερρεαλιστικής ποίησης όπου η λογική αλληλουχία του νοήματος δίνει τη θέση της σε μια πιο συνειρμική λογική, θα απαιτούσε και από τον αναγνώστη-μαθητή να πλησιάσει το κείμενο όχι προσπαθώντας να το ερμηνεύσει λογικά αλλά περισσότερο συνειρμικά.<sup>24</sup> Και σ' αυτή την περίπτωση αναδύονται οι διαφορετικές προσλήψεις των μαθητών και μαθητριών αλλά επιπλέον δίνεται η ευκαιρία να δώσουν νόημα όχι μόνο με τον λόγο αλλά και με τη χρήση των εικόνων. Τέλος οι μαθητές διαπιστώνουν πως δεν υπάρχει ένα μοναδικό και οριστικό νόημα, ότι η νοηματοδότηση μπορεί να διαφέρει από αναγνώστη σε αναγνώστη, και πως τελικά η αλληλεπίδραση με το κείμενο μπορεί να είναι πιο ελεύθερη, πιο προσωπική και απεξαρτημένη από την κυριαρχία του λόγου. Τέλος, στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας της Α' λυκείου «Παράδοση και μοντερνισμός στην ποίηση», ο επεξεργαστής δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να «παιξουν» με παραδοσιακά και μοντέρνα ποιήματα, προτείνοντας μια νέα μορφοποίηση. Έτσι για παράδειγμα θα μπορούσαν να ξανασχηματίσουν το παραδοσιακό ποίημα δίνοντας του μια πιο μοντέρνα μορφή, σπάζοντας τον παραδοσιακό στίχο, αναιώντας το ομοιοτέλετο των στίχων ή δημιουργώντας διασκελισμούς εκεί που δεν υπάρχουν, και από την άλλη μεριά επαναγράφοντας ένα μοντέρνο ποίημα σε παραδοσιακή στιχουργική μορφή. Ανάμεσα στ' άλλα, ένα τέτοιο παιχνίδι μπορεί να ανοίξει συζητήσεις για το πώς η μορφή επηρεάζει το νόημα. Όπως παρατηρούν και οι Brindley, Greenwood και Adams: «text, shape and meaning are visually and immediately fundamentally interlinked».<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Για τη σχέση εικόνας και λόγου και πώς η εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της λογοτεχνίας βλ. Ευαγγελία Διαμαντοπούλου, «Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: η ένταξη της Τέχνης της Εικόνας στην ανάλυση της Τέχνης του Λόγου» στα πρακτικά του εκπαιδευτικού συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» που είναι δημοσιευμένα στον ιστότοπο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/>.

<sup>25</sup> S. Brindley, D. Greenwood and A. Adams, «Models of reading in the secondary classroom: literature and beyond», στο *Teaching Secondary English with ICT*, A. Adams – S. Brindley (ed.), Open University Press, Berkshire, 2007, 44.



Όχι μόνο οι μαθητές αλλά και ο/η εκπαιδευτικός που προετοιμάζει τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου με τη χρήση του επεξεργαστή μπορεί να αξιοποιήσει τους υπερδεσμούς εμπλουτίζοντας το κείμενο ψηφιακά με παραπομπές π.χ. σε on-line λεξικό για τις άγνωστες λέξεις ή σε οποιαδήποτε ιστορική, κοινωνική, λογοτεχνική αναφορά κρίνει ότι μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος της διδασκαλίας, σε κριτικές του κειμένου, χειρόγραφα, κ.ά.π. Υπάρχει, επιπλέον, η δυνατότητα με τον επεξεργαστή να τονιστούν λέξεις ή φράσεις, να εισαχθούν σχόλια σε αυτές, καθιστώντας γενικά το κείμενο πιο πλούσιο σε αναφορές. Με απλά λόγια ο επεξεργαστής προσφέρει τη δυνατότητα και να παραπέμπει ο/η εκπαιδευτικός σε οποιαδήποτε ιστοσελίδα στο διαδίκτυο αλλά και να επεμβαίνει στο ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο, δημιουργώντας π.χ. διάφορες συνδέσεις μέσα στο ίδιο το κείμενο. Όπως υποστηρίζει και η Ευαγγελία Μουλά «οι υπερσύνδεσμοι σε ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορούν να είναι δύο ειδών: συσχετιστικοί και υπονοούμενοι. Οι πρώτοι μας μεταφέρουν από ένα σημείο του κειμένου σε κάποιο άλλο, συμπυκνώνοντας τα σημαίνοντα αλλά όχι και την ιδεολογική τους ισχύ και οι δεύτεροι επιτρέπουν τη σύνδεση του πρωτογενούς υλικού με ευρύτερα πολιτισμικά και ιδεολογικά συγκείμενα».<sup>26</sup>

Σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσουμε πιο κριτικά τα μέσα που χρησιμοποιούμε, και σ' αυτή την περίπτωση τον επεξεργαστή κειμένου, θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να κάνει μια συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες συγκρίνοντας τα δύο κείμενα, το έντυπο και το ψηφιακό, τη στατικότητα του ενός και τη ρευστότητα του άλλου, τις ποικίλες επιλογές μορφοποίησης και τις δυνατότητες ευελιξίας και διαδραστικότητας που αποκτά ο αναγνώστης με τη νέα μορφή του κειμένου. Ο J.D. Bolter ισχυρίζεται πως «ιδανικά, αν όχι στην πράξη, ένα ηλεκτρονικό κείμενο μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε αναγνώστη και ο αναγνώστης μπορεί να κάνει τις επιλογές του κατά την ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης».<sup>27</sup> Από την άλλη, βέβαια, η συζήτηση μπορεί να επικεντρωθεί στις ομοιότητες των δύο κειμένων, αφού πολλές από τις συμβάσεις της τυπογραφίας ακολουθούνται και στους ηλεκτρονικούς επεξεργαστές, όπως π.χ. η γραμμική ανάγνωση του κειμένου, ο χωρισμός σε παραγράφους, η δυνατότητα εισαγωγής υποσημειώσεων, σελιδαρίθμησης κ.ά. Το περιεχόμενο, άλλωστε, παραμένει το ίδιο. Μήπως όμως η διαφορετική μορφοποίηση του ίδιου κειμένου μπορεί να

<sup>26</sup> Ευαγγελία Μουλά, *ό.π.*, 38-39.

<sup>27</sup> Jay David Bolter, *Οι μεταμορφώσεις της γραφής. Υπολογιστές, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας*, μτφ. Δ. Ντούνας, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, 34.



οδηγήσει σε μια διαφορετική διάθεση, στάση και εν τέλει ανταπόκριση από τον αναγνώστη, κυρίως όταν αυτός είναι μαθητής;

## β. Παραγωγή προσωπικού λόγου και επεξεργαστής

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών λογοτεχνίας της Α' λυκείου αλλά και στα πιλοτικά προγράμματα του Γυμνασίου δίνεται, ανάμεσα στ' άλλα, έμφαση και στην παραγωγή προσωπικού λόγου από την πλευρά των μαθητών που αποτελεί και το βασικότερο στοιχείο αξιολόγησής τους: «Η άρθρωση του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων τις οποίες κάποιος διαθέτουν και “φέρνουν” στο σχολείο από το σπίτι τους. Είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης, μαθημένης συμπεριφοράς, ζήτημα εξοικείωσης με τα κείμενα ως πολιτισμικά προϊόντα».<sup>28</sup> Το ερώτημα, βέβαια, εδώ είναι αν ο επεξεργαστής κειμένου έχει τη δυνατότητα να συμβάλει προς μία τέτοια κατεύθυνση.

Σ' ένα βαθμό ο επεξεργαστής μπορεί να απενοχοποιήσει τους μαθητές όσον αφορά την παραγωγή προσωπικού λόγου και αυτό γιατί παρέχει τη δυνατότητα να παραδώσουν ένα γραπτό που δεν θα έχει καθόλου ή θα έχει περιορισμένα ορθογραφικά λάθη, αν και οι αστοχίες δεν φαίνεται να λείπουν από τον ορθογραφικό έλεγχο του επεξεργαστή, και για του οποίου την εμφάνιση, την αισθητική κυρίως, δεν θα χρειάζεται να ανησυχεί. Γιατί, είναι φυσικό, οι ανορθόγραφοι μαθητές ή όσοι δεν κάνουν καλά γράμματα ή δεν συνηθίζουν να παραδίδουν στον/στην εκπαιδευτικό ένα «καθαρό» γραπτό, να διστάζουν πολλές φορές να φτιάξουν το δικό τους κείμενο.

Φυσικά το μεγάλο πλεονέκτημα του επεξεργαστή κατά την παραγωγή προσωπικού λόγου, όπως έχουμε ήδη σχολιάσει, είναι οι δυνατότητες μορφοποίησης και ευελιξίας που παρέχει στον χρήστη. Οι αλλαγές που μπορεί να επιφέρει στο κείμενο και μετά την ολοκλήρωσή του αποβάλλουν ένα επιπρόσθετο βάρος από τους μαθητές. Το κείμενο του επεξεργαστή είναι ένα ρευστό κείμενο, ευεπίφορο σε συνεχείς αλλαγές, διορθώσεις, επιστροφή σε παλαιότερες γραφές, διορθώσεις των διορθώσεων κ.ά. Μέσα από τον επεξεργαστή κειμένου και τον τρόπο λειτουργίας του μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιληφθούν πως και οι σπουδαιότεροι λογοτέχνες έγραφαν, έσβηναν, διόρθωναν και ξαναέγραφαν διάφορες εκδοχές των κειμένων τους και πως τελικά η κατασκευή του κειμένου είναι μια συνεχής επ-ανάγνωση και διαρκής επεξεργασία γραψίματος. Επομένως, είναι πολύ φυσιολογικό, και οι

<sup>28</sup> Βλ. ΦΕΚ 1562-2011, τχ. Β', σ. 21075.

ίδιοι ως μαθητευόμενοι συγγραφείς, όταν θα χρειαστεί, και στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών, να παράγουν τον προσωπικό τους λόγο, να γράψουν και να επεξεργαστούν το κείμενό τους αρκετές φορές μέχρι την τελική μορφή του. Αυτό όμως που θα έχουν κερδίσει οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι η διαπίστωση πως κάτι τέτοιο δεν αποτελεί ελάττωμα ή αποτυχία. Τέλος, όλα τα παραπάνω μπορούν να υπηρετηθούν ακόμα καλύτερα με τη δυνατότητα που παρέχεται για την παρακολούθηση αυτών των αλλαγών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αλλά και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθήσουν τα βήματα μέχρι την ολοκλήρωση του προσωπικού λόγου και, εξίσου σημαντικό, να δικαιολογήσουν με την προσθήκη σχολίου τις αλλαγές αυτές.

### γ. Μια κριτική ματιά στον επεξεργαστή κειμένου

Από την άλλη μεριά βέβαια, δεν πρέπει κανείς να παραγνωρίζει πως σ' ένα πολύ μεγάλο βαθμό τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου στηρίζονται πάνω σε συγκεκριμένα κειμενικά πρότυπα (templates).<sup>29</sup> Στον πιο διαδεδομένο επεξεργαστή κειμένου, το Word της Microsoft, τα πρότυπα που παρέχονται στην αγγλική γλώσσα και τα οποία μπορεί κανείς να κατεβάσει δωρεάν από τον ιστότοπο της εταιρείας είναι εκατοντάδες. Πολύ λιγότερα, βέβαια, είναι όσα παρέχονται για την ελληνική έκδοση του προγράμματος. Σ' ό,τι αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ένα από τα αγγλικά πρότυπα είναι και το «School book report» με το οποίο οι μαθητές κατευθύνονται στο πώς να φτιάξουν μια εργασία για να παρουσιάσουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Σ' αυτό το πρότυπο περιλαμβάνονται ενότητες για μία περίληψη του βιβλίου, για τον συγγραφέα, τους βασικούς χαρακτήρες με κάποια περιγραφή τους, τη σκιαγράφηση της ιστορίας διαιρεμένης σε αρχή, μέση και τέλος, το θέμα του βιβλίου και μια αξιολόγηση από τον μαθητή ή τη μαθήτρια. Αντίστοιχης λογικής, αλλά με τη μορφή εννοιολογικού χάρτη, είναι και το «Story map» με το οποίο μπορούν να οργανώσουν μια ιστορία που θέλουν να γράψουν ή που έχουν διαβάσει. Ανάλογα πρότυπα υπάρχουν και για τη συγγραφή κειμένου. Έτσι για παράδειγμα υπάρχει το «Poems prose» που παρέχει μία πολύ δεδομένη έως στρεβλή μορφή για τη συγγραφή πεζού ή ποιήματος. Άλλο πρότυπο συγγραφής κειμένου είναι και το «Story manuscript» ή το «Book template in A5 format». Στην πραγματικότητα υπάρχουν δεκάδες πρότυπα που αφορούν την εκπαίδευση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά.

<sup>29</sup> Βλ. σχετικά τις παρατηρήσεις του Δ. Κουτσογιάννη γι' αυτό το θέμα στο «Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου», ό.π., 191-195.

OUTCOME  
Type here

PROBLEM  
Type here

CHARACTERS  
Type here

ACTION  
Type here

TITLE and AUTHOR:  
Type here

SETTING  
Type here

**Story map**

Your name  
Teacher's name, Class

Title of Book  
Author: Name  
Type of book: Enter type of book here

**Introduction**  
Give an overview of the book, indicating what the focus of your book report will be. You can replace the picture on the right with a picture of the cover of the book.

**Author**  
Outline the author's life, focusing on the timeline that includes the writing of this book.

**Main characters**

Character One	Describe this character.
Character Two	Describe this character.
Character Three	Describe this character.
Character Four	Describe this character.

**Story**  
Break the book down into a logical number of sections. This example shows "Beginning," "Middle," and "End," but books often have many more relevant sections.

Page 1

**School book report**

Στην ελληνική έκδοση του προγράμματος τα πρότυπα είναι σαφώς πιο λίγα, ενώ δεν υπάρχει η δυνατότητα στον ελληνικό ιστότοπο της εταιρίας να κάνει κάποιος αναζήτηση για εκπαιδευτικούς σκοπούς ούτε φυσικά να διακριθούν τα πρότυπα ανάλογα με τις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών. Εδώ μπορεί να βρει κανείς το πρότυπο «χειρόγραφο διηγήματος» το οποίο, αν και έχει δημιουργηθεί για την υποβολή του χειρογράφου σε εκδότη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για εκπαιδευτικούς σκοπούς εφόσον ο/η εκπαιδευτικός θέλει να έχει μεγάλο βαθμό ομογενοποίησης στη μορφή των κειμένων που του/της παραδίδονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες ή αν επιθυμεί να επικεντρωθούν μόνο στο περιεχόμενο του κειμένου τους.

Όλα τα παραπάνω έχουν φυσικά δύο όψεις. Από τη μια η ευκολία που παρέχει η ύπαρξη των προτύπων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Όπως υποστηρίζει και ο Κουτσογιάννης, «πρόκειται για τακτική που υιοθετείται προφανώς, προκειμένου να καταστήσει φιλικότερη την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου στους λιγότερο εξοικειωμένους».<sup>30</sup> Από την άλλη βέβαια αποδεικνύεται πως οι επεξεργαστές κειμένου παρά τις μεγάλες δυνατότητες που διαθέτουν, μπορεί να είναι στατικοί, να έχουν μία τάση προς την ομογενοποίηση και να γνωρίζουν όρια στη δημιουργικότητά τους. Τέλος, η ποικιλία των προτύπων διαφέρει από τον ένα γλωσσικό πολιτισμό στον άλλο με αποτέλεσμα οι πιο «αδύναμες» γλώσσες να έχουν στη διάθεσή τους ελάχιστο αριθμό προτύπων, χρήσιμων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σ' αυτή την περίπτωση μια όχι και τόσο δύσκολη

<sup>30</sup> Ό.π., 191.

λύση θα ήταν ο/η εκπαιδευτικός κρατώντας τη δομή του προτύπου, εφόσον του φαίνεται χρήσιμο, να μεταφράσει το αντίστοιχο αγγλικό πρότυπο. Άλλωστε τα πρότυπα που αφορούν τη συγγραφή κειμένου ή την παρουσίαση λογοτεχνικού βιβλίου είναι αρκετά απλά στη σύλληψή τους.

## 2. Το λογισμικό παρουσίασης

Τα λογισμικά παρουσίασης, κυρίως το πρόγραμμα PowerPoint της Microsoft, είναι μάλλον τα πιο διαδεδομένα εκπαιδευτικά εργαλεία και αποβλέπουν αποκλειστικά στην παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου. Ήδη στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού έχει χυθεί αρκετό μελάνι για τη χρήση και τη χρησιμότητά τους στην εκπαίδευση ενώ οι σχετικές μελέτες που έχουν γίνει έχουν δώσει αμφίσημα αποτελέσματα.<sup>31</sup> Μάλιστα στη σχετική βιβλιογραφία οι «αρνητές» των λογισμικών παρουσίασης φαίνονται πιο δραστήριοι από τους υποστηρικτές τους. Ας δούμε επιγραμματικά ορισμένες από τις αρνητικές πτυχές της χρήσης των λογισμικών αυτών, κυρίως του PowerPoint, όπως έχουν αναδυθεί από τη σχετική βιβλιογραφία:

- Προάγει τη μορφή έναντι του περιεχομένου
- Η μορφή καθορίζει το ίδιο το περιεχόμενο
- Δομεί τη σκέψη σε κουκίδες (bullets)
- Προωθεί την παθητικότητα του θεατή
- Αποτρέπει την αναλυτική σκέψη
- Προωθεί τη χρήση σύντομων φράσεων και γενικά συγκροτεί μια φτωχή αντίληψη για τη γλώσσα αποτρέποντας τη χρήση επιθέτων, βοηθητικών ρημάτων, αντωνυμιών, στίξης κ.ά.
- Προωθεί το σπάσιμο της πληροφορίας και αποκρύπτει τις λογικές αλληλουχίες της
- Δεσμεύει τον παρουσιαστή σε μια συγκεκριμένη σειρά που τον περιορίζει μπροστά στο απρόβλεπτο ή το τυχαίο
- Προωθεί τον μονόλογο και αποτρέπει συγχρόνως από τον διάλογο και την αλληλεπίδραση
- Καθιστά, εξαιτίας της δομής του, τα πάντα σημαντικά με αποτέλεσμα τίποτα να μην είναι σημαντικό

<sup>31</sup> Για μια πολύ συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων από διάφορες μελέτες βλ. το άρθρο των Russell J. Craig – Joel H. Amernic, «PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching», *Innovative Higher Education* (2006), vol. 31, n. 3, 149 κ.ε., διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.springerlink.com/content/do7282073378xool/> [προσπελάστηκε στις 24/08/2011].

Το PowerPoint είναι ένα εμπορικό προϊόν (πρέπει να πληρώσεις για να το αποκτήσεις) που δεν σχεδιάστηκε για την εκπαίδευση αλλά για τις ανάγκες της δυτικής αγοράς και των επιχειρήσεων. Αντίθετα, δωρεάν προσφέρονται τα προγράμματα του OpenOffice (Impress ονομάζεται το αντίστοιχο λογισμικό παρουσίασης) που είναι μάλιστα λογισμικό ανοιχτού κώδικα. Όλη η γκάμα των προγραμμάτων Microsoft Office σχεδιάστηκε αρχικά, όπως φαίνεται από το όνομα που δόθηκε στο προϊόν, για το γραφείο (office) και όχι για το σχολείο. Η Catherine Adams επικρίνοντας την αλόγιστη χρήση του PowerPoint σχολιάζει σχετικά: «In using this Microsoft Office productivity software tool, a teacher is in some ways charged with re-fashioning a space especially designed for office use into a liveable classroom».<sup>32</sup> Η μεγάλη επιτυχία του PowerPoint ωστόσο, και στην εκπαίδευση, οφείλεται κατεξοχήν στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα σχετικά εύκολο. Η ευκολία αυτή βέβαια έγκειται στο ότι είναι ένα λογισμικό κατευθυνόμενο, παρέχει δηλαδή στον χρήστη και τη χρήστρια μια τυποποιημένη και ιεραρχημένη δομή την οποία είναι δύσκολο να την αποφύγει ή να την αλλάξει, κυρίως ο/η εκπαιδευτικός που είτε είναι άπειρος ή άπειρη τεχνολογικά είτε δεν διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο για τέτοιες «πολυτέλειες». Έτσι, αυτό που συμβαίνει είναι ότι πολλές φορές το PowerPoint, όπως και κάθε εργαλείο, καθ-ορίζει την ίδια την παρουσίαση. Με τα λόγια της Turkle: «The tools we use to think change the ways in which we think» και λίγο πιο μετά «PowerPoint does more than provide a way of transmitting content. It carries its own way of thinking, its own aesthetic [...] In that aesthetic, presentation becomes its own powerful idea».<sup>33</sup> Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό εν τέλει από τους χρήστες και τις χρήστριες είναι πως, αν και το PowerPoint προσφέρει πολλές δυνατότητες, συγχρόνως δεσμεύει σε συγκεκριμένες πρακτικές, περιορίζει από άλλες και τελικά καθορίζει την ίδια μας την παρουσίαση πολύ περισσότερο απ' ό,τι συνειδητοποιούμε.

Εκτός από την τυποποιημένη χρήση του PowerPoint, που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα παρεχόμενα από την εταιρεία πρότυπα (templates), έχει επισημανθεί μια άλλη σειρά «λαθών» που αφορά είτε τη χρήση είτε την ίδια την παρουσίαση, τα οποία θα αναπτύξουμε εδώ συνοπτικά:

- Η απουσία εισαγωγής για το τι θα περιλαμβάνει η παρουσίαση

<sup>32</sup> Catherine Adams, «PowerPoint, habits of mind, and classroom culture», *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 391.

<sup>33</sup> Sherry Turkle, «How computers change the way we think», *Chronicle of Higher Education*, (2004), vol. 50, n. 21, B26 και B27. Διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα <http://web.mit.edu/sturkle/www/publications.html> [προσπελάστηκε στις 24/08/2011].

- Η υπερφόρτωση είτε α) της διαφάνειας με πολύ κείμενο ή με πολλά γραφικά και εικόνες που αποπροσανατολίζουν, είτε β) της ίδιας της παρουσίασης με πολλές διαφάνειες, γεγονός που καταντά κουραστικό
- Η υπερβολικά συχνή χρήση των κουκίδων (bullets) επειδή αυτό είναι το πρότυπο (template) ή για να τονιστεί κάτι
- Η ποικιλομορφία σε διαφορετικά fonts, χρώματα, background κ.ά. στην ίδια παρουσίαση
- Η προσκόλληση στη μορφή της παρουσίασης αντί του περιεχομένου

Αλλά και κατά την παρουσίαση έχουν επισημανθεί οι ακόλουθες αστοχίες:

- Η συνήθεια του παρουσιαστή να διαβάζει απλά την παρουσίαση, γυρνώντας μάλιστα την πλάτη του στους μαθητές
- Η τάση για γρήγορη παρουσίαση εξαιτίας της ψευδαίσθησης ότι χάρη στο PowerPoint όλα είναι κατανοητά
- Η μη διανομή στους μαθητές και τις μαθήτριες ενός σχεδιαγράμματος ή των διαφανειών της παρουσίασης με δυνατότητα σημειώσεων δίπλα σε κάθε μία

Αυτά είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα που εντοπίζονται κατά τη χρήση ή την παρουσίαση ενός PowerPoint. Παρ' όλ' αυτά, έχοντας πάντα κατά νου τα παραπάνω, οι παρουσιάσεις ως διδακτικό εργαλείο, παρά τις αστοχίες, μπορούν πράγματι και χρήσιμες να είναι και να καταστήσουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πολυφωνικό. Άλλωστε, σύμφωνα και με το νέο πρόγραμμα σπουδών λογοτεχνίας, οι παρουσιάσεις που θα κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ύστερα από την ανάγνωση και επεξεργασία του βιβλίου τους, καταλαμβάνουν ένα σημαντικό κομμάτι των θεματικών ενοτήτων. Η προσπάθεια θα πρέπει να επικεντρωθεί στο να ξεπεράσουν, όλοι, μαθητές και εκπαιδευτικοί, το δέλεαρ της ευκολίας που προσφέρει το λογισμικό και να επιλέξουν μια πιο προσωπική, ευφάνταστη και διαδραστική παρουσίαση.

Τα λογισμικά παρουσίασης παρέχουν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να κάνουν πολυμεσικές παρουσιάσεις που θα περιλαμβάνουν δηλαδή κείμενο, εικόνα, ήχο και βίντεο. Από τη μια μεριά οι εκπαιδευτικοί μπορούν με τη χρήση αυτού του λογισμικού να κάνουν πολύ ενδιαφέρουσες παρουσιάσεις λογοτεχνικών κειμένων, ρευμάτων, σχολών, συγγραφέων κ.ά.π., ενώ από την άλλη, σύμφωνα και με τη Νικολαΐδου, μια «πολυμεσική παρουσίαση του λογοτεχνικού έργου από τους μαθητές ή από ειδήμονες με στόχο τη σχολική ανάγνωση αναδεικνύει πτυχές της εικονοποιίας, της





μουσικότητας του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και τον εσωτερικό ρυθμό, με τον πλέον έκτυπο σημειωτικό τρόπο».<sup>34</sup>

Το πρόγραμμα παρουσιάσεων είναι κατάλληλο όταν ο/η εκπαιδευτικός ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να οπτικοποιήσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, συνήθως ένα ποίημα, ενισχύοντας έτσι την αισθητική τους ανταπόκριση απέναντι σ' αυτό. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια δραστηριότητα που αναδεικνύει και τις διαφορετικές μορφές πρόσληψης από τους νέους αναγνώστες. Εκτός από την προσθήκη εικόνων, φωτογραφιών κ.ά. παρέχεται η δυνατότητα να πλαισιωθεί το λογοτεχνικό κείμενο από κάποιο μουσικό κομμάτι που είτε θα συνδυάζεται με το ίδιο το απόσπασμα ή το ποίημα είτε θα υποβάλει απλά τον αναγνώστη-μαθητή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, η διδασκαλία του *Ερωτόκριτου*, ποίημα πολύ μεγάλης έκτασης για να διδαχθεί άλλωστε ολόκληρο, θα μπορούσε να πλαισιωθεί από μια παρουσίαση που εκτός των αποσπασμάτων θα περιλαμβάνει πληροφορίες για την κρητική λογοτεχνία, τα ευρωπαϊκά ιπποτικά μυθιστορήματα, εικόνες π.χ. από τα χειρόγραφα, ζωγραφίες του Θεόφιλου κ.ά., μουσικά κομμάτια από τις μελοποιήσεις διαφόρων αποσπασμάτων και βίντεο με αναγνώσεις. Όλα αυτά φυσικά μπορούν να ζητηθούν ως εργασία από τους ίδιους τους μαθητές.

Βέβαια δεν είναι απαραίτητο το πρόγραμμα να χρησιμοποιείται μόνο για παρουσιάσεις. Αντιθέτως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή πρωτότυπου πολυμεσικού κειμένου. Όπως έχουμε ήδη δει, σύμφωνα άλλωστε και με τα νέα προγράμματα σπουδών, οι δεξιότητες τις οποίες αναμένουμε να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι, ανάμεσα σε άλλες, η «αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας», καθώς και «η μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό».<sup>35</sup> Σ' αυτή την περίπτωση επομένως, το πρωτότυπο κείμενο δεν θα είναι μια λογοκεντρική αφήγηση αλλά πολυμεσική και το πρόγραμμα παρουσιάσεων, όποιο και αν είναι αυτό, παρέχει έναν σχετικά εύκολο τρόπο για να κατευθυνθούμε προς την επίτευξη των παραπάνω δεξιοτήτων.

Πιο δημιουργική μπορεί να γίνει μια παρουσίαση εάν υιοθετηθούν ορισμένες επιλογές. Αναφέρονται ορισμένες ενδεικτικά:

<sup>34</sup> Νικολαΐδου, *ό.π.*, 122.

<sup>35</sup> Βλ. ΦΕΚ 1562-2011, τχ. Β', σ. 21069.



- Η γραμμική ανάπτυξη των διαφανειών μπορεί να παρέχει μια καθαρή και «ενική» ανάπτυξη, εύκολα αντιληπτή για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ωστόσο μια μη γραμμική ανάπτυξη χάρη στη δυνατότητα που προσφέρουν οι υπερδεσμοί να παραπέμπουν όχι μόνο έξω από την παρουσίαση, π.χ. στο διαδίκτυο αλλά και σε μια άλλη διαφάνεια μέσα στην ίδια την παρουσίαση, την καθιστά πιο ευέλικτη, ειδικά εάν έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να είναι υπεύθυνοι για το ποιοι υπερδεσμοί θα ενεργοποιηθούν και ποιοι όχι.

- Όπως η μη γραμμική ανάπτυξη μπορεί υπό προϋποθέσεις να υπερβεί τις «αστοχίες» μιας μηχανικής και αυστηρά προκαθορισμένης διαδρομής, έτσι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει πάντοτε να είναι προετοιμασμένος/η για το απρόσμενο που μπορεί να επιφέρει η παρουσίαση στους μαθητές και τις μαθήτριες, όπως ερωτήσεις και παρατηρήσεις που παραπέμπουν πέραν της παρουσίασης που έχει ετοιμάσει. Η Jennifer Clark παρατηρεί σχετικά: «The lecturer must reintroduce spontaneity into the lecture and be confident enough in the structural preparation of the PowerPoint presentation to break away from it and still know how to find his or her way back. It may be useful in some classes to abandon PowerPoint altogether and to approach the material in a completely different way».<sup>36</sup>

- Η προσθήκη διαφανειών με ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της παρουσίασης που μπορεί να αφορούν όσα προηγήθηκαν στις προηγούμενες διαφάνειες ή ακόμα και με πιο δημιουργικές δραστηριότητες αντιμετωπίζει σ' ένα βαθμό την παθητικότητα για την οποία κατακρίνονται τα λογισμικά αυτά και συγχρόνως μπορεί να προσδώσει διαδραστικότητα, αν π.χ. η απάντηση στις δραστηριότητες μπορεί να καθορίσει και τη συνέχεια της παρουσίασης. Μάλιστα ο Allan M. Jones πηγαίνει ακόμα πιο μακριά με τις παρουσιάσεις του: «I also find that I can add a new slide whilst in a lecture if so required: I often use this method to present notices or create a record of the outcome when collecting information from the class so that it can subsequently be made available to the entire class».<sup>37</sup>

- Η προηγούμενη παρατήρηση του Jones δίνει το έναυσμα για την επόμενη: η, από κοινού με τους μαθητές και μέσα στην τάξη, διαμόρφωση μιας παρουσίασης. Έτσι φτιάχνοντας ο/η εκπαιδευτικός ένα φανταστικό σενάριο παρουσίασης π.χ. βιβλίου, συγγραφέα κτλ. ή ακόμα και σε

<sup>36</sup> Jennifer Clark, «PowerPoint and Pedagogy. Maintaining student interest in university lectures», *College Teaching*, (Win. 2008), vol. 56, n. 1, 43.

<sup>37</sup> Allan M. Jones, «The use and abuse of PowerPoint in teaching and learning in the Life Sciences: a personal overview», *BEE-j*, Vol. 2 (Nov. 2003). Διαθέσιμο και στον ιστότοπο <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol2/beej-2-3.aspx> [προσπελάστηκε στις 25/08/2011].



πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. προσκεκλημένος συγγραφέας στο σχολείο) μπορεί στο πλαίσιο και της καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού να συζητήσει και να προβληματιστεί με τους μαθητές και τις μαθήτριες για τις επιλογές που έχουν να κάνουν πάνω σε ζητήματα μορφής, δομής και περιεχομένου.

- Αρκετά υποτιμημένη, και για λόγους πρακτικούς, είναι η διανομή στην ολομέλεια της τάξης είτε ενός σχεδιαγράμματος (outline) είτε ολόκληρης της παρουσίασης με τη δυνατότητα για σημειώσεις δίπλα από κάθε διαφάνεια (handout). Και τις δύο δυνατότητες παρέχουν αυτόματα τα λογισμικά που μεταφέρουν τις παρουσιάσεις στον επεξεργαστή κειμένου. Βέβαια οι επιλογές εδώ είναι πολλές. Ο/Η εκπαιδευτικός που θέλει να διατηρήσει την ενεργητικότητα των μαθητών και μαθητριών μπορεί να ζητήσει να κρατούν σημειώσεις δίπλα από τις διαφάνειες είτε για όσα δεν έχει εντάξει στην παρουσίαση είτε επειδή στο υλικό που μοιράστηκε δεν περιλαμβάνονται όλες οι λεπτομέρειες της παρουσίασης. Μπορεί δίπλα σε κάποιες διαφάνειες να υπάρχουν ερωτήσεις στις οποίες να πρέπει να απαντήσουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης ή και αργότερα, επιπλέον δραστηριότητες, υλικό για πρόσθετες πληροφορίες, βιβλιογραφία ή δικτυογραφία για επιπρόσθετη μελέτη. Επίσης το υλικό αυτό μπορεί να διανεμηθεί ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους ακόμα και πριν την παρουσίαση, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι προετοιμασμένοι. Όλα αυτά φυσικά ισχύουν και στην περίπτωση που και οι ίδιοι οι μαθητές αναλάβουν να κάνουν μία παρουσίαση.

### 3. Το διαδίκτυο

Παραβιάζει ανοιχτές θύρες όποιος αναφέρεται στη χρησιμότητα και την αξία του διαδικτύου στη διδακτική της εκπαίδευσης και ειδικότερα της λογοτεχνίας. Ήδη, όταν παραπάνω έγινε λόγος για τον επεξεργαστή κειμένου και το λογισμικό παρουσιάσεων, θεωρήθηκε σχεδόν αυτονόητη η προστιθέμενη αξία που παρέχει το διαδίκτυο σε αυτά τα δύο προγράμματα. Στο νέο πρόγραμμα σπουδών της Α' λυκείου, καθώς και στα αντίστοιχα πιλοτικά, γίνεται για πρώτη φορά ιδιαίτερη αναφορά στην αξία των Τ.Π.Ε., με το βλέμμα στραμμένο κυρίως προς το διαδίκτυο, η αξιοποίηση του οποίου στοχεύει, ανάμεσα στ' άλλα, «να πολλαπλασιάσει τους διαθέσιμους πόρους που έχει στη διάθεσή του τώρα ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής» και «να προωθήσει νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους στην



κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου (forum, blog, facebook, twitter, wikis)». <sup>38</sup>

### α. Ψηφιακοί πόροι και εργαλεία: μια πρώτη διάκριση

Μια πρώτη, όχι αυστηρή, διάκριση για τις δυνατότητες που μας παρέχει το διαδίκτυο μπορεί να γίνει ανάμεσα σε ψηφιακούς πόρους και εργαλεία. Με τον όρο ψηφιακοί πόροι εννοούμε όλο εκείνο το υλικό που είναι πλέον διαθέσιμο, εκτός από την έντυπη μορφή του, και ηλεκτρονικά ή μόνο ηλεκτρονικά, όπως κείμενα (λογοτεχνικά, κριτικά κ.ά.) σε προσωπικές και άλλες ιστοσελίδες, σε ψηφιακές βιβλιοθήκες ή ιστολόγια (blogs), εικόνες, αναγνώσεις, οπτικό υλικό, κ.ά.π. Τα εργαλεία, από την άλλη μεριά, δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να αξιοποιήσουν όλο αυτό το αχανές ψηφιακό υλικό, να το αναζητήσουν, να το ευρετηριάσουν, να το περιορίσουν ή να το επεκτείνουν, να το δημοσιεύσουν στον παγκόσμιο ιστό. Τέτοια εργαλεία είναι κατεξοχήν οι μηχανές αναζήτησης, διάφορες διαδικτυακές πλατφόρμες όπως τα wikis, οι μορφές σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, τα ηλεκτρονικά λεξικά, οι δυνατότητες που παρέχουν οι συμφραστικοί πίνακες για την αξιοποίηση των ψηφιακών πόρων τους. Όπως γίνεται κατανοητό, μια τέτοια διάκριση δεν μπορεί να είναι απόλυτη, γιατί πολλές φορές οι ψηφιακοί πόροι ενσωματώνουν διάφορα εργαλεία για τον χρήστη π.χ. αναζήτησης, ομαδοποίησης κ.ά. ενώ αντιθέτως, εργαλεία, όπως τα σώματα κείμενων, δημιουργούν νέους ψηφιακούς πόρους. Επίσης, ελάχιστα από τα παραπάνω περιβάλλοντα σχεδιάστηκαν εξ αρχής για εκπαιδευτική χρήση, η οποία εν τέλει προέκυψε μονάχα αργότερα. <sup>39</sup>

Οι ψηφιακοί πόροι που σχετίζονται με την ελληνική λογοτεχνία και που μπορούν να αξιοποιηθούν και διδακτικά είναι αμέτρητοι, αν και φυσικά πολύ λιγότεροι από τους αντίστοιχους που συναντά κανείς σε ξένες λογοτεχνίες, κυρίως τις αγγλοσαξονικές. Μια οργάνωση τέτοιων πόρων υπάρχει και εδώ, στην «[Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα](#)», όπως συγκεντρώθηκαν από τον Σάκη Σερέφα, και όπου γίνεται διάκριση σε πέντε τομείς, που, όπως παραδέχεται και ο ίδιος, δεν μοιάζουν να επαρκούν εξαιτίας της ταχύτατης τεχνολογικής εξέλιξης: «Προσωπικές ιστοσελίδες ελλήνων συγγραφέων και ιστοσελίδες

<sup>38</sup> Βλ. ΦΕΚ 1562-2011, τχ. Β', σ. 21072.

<sup>39</sup> Για μια πιο λεπτομερή αλλά και διαφορετική διάκριση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων βλ. *Επιμορφωτικό Υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος*, «Βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού – Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λογισμικού», Πάτρα, 2011, 355-371. <http://users.uom.gr/~pakesec/> [προσπελάστηκε στις 14/10/2011].



τρίτων για έλληνες συγγραφείς, ανθολόγια νεοελληνικής λογοτεχνίας, αρχεία και Πύλες, ανθολόγια κριτικών και θεωρητικών κειμένων και, τέλος, περιοδικά νεοελληνικής λογοτεχνίας και ιστοσελίδες έντυπων λογοτεχνικών περιοδικών». <sup>40</sup> Είναι, νομίζω, σαφές πως οι ψηφιακοί αυτοί, αλλά και άλλοι, πόροι, πολλαπλασιάζουν τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους όπως προβλέπεται και στα προγράμματα σπουδών, ενώ συγχρόνως φέρνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή με πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από αυτά του σχολικού ανθολογίου. Ποτέ άλλοτε καθηγητές και μαθητές δεν είχαν στη διάθεσή τους, μέσα και έξω από την τάξη, τόσο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό διαθέσιμο, δυνάμει αξιοποιήσιμο.

## β. Wikis και συνεργατική γραφή

Διαβάζοντας κανείς τα νέα προγράμματα σπουδών για τη λογοτεχνία δεν αργεί να καταλάβει πως μία από τις πολλές αλλαγές που προτείνονται είναι και η μέθοδος διδασκαλίας. Το πρόγραμμα αξιοποιεί δύο κυρίως παιδαγωγικές μεθόδους: την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο project. Και οι δύο έχουν ως βάση τους την ομάδα. Ενώ, δηλαδή, μέχρι τώρα η διδακτική της λογοτεχνίας αξιοποιούσε σε συντριπτικό βαθμό την κατά μέτωπο διδασκαλία, στο νέο πρόγραμμα προμοδοτείται η δημιουργία ομάδων σε μια προσπάθεια ενεργητικότερης και δημιουργικότερης μάθησης. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες για να συζητήσουν για λογοτεχνία, να προβληματιστούν πάνω σ' αυτή, να παρουσιάσουν τα πορίσματα των ερευνών τους και να καταλήξουν στην παραγωγή προσωπικού λόγου. Βρίσκω, για όλα τα παραπάνω, αρκετά χρήσιμες τις δυνατότητες που προσφέρουν ηλεκτρονικές πλατφόρμες και κυρίως τα wikis.

Με το wiki, που στα χαβανέζικα σημαίνει «γρήγορος», οι ομάδες αποκτούν εργαλεία που ενισχύουν τη δουλειά τους αλλά και που δημιουργούν συγχρόνως συνθήκες και δυνατότητες αφάνταστες έως σήμερα. Οι Μπαλτά, Νέζη και Σεφερλή που αξιοποίησαν αυτό το περιβάλλον για την εκπόνηση ενός διδακτικού σεναρίου τους, παραπέμποντας και στη διεθνή βιβλιογραφία σχολιάζουν: «οι χρήστες δημιουργούν το περιεχόμενο, το “μοιράζονται” στην ομάδα τους και, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, έχουν τη δυνατότητα να επεμβαίνουν και στη “δουλειά” άλλων. Καθώς η παραγωγή ιδεών συντελείται με τρόπο συμμετοχικό, συνεργατικό, τα όρια ανάμεσα στον “παραγωγό” και τον “καταναλωτή” καταργούνται και όλοι οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως

<sup>40</sup> Βλ. <http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/guides/net/greek/index.html> [προσπελάστηκε στις 14/10/2011]. Η ιστοσελίδα κατά καιρούς ανανεώνεται και διορθώνεται.



χρήστες και ταυτόχρονα ως παραγωγοί πληροφορίας και γνώσης» ενώ λίγο πιο κάτω τονίζουν «τη δυνατότητά του [wiki] να διευρύνει το κοινό πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης. Με τη δημοσιοποίηση της εργασίας των μαθητών στο διαδίκτυο δημιουργούνται προσδοκίες για αποτελεσματικότερη αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης και για ουσιαστική ένταξη της διαδικασίας μάθησης σε συνθήκες αυθεντικότητας». <sup>41</sup>

Η τεχνολογία wiki δίνει τη δυνατότητα στις ομάδες που θα δουλέψουν μέσα στην τάξη να επεκτείνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία τους και έξω από αυτή διατηρώντας όμως την ομαδικότητά τους. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον κάθε ομάδα έχει τον δικό της χώρο για διάλογο και προβληματισμό σχετικά μ' ένα λογοτεχνικό κείμενο, για διόρθωση των κειμένων της μέχρι την τελική δημοσίευση κ.ά. αλλά συγχρόνως και τη δυνατότητα να βλέπει και να σχολιάζει τη δουλειά και των άλλων ομάδων. Συγχρόνως η τεχνολογία αυτή επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να έχει μια καλή εποπτεία της δουλειάς που κάνουν οι ομάδες. Καθώς, λοιπόν, το νέο πρόγραμμα σπουδών κινείται προς την κατεύθυνση ανάγνωσης και σχολιασμού ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων, ει δυνατόν διαφορετικών για κάθε ομάδα, το περιβάλλον wiki μπορεί να γίνει ο χώρος που θα συνεργαστούν οι μαθητές αξιοποιώντας διάφορους σημειωτικούς πόρους, θα διαπραγματευτούν ερμηνείες και νοήματα, όπου θα ανατροφοδοτούνται με διάφορα σχόλια και παρατηρήσεις και, τέλος, ο χώρος που θα δημοσιεύουν το υλικό της δουλειάς τους σε πραγματικές συνθήκες, προσβάσιμο, εφόσον το επιθυμούν, στη μεγάλη κοινότητα του διαδικτύου. <sup>42</sup>

Φυσικά, υπάρχουν στο διαδίκτυο πολλά εργαλεία συνεργατικής γραφής που μπορούν να αξιοποιηθούν και στην εκπαίδευση. <sup>43</sup> Αυτά δίνουν τη

<sup>41</sup> Β. Μπαλτά, Μ. Νέζη, Ν. Σεφερλή, “Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών”. Μια απόπειρα προσέγγισης παλαιότερων μορφών τέχνης με σύγχρονα διδακτικά μέσα: Η ανάπτυξη ενός webquest για το θέατρο σκιών σε περιβάλλον wiki». Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Ένταξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία», ΕΤ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (συνδιοργ.), Βόλος, 2009. Διαθέσιμο στο [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=24](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24) [προσπελάστηκε στις 16/10/2011].

<sup>42</sup> Ένα τέτοιο παράδειγμα εφαρμογής του περιβάλλοντος wiki για τον σχολιασμό ενός λογοτεχνικού βιβλίου από ομάδες με διαφορετικούς στόχους η καθεμία παραθέτει η Μαρία Νέζη, «Εκπαιδευτικές εφαρμογές wiki», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 241-243. Βλ. και απευθείας στο <http://syntrofia.pbworks.com/w/page/9645277/FrontPage> [προσπελάστηκε στις 16/10/2011].

<sup>43</sup> Μερικά από αυτά είναι το [TitanPad](#), [PrimaryPad](#), [Entri](#) τα οποία δεν απαιτούν εγγραφή και είναι αρκετά εύχρηστα.



δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να συνδεθούν μεταξύ τους διαδικτυακά και να προχωρήσουν στην κατασκευή ενός συνεργατικού κειμένου στο οποίο θα φαίνεται η ξεχωριστή συνεισφορά του καθενός καθώς και οι αλλαγές που πραγματοποιούνται από τον κάθε συνεργάτη. Στην ενότητα, «Παραδοσιακή και μοντέρνα ποίηση» της Α' λυκείου για παράδειγμα, οι μαθητές μιας τάξης θα μπορούσαν να προχωρήσουν στη συγγραφή ενός μοντέρνου ποιήματος συνεισφέροντας από έναν στίχο ή ενός παραδοσιακού επινοώντας από έναν δεκαπεντασύλλαβο. Ακόμα και στο στάδιο των ομαδικών εργασιών, κατά τη διάρκεια της μελέτης των λογοτεχνικών βιβλίων, τα εργαλεία συνεργατικής γραφής μπορούν να λειτουργήσουν ως έγγραφα σημειώσεων, παρατηρήσεων και σκέψεων πάνω στο υπό μελέτη βιβλίο. Εκεί μπορεί και ο/η εκπαιδευτικός να παρακολουθήσει τη συζήτηση και τη διαδικασία σκέψης και να παρέμβει βοηθώντας, διορθώνοντας και δίνοντας, όπου χρειάζεται, μια κατεύθυνση. Περιττό, φυσικά, να τονιστεί η δυνατότητα που παρέχουν αυτά τα εργαλεία για τη συνεργασία διαφορετικών τάξεων και φυσικά διαφορετικών σχολείων, όπου προβάλλει και πιο ξεκάθαρα η χρησιμότητά τους.<sup>44</sup>

### γ. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Facebook και Twitter

Κάνοντας μια απλή αναζήτηση στο facebook μπορεί εύκολα κανείς να διαπιστώσει πως υπάρχουν εκατοντάδες ομάδες που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, σχετίζονται με τη λογοτεχνία, καθώς και ομάδες των οποίων τα μέλη είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες μιας σχολικής τάξης που έχουν ως κύριο θέμα συζήτησης ό,τι συμβαίνει στην τάξη ή αφορά τα σχολικά τους μαθήματα. Δεν είναι άλλωστε μυστικό πως οι έφηβοι στη συντριπτική πλειοψηφία τους είναι απολύτως εξοικειωμένοι με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το γεγονός αυτό θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Εκτός από μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, το facebook ή κάποιο άλλο μέσο κοινωνικής δικτύωσης, θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο ουσιαστικά και συγχρόνως πιο απελευθερωτικά για την ίδια τη μελέτη της λογοτεχνίας, εάν ζητούσαμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες κάποιες από τις ακόλουθες δραστηριότητες: να δημιουργήσουν στο facebook ένα group για το λογοτεχνικό βιβλίο που τους έχει ανατεθεί ή έχουν επιλέξει. Στη συνέχεια να φτιάξουν από ένα profile για τους ήρωες και τις ηρωίδες των υπό μελέτη λογοτεχνικών βιβλίων

<sup>44</sup> Για ένα τέτοιο διδακτικό σενάριο, μεταξύ διαφορετικών σχολείων, βλ. και Guglielmo Trentin, "Networked collaborative learning in the study of modern history and literature", *Computers and the Humanities*, Vol. 38, Aug. 2004, 299-315, διαθέσιμο και στο <http://www.jstor.org/stable/30204942>.

δικαιολογώντας τις επιλογές τους με βάση τις πληροφορίες που παρέχει το κείμενο, αλλά και το πώς διαμορφώνεται σ' αυτό ο χαρακτήρας των ηρώων και ηρωίδων, να διαλέξουν μια φράση από το βιβλίο που θα χαρακτηρίζει τον ήρωα και να την ανεβάσουν στο profile, να κάνουν like ή dislike σε επιλογές και σχόλια άλλων ηρώων, να αποδεχτούν ή να απορρίψουν προτάσεις άλλων ηρώων, δικαιολογώντας κάθε φορά τις επιλογές τους με συγκεκριμένα αποσπάσματα από το κείμενο ή με ερμηνείες που να δικαιολογούνται απ' αυτό, να σχολιάζουν στον τοίχο άλλων ηρώων. Μπορεί επιπλέον κάποιος να αναλάβει τον ρόλο του αφηγητή γράφοντας στον κεντρικό τοίχο του group ή κάνοντας ερωτήσεις στους ήρωες. Ενδιαφέρον, ίσως, θα είχε εάν έναν τέτοιο ρόλο αναλάμβανε ο/η εκπαιδευτικός. Στο τέλος, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια συζήτηση για το αν και πώς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης άλλαξαν τη σχέση των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο και αν αυτά ενίσχυσαν με κάποιο τρόπο την ερμηνευτική τους δυνατότητα.<sup>45</sup>

Το άλλο πολύ δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης είναι το twitter. Ήδη στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού η συζήτηση για την εκπαιδευτική χρήση του twitter κρατάει κάποια χρόνια. Μία από τις χρήσεις που πριμοδοτούνται από το μέσο αυτό είναι η συνεργατική γραφή ιστοριών. Η ιδιαιτερότητα σ' αυτή την περίπτωση είναι πως υπάρχει περιορισμός χαρακτήρων που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει σε ένα tweet, μόλις 140.<sup>46</sup> Έτσι η συνεισφορά των συνεργατών στην αφήγηση είναι ισότιμη ενώ κανένας δεν έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει από μόνος του την εξέλιξη της ιστορίας. Φυσικά το twitter μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών μέσα στην αίθουσα υπολογιστών. Οι ομάδες μπορούν να θέτουν σύντομα ερωτήματα μεταξύ τους που θα βοηθούν στην ολοκλήρωση της έρευνάς τους και έτσι για παράδειγμα, αν μία ομάδα έχει αναλάβει να παρουσιάσει στην Α' λυκείου την παραδοσιακή ποίηση και μια άλλη τη μοντέρνα είναι πολύ πιθανό η δεύτερη ομάδα να χρειαστεί κάποιες πληροφορίες από την έρευνα και τα πορίσματα της πρώτης. Συγχρόνως ο περιορισμός των λέξεων νομίζω πως θα αναγκάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να είναι ουσιαστικοί στα ερωτήματα που θέτουν και στις

<sup>45</sup> Για τη χρήση του facebook στην εκπαίδευση βλ. και τη δουλειά της Brittany Davis στην ιστοσελίδα της <http://sitemaker.umich.edu/brittanydavis/home> [προσπελάστηκε στις 22/10/2011]. Σ' αυτή την ιστοσελίδα <http://mrfeatherstone.blogspot.com/2009/04/unit-project-facebook-character.html> μπορεί κανείς να δει τις οδηγίες ενός καθηγητή για την κατασκευή λογοτεχνικού χαρακτήρα στο facebook.

<sup>46</sup> Δύο τέτοιες ιστορίες μπορεί κανείς να δει στην ιστοσελίδα <http://wpmu.thepodcastnetwork.com/twittories/twittory-1-the-darkness-inside/> και στην ιστοσελίδα <http://twittories.wikispaces.com/Twittory2>. Οι ιστορίες αυτές μάλιστα που έχουν γραφεί μέσα από το twitter ονομάζονται twittories.



απαντήσεις που δίνουν. Τέλος, όπως και στο facebook, τα tweets θα μπορούσαν να γράφονται από τη σκοπιά κάποιων λογοτεχνικών χαρακτήρων. Μάλιστα, επειδή αυτά δημιουργούν έναν αντίστροφο χρονολογικό πίνακα, από το νεότερο tweet στο παλιότερο, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ δύο, τριών χαρακτήρων ενός μυθιστορήματος κυρίως μέσα από τους διαλόγους τους οι οποίοι και θα διαμορφώνουν αυτό τον ιδιότυπο πίνακα. Επίσης στη θεματική ενότητα «Θέατρο», πάλι της Α' λυκείου, θα μπορούσαν να ξαναγραφούν κάποιοι διάλογοι ενός θεατρικού κειμένου, εάν ο διδακτικός στόχος θα ήταν να δημιουργήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μια διαφορετική εξέλιξη στην ιστορία, να συζητήσουν για τις επιλογές του συγγραφέα ή του αφηγητή, για την πλοκή και την αφήγηση.

Νομίζω πως τελικά τα παραπάνω επιτυγχάνουν, τηρουμένων των αναλογιών, έναν από τους στόχους που περιλαμβάνονται στο νέο πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας για την Α' λυκείου σε σχέση με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., να δώσουν, δηλαδή, οι τελευταίες «τις δυνατότητες στους μαθητές να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι με τη δημιουργική γραφή».<sup>47</sup>

## δ. Digital storytelling

Ένας ακόμα τρόπος να εμπλέξουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ανάγνωση και ερμηνεία λογοτεχνικών βιβλίων είναι ζητώντας τους να αφηγηθούν μια ιστορία ψηφιακά. Το digital storytelling, στο οποίο αναφέρομαι, δίνει τη δυνατότητα να κατασκευάσεις και να αφηγηθείς μια ιστορία, συνήθως σύντομη, χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε πολυμεσικό εργαλείο, όπως βίντεο, εικόνα, ήχο, φωνητική εγγραφή, κινούμενα σχέδια, γραφικά και φυσικά κείμενο. Σε αντίθεση με το PowerPoint, που μπορεί να ενσωματώσει και να συνδυάσει τα παραπάνω εργαλεία, στόχος του digital storytelling δεν είναι να παραθέσει συνοπτικά και με σαφήνεια πληροφορίες γύρω από ένα θέμα, αλλά να εμπλέξει τον χρήστη σε μια πιο προσωπική και δημιουργική δραστηριότητα, που θα προσιδιάζει περισσότερο στην κινηματογραφική τέχνη. Φυσικά, η ψηφιακή αφήγηση δεν προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη του διαδικτύου, ωστόσο με τη συνδρομή του η κατασκευή της ψηφιακής αφήγησης καθίσταται και πιο εύκολη αλλά και δεκτική σε περισσότερες δυνατότητες και επιλογές.

<sup>47</sup> Βλ. ΦΕΚ 1562-2011, τχ. Β', σ. 21072.



Στη δική μας συνάφεια, στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αυτό το εργαλείο με διάφορους τρόπους. Ο πιο προφανής θα ήταν μάλλον να παρουσιάσουν οι ομάδες κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο κατασκευάζοντας μια ψηφιακή αφήγηση.<sup>48</sup> Αντί, λοιπόν, οι μαθητές να διαβάσουν στην ολομέλεια π.χ. την υπόθεση του κειμένου με το οποίο καταπιάστηκαν ή κάποιο ειδικότερο θέμα που τους απασχόλησε, θα μπορούσαν να κατασκευάσουν μια σύντομη ψηφιακή αφήγηση. Αυτό προϋποθέτει, εκτός από τις τεχνικές γνώσεις, να γράψουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ένα κείμενο που θα το εκφωνήσουν και θα το ηχογραφήσουν, να ψάξουν το κατάλληλο εικονικό υλικό, βίντεο, ηχητικό απόσπασμα, τραγούδι ή μουσική, να βάλουν εν τέλει την προσωπική τους σφραγίδα στην παρουσίαση.

Ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα μπορούσε ν' αποκτήσει η ψηφιακή αφήγηση, εάν γινόταν από την οπτική γωνία ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα, εάν, υποθετικά, την κατασκεύαζε ένας λογοτεχνικός χαρακτήρας. Αυτό θα προϋπέθετε καλή γνώση των χαρακτήρων (ήθος, σκέψεις, πράξεις, σχέσεις με άλλους ήρωες) αλλά και του λογοτεχνικού βιβλίου γενικότερα. Κι αν μια τέτοια δραστηριότητα μοιάζει πιο οικεία για την πεζογραφία, δεν σημαίνει πως θα πρέπει να αποκλειστεί η ποίηση. Για να αναφέρω ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα, δεν θα μπορούσε ο πρωτομάστορας εκτός απ' το γιοφύρι της Άρτας να κατασκευάσει και μια ψηφιακή αφήγηση; Δεν θα ήταν δυνατό να κάνει το ίδιο και η γυναίκα του πρωτομάστορα, όπως αυτή βλέπει και αντιλαμβάνεται τα γεγονότα που εκτυλίσσονται στο τραγούδι; Ή ο Σουλιώτης, που «κάθεται παράμερα και κλαίει», δεν θα μπορούσε να αφηγηθεί σύντομα το δράμα της πόλης του και το δικό του, αξιοποιώντας τους ολοζώντανους, οπτικά και ηχητικά, στίχους του Σολωμού; Ή, τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες που έχουν αφομοιώσει τις τεχνικές του υπερρεαλισμού δεν θα μπορούσαν να φτιάξουν αντίστοιχα μια σουρεαλιστική ψηφιακή αφήγηση;

Σε μια προσπάθεια να γίνει κατανοητή η λογοτεχνική κατασκευή, όπως ορίζεται και από το νέο πρόγραμμα σπουδών, θα ήταν δυνατόν οι μαθητές και

<sup>48</sup> Ένα τέτοιο παράδειγμα μπορεί να βρει κανείς στην ιστοσελίδα [http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/language\\_arts.html](http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/language_arts.html), όπου γίνεται παρουσίαση του μυθιστορήματος της Harper Lee, *To kill a mocking bird*. Στην ίδια ιστοσελίδα υπάρχουν πολλές πληροφορίες για το digital storytelling καθώς για την εκπαιδευτική του χρήση και χρησιμότητα [προσπελάστηκε στις 22/10/2011]. Για μια σειρά άλλων παρόμοιων εφαρμογών βλ. και Glynda A. Hull – Mira Lisa Katz, «Crafting and agentive self: case studies of digital storytelling», *Research in the Teaching of English*, Vol. 41, No. 1 (Aug., 2006), 43-81, διαθέσιμο και στο <http://www.jstor.org/stable/40171717>.

οι μαθήτριες να αφηγηθούν ψηφιακά κάποιο απόσπασμα ενός λογοτεχνικού κειμένου, όχι απαραίτητα αφηγηματικό αλλά και περιγραφικό, διαλογικό, σκέψεις των ηρώων, για να ανοίξει κατόπιν η συζήτηση σχετικά με τους κώδικες που χρησιμοποιεί η λογοτεχνία και η ψηφιακή κατασκευή. Ποια είναι τα υλικά της γραπτής κατασκευής και ποια της ψηφιακής; Ποιοι γραμματισμοί απαιτούνται για τη μία και ποιοι για την άλλη; Ποιες αισθήσεις κινητοποιούνται κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού και ποιες ενός ψηφιακού; Αυτές θα μπορούσαν να είναι κάποιες από τις ερωτήσεις για μια τέτοια συζήτηση.

### ε. Ζητήματα πρόσληψης στην ψηφιακή εποχή

Είναι, νομίζω, προφανές πως η δυναμικότητα του ψηφιακού κειμένου από τη μια και η ρευστότητά του από την άλλη, διαμορφώνουν σ' ένα βαθμό και διαφορετικές συνθήκες πρόσληψης σε σχέση με το έντυπο κείμενο. Το χρωματιστό φόντο, η δυνατότητα να αυξήσεις ή να μειώσεις το μέγεθος της γραμματοσειράς κατά το δοκούν, καθώς και τα άλλα κείμενα, εικόνες, σύνδεσμοι που πλαισιώνουν το λογοτεχνικό κείμενο σε μια ιστοσελίδα, είναι μόνο μερικές από τις αλλαγές που επηρεάζουν και την πρόσληψή του.

Στην σκοποθεσία του προγράμματος σπουδών της Α' λυκείου αλλά και των πιλοτικών προγραμμάτων του γυμνασίου εύκολα μπορεί κανείς να διακρίνει την προνομιακή θέση που κατέχει στη διδασκαλία το ζήτημα της πρόσληψης των κειμένων καθώς τίθενται για αυτήν ειδικότεροι στόχοι. Προς αυτή την κατεύθυνση, την προσπάθεια δηλαδή να ενταχθεί το ζήτημα της πρόσληψης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία, σχεδόν αδιανόητη ως τώρα, νομίζω πως μπορεί να συμβάλει το διαδίκτυο. Εάν, για παράδειγμα, ζητήσει κανείς αποτελέσματα για τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* στο διαδίκτυο, τα δέκα πρώτα που θα λάβει από τον φυλλομετρητή της Google μπορεί να τα κατηγοριοποιήσει ως εξής: Δύο από τις ιστοσελίδες παραθέτουν τα αποσπάσματα χωρίς άλλα σχόλια, η μία από αυτές παραλείποντας το Α' σχεδιάσμα. Οι πέντε από τις ιστοσελίδες μπορούν να χαρακτηριστούν εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και παραθέτουν γενικότερες και ειδικότερες πληροφορίες για την πολιορκία του Μεσολογγίου και το ποίημα του Σολωμού, ερωτήσεις κ.ά. που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και μαθητές για τη διδασκαλία και την καλύτερη κατανόηση του ποιήματος. Μια από τις ιστοσελίδες παραθέτει ένα απόσπασμα αξιοποιώντας το στο πλαίσιο της εθνικής γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, μια άλλη παραπέμπει σ' ένα μουσικό βίντεο από τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* του Μαρκόπουλου, ενώ η τελευταία ιστοσελίδα ονομάζεται «Ελεύθερος Πολιορκημένος» και έχει

θρησκευτικό περιεχόμενο. Σ' αυτές τις δέκα ιστοσελίδες μπορεί κανείς να παρατηρήσει μια πριμοδότηση του Β' σχεδιασματος ακόμη και σε όσες δεν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Επίσης, νομίζω πως αξίζει να σχολιαστεί η εν πολλοίς εργαλειακή χρήση του ποιήματος, με την έννοια ότι τις μισές από τις δέκα φορές το ποίημα δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τα εκπαιδευτικά του συμφραζόμενα. Επιπλέον, ψάχνοντας λίγο παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι ιστοσελίδες που έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη χριστιανική θρησκεία αυξάνονται σε τρεις, γεγονός που οδηγεί στο ερώτημα γιατί ο Σολωμός γενικότερα, και οι *Ελεύθεροι πολιορκημένοι* ειδικότερα, αξιοποιούνται από ιστοσελίδες και ανθρώπους με ανεπτυγμένο θρησκευτικό αίσθημα, ποια η σχέση του ίδιου του ποιήματος με χριστιανικά και θεολογικά ζητήματα και πώς έφτασε ο Σολωμός να αποτελεί, πέραν του προφανούς, τον εθνικό ποιητή;<sup>49</sup>

Σ' ένα άλλο παράδειγμα, αναζητώντας κανείς ελεύθερα στο διαδίκτυο το πολύ γνωστό ποίημα του Καβάφη «Περιμένοντας τους βαρβάρους» θα διαπιστώσει πως από τις δέκα πρώτες επιλογές που εμφανίζονται στους χρήστες του φυλλομετρητή της Google, οι πέντε από αυτές παραθέτουν το ποίημα για να το συσχετίσουν με τη δυσάρεστη οικονομική και κοινωνική συνάφεια των ημερών, ενώ μια άλλη ιστοσελίδα με την αμερικάνικη επίθεση στο Ιράκ. Είναι, νομίζω, προφανές πώς στην εποχή του διαδικτύου μπορούν πιο εύκολα «να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις»<sup>50</sup>, όπως ακριβώς ορίζει και η σκοποθεσία του νέου προγράμματος σπουδών, αφού είναι σχεδόν δεδομένο πως τα αποτελέσματα αυτά σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες θ' αλλάζουν και στις πρώτες επιλογές θα εμφανίζονται διαφορετικές νοηματοδοτήσεις των ποιημάτων σχετικές με την εκάστοτε εποχή. Είναι ένας ακόμα τρόπος, λοιπόν, να δείξουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες πως δεν πρέπει να εγκλωβίζονται σε παγιωμένες ερμηνείες και να

<sup>49</sup> Οι δέκα πρώτες αυτές ιστοσελίδες είναι οι ακόλουθες:

[http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/1821\\_eleftheroi\\_poliorkimeno.html](http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/1821_eleftheroi_poliorkimeno.html),  
<http://nektarios-gr.blogspot.com/>, <http://www.youtube.com/watch?v=cNGuZjSmymk>,  
<http://www.logia.gr/quote/διονύσιος-σολωμός/ελεύθεροι-πολιορκημένοι>,  
[http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tributes/dionysios\\_solwmos/eley8eroi\\_poliorkhmenoi.htm](http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tributes/dionysios_solwmos/eley8eroi_poliorkhmenoi.htm)  
<http://www.netschoolbook.gr/messologhi1826.html>,  
<http://www.e-paideia.net/eLibrary/default.asp?c=30003&p=2&i=0&iix=14&ty=&sty=>,  
<https://sites.google.com/site/8dimrethartinschool/home/ta-nea-tou-programmatos/posempneustekeosolomostouseleutherouspoliorkemenous>, [www.kee.gr](http://www.kee.gr),  
<http://teacherhistorybook.blogspot.com/2009/02/1833-1844.html> [προσπελάστηκαν στις 22/10/2011].

<sup>50</sup> Βλ. ΦΕΚ 1562-2011, τχ. Β', σ. 21069.



περιμένουν προκαθορισμένες απαντήσεις για την κατανόηση της λογοτεχνίας.<sup>51</sup>

Τέλος, το διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα να συνεξεταστούν ζητήματα κατασκευής και πρόσληψης διαφορετικών «κειμένων», λογοκεντρικών, εικονικών, ηχητικών, πολυτροπικών. Για παράδειγμα, σε μια από τις προτεινόμενες διδακτικές ενότητες των πιλοτικών προγραμμάτων της Α' γυμνασίου «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση», το διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο για να διαγνώσουν οι μαθητές πρώτα διαφορετικές εικόνες της Ελλάδας, π.χ. τουριστικές διαφημίσεις, νατουραλιστικές φωτογραφίες, σλόγκαν και τραγούδια για την Ελλάδα, πριν εισέλθουν στη συζήτηση για τις εικόνες στην ποίηση. Το διαδίκτυο εδώ δίνει την ευκαιρία να συζητηθεί η έννοια της εικόνας, που δεν είναι μόνο οπτική, να «αναγνωστούν» διαφορετικές εικόνες άλλων σημειωτικών συστημάτων, να συζητηθούν οι τρόποι κατασκευής τους και πρόσληψής τους, να αναδειχθεί η ιδιαιτερότητα της εικόνας που κατασκευάζει η λογοτεχνία. Αντίστοιχα μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο και για άλλες προτεινόμενες διδακτικές ενότητες, όπως «Φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον», «Ετερότητα στη λογοτεχνία», «Χιούμορ/σάτιρα» κ.ά.

## Βιβλιογραφία

Ακριτίδου Μαρία, «Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 125-128.

Δημητρούλια Τιτίκα, «Κυβερνολογοτεχνία: Μια πρόκληση του μέλλοντος», περ. *E-poema*, τχ. 2, <http://www.e-poema.eu/dokimio.php?id=46&pid=14>.

Διαμαντοπούλου Ευαγγελία, «Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: η ένταξη της Τέχνης της Εικόνας στην ανάλυση της Τέχνης του Λόγου» στα πρακτικά του εκπαιδευτικού συνεδρίου «Το

<sup>51</sup> Οι πέντε αυτές ιστοσελίδες είναι οι ακόλουθες:

<http://www.omhroi.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=2946>,  
<http://www.mediasoup.gr/node/41317>, <http://politikoblog.gr/2010/05/02/waiting-for-the-barbarians/>, <http://filologos10.wordpress.com/2011/09/27/περιμενοντας-τους-βαρβαρους-3/>,  
<http://www.musicheaven.gr/html/modules.php?name=News&file=article&sid=2215>  
[προσπελάστηκαν στις 26/10/2011].



ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/>.

Καγιαλής Π., Ντουσιά Χ., Μέντη Θ., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, Ο.Ε.Δ.Β.

Κουτσογιάννης Δημήτρης, «Η ελληνική εμπειρία. Συνήθειες δυσκολίες κατά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 21-28.

Κουτσογιάννης Δημήτρης, «Τ.Π.Ε. και γραμματισμός», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 29-68.

Κουτσογιάννης Δημήτρης, «Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 190-215.

Μικρόπουλος Αναστάσιος (συντονιστής), «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση», στο *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος*, Π.Ι., 2011.

Μουλά Ευαγγελία, «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απέναντι στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής... και τάξης», *i-Teacher*, τχ. 1, [http://i-teacher.gr/files/10\\_teyxos\\_i\\_teacher\\_9\\_2010.pdf](http://i-teacher.gr/files/10_teyxos_i_teacher_9_2010.pdf).

Μπαλτά Β., Νέζη Μ., Σεφερλή Ν., «Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών». Μια απόπειρα προσέγγισης παλαιότερων μορφών τέχνης με σύγχρονα διδακτικά μέσα: Η ανάπτυξη ενός webquest για το θέατρο σκιών σε περιβάλλον wiki». Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Ένταξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία», ΕΤ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (συνδιοργ.), Βόλος, 2009, [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=24](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24).

Νέζη Μαρία, «Εκπαιδευτικές εφαρμογές wiki», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, ΙΤΥ, Πάτρα, 2010, 241-243.



Νικολαΐδου Σοφία, *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Κέδρος, Αθήνα, 2009.

Πασχαλίδης Γρηγόρης, «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* / Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000, 9-20.

Χοντολίδου Ελένη, «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* / Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000, 21-42.

«Βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού – Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λογισμικού» στο *Επιμορφωτικό Υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος*, Πάτρα, 2011, 355-371, <http://users.uom.gr/~pakesec/>.

Adams Catherine, «PowerPoint, habits of mind, and classroom culture», *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 389-411.

Bolter Jay David, *Οι μεταμορφώσεις της γραφής. Υπολογιστές, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας*, μτφ. Δ. Ντούνας, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006.

Brindley S., Greenwood D. and Adams A., «Models of reading in the secondary classroom: literature and beyond», στο *Teaching Secondary English with ICT*, A. Adams – S. Brindley (ed.), Open University Press, Berkshire, 2007, 36-49.

Clark Jennifer, «PowerPoint and Pedagogy. Maintaining student interest in university lectures», *College Teaching*, (Win. 2008), vol. 56, n. 1, 39-45.

Craig Russell J. – Amernic Joel H., «PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching», *Innovative Higher Education* (2006), vol. 31, n. 3, 147-160, <http://www.springerlink.com/content/do7282073378xool/>.

Hull Glynda A. – Katz Mira Lisa, «Crafting and agentive self: case studies of digital storytelling», *Research in the Teaching of English*, Vol. 41, No. 1 (Aug., 2006), 43-81, <http://www.jstor.org/stable/40171717>.



Jones Allan M., «The use and abuse of PowerPoint in teaching and learning in the Life Sciences: a personal overview», BEE-j, Vol. 2 (Nov. 2003), <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol2/beej-2-3.aspx>.

Luce-Kapler Rebecca, «Radical Change and Wikis: Teaching New Literacies», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 51, No. 3 (Nov., 2007), 214-223, <http://www.jstor.org/stable/40017642>.

Leu Donald J., Kinzer Charles K., Coiro Julie L., Cammack Dana W., «Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies», στο Ruddell Robert B., - Unrau Norman J., (ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, 2004, 1570-1613, <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=bk502-54Leu.html&mode=retrieve&D=10.1598/0872075028.54&F=bk502-54-Leu.html&key=A7AD7C92-AD60-4AA8-BE9B-DBF3D6E68CD2>.

Margan Claudiu, «Internet resources in teaching literature», *Revista de Informatica Sociala*, vol. VII, n. 12, December 2009, <http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2010/01/cmargan.pdf>.

Guglielmo Trentin, «Networked collaborative learning in the study of modern history and literature», *Computers and the Humanities*, Vol. 38, Aug. 2004, 299-315, <http://www.jstor.org/stable/30204942>.

Turkle Sherry, «How computers change the way we think», *Chronicle of Higher Education*, (2004), vol. 50, n. 21, B26-30, <http://web.mit.edu/sturkle/www/publications.html>.

## Δικτυογραφία

<http://www.netschoolbook.gr/eleni/b1-eleni-seferis.html>

<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/guides/net/greek/index.html>

<http://syntrofia.pbworks.com/w/page/9645277/FrontPage>

<http://sitemaker.umich.edu/brittanydavis/home>

<http://mrfeatherstone.blogspot.com/2009/04/unit-project-facebook-character.html>

<http://wpmu.thepodcastnetwork.com/twittories/twittory-1-the-darkness-inside/>





<http://twittories.wikispaces.com/Twittory2>.

[http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/language\\_arts.html](http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/language_arts.html)

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Υπουργείο Παιδείας,  
Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων

MIS: 296579 – Π.3.1.2  
Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη διδασκαλία της  
λογοτεχνίας και οι χρήσεις τους – Π.  
ΠΑΝΤΖΑΡΕΛΑΣ  
Σελίδα 41 από 41