



Π.3.2.5 Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Β΄ Λυκείου

Τίτλος:

«Παραρλάμα»: από τη λέξη στην εικόνα και πάλι πίσω

Συγγραφή: ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΣΑΡΜΠΙΑΝΗ

Εφαρμογή: ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΣΑΡΜΠΙΑΝΗ



**ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

Θεσσαλονίκη 2015



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.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π.3.2.5. Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Υπεύθυνος υπο-ομάδας εργασίας λογοτεχνίας: Βασίλης Βασιλειάδης

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμασούνα 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr



Α. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Τίτλος

«Παραράματα»: από τη λέξη στην εικόνα και πάλι πίσω

Δημιουργία

Παρασκευή Σαρμπάνη

Εφαρμογή

Παρασκευή Σαρμπάνη **Διδακτικό αντικείμενο**
Νεοελληνική Λογοτεχνία

Τάξη

Β΄ Λυκείου

Σχολική μονάδα

4^ο Γ.Ε.Λ. Κορυδαλλού

Χρονολογία

Από 30-10-2014 έως 08-12-2014.

Διδακτική/θεματική ενότητα

—

Διαθεματικό

Όχι

Χρονική διάρκεια

7 ώρες

Χώρος

I. Φυσικός χώρος:

Εντός σχολείου: αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής, αίθουσα προβολών.

II. Εικονικός χώρος: Wiki (pararlama.pbworks.com)



Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή

Οι μαθητές και οι μαθήτριες γνώριζαν τα χαρακτηριστικά του ρεαλισμού και βασικά στοιχεία αφηγηματολογίας αλλά δεν είχαν ασχοληθεί με τον νατουραλισμό, για αυτό και εντάχθηκε στο σενάριο μια ώρα κατά την οποία συζητήθηκαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά του.

Το τμήμα εργάστηκε ομαδοσυνεργατικά σε κάποιες μόνο φάσεις και ήταν σχετικά εξοικειωμένο με αυτόν τον τρόπο εργασίας από την Α΄ Λυκείου. Επειδή χρειαζόταν μια σχετική ευχέρεια στον χειρισμό του Wiki και η τάξη δεν είχε χρησιμοποιήσει συστηματικά στο παρελθόν το περιβάλλον αυτό, αφιερώθηκε επίσης μια ώρα στην ξενάγηση των μαθητών..

Κάποιοι από τους μαθητές είχαν εμπειρία σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής από προηγούμενη χρονιά, ενώ περιστασιακά τους είχαν ανατεθεί τέτοιες εργασίες και πριν την έναρξη της εφαρμογής.

Η εκπαιδευτικός ήταν εξοικειωμένη τόσο με τις τεχνικές προϋποθέσεις του σεναρίου όσο και με την εργασία σε ομάδες. Όσον αφορά άλλωστε στις τεχνικές προϋποθέσεις, χρησιμοποιήθηκε τελικά μόνο το περιβάλλον του Wiki για λόγους που θα περιγραφούν παρακάτω.

Το σχολείο διέθετε εργαστήριο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο, εφαρμογές γραφείου και βιντεοπροβολέα. Υπήρχε, επίσης, αίθουσα προβολών στην οποία και εργαστήκαμε τις ώρες εκείνες που δεν ήταν απαραίτητη η πρόσβαση σε υπολογιστές αλλά μόνο σε μηχανήμα προβολής.

Εφαρμογή στην τάξη

Το συγκεκριμένο σενάριο εφαρμόστηκε στην τάξη.

Το σενάριο στηρίζεται

Παρασκευή Σαρμπάνη, «Παραρλάμα»: από τη λέξη στην εικόνα και πάλι πίσω, Νεοελληνική Λογοτεχνία Β΄ λυκείου, 2014.



Το σενάριο αντλεί

Η απόφαση για την τριμερή διάρθρωση της 3^{ης} ώρας (δάνεια προερχόμενα από τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική, τον κινηματογράφο) πάρθηκε κατά την ανάγνωση του άρθρου των Μένη Θεοδωρίδη και Κρυσταλλίας Χαλκιά [«Είδη αφηγηματικής ροής στα κόμιξ»](#), που ανιχνεύει συγκεκριμενικές παραμέτρους των κόμιξ από άλλες τέχνες, επιμένοντας στα δάνεια που προέρχονται από τον κινηματογράφο. Η διαδρομή που ακολουθήθηκε –εμπέδωση κάποιων στοιχείων του σημειωτικού κώδικα των κόμικς μέσα από το γκράφικ νόβελ «Παραρλάμα» και εφαρμογή έπειτα των γνώσεων αυτών σε άλλα κείμενα του είδους– είναι δάνεια από το σενάριο του Παναγιώτη Παντζαρέλα «Λογοτεχνία και κινηματογράφος: η γραμματική της αφήγησης» (Νεοελληνική λογοτεχνία, Β΄ Λυκείου, 2011) που ακολουθεί ένα αντίστοιχο σχήμα. Εξαιρετικά χρήσιμες για την ανάλυση του γκράφικ νόβελ «Παραρλάμα» ήταν οι [σημειώσεις](#) της Κέλης Δασκαλά που φιλοξενούνται στην ανοιχτή [πλατφόρμα](#) του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Β. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ/ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθητές αντιπαρέβαλαν λογοτεχνικό κείμενο και την εικονογραφημένη του απόδοση, ώστε να αναδειχθούν ανάγλυφα τα διαφορετικά μέσα που χρησιμοποιεί κάθε κείμενο για να οικοδομήσει νόημα. Αφού πρώτα ανίχνευσαν τα χαρακτηριστικά του νατουραλισμού, πλάθοντας και τον δικό τους «νατουραλιστή» ήρωα, προχώρησαν στη γνωριμία με τα χαρακτηριστικά του σημειωτικού κώδικα των γκράφικ νόβελ, εστιάζοντας στο διήγημα του Δημοσθένη Βουτυρά «Παραρλάμα» και στη μεταφορά του σε εικονογραφημένο αφήγημα. Δοκίμασαν στη συνέχεια τις γνώσεις που απέκτησαν συγκρίνοντας άλλα κείμενα με τις εικονογραφημένες τους αποδόσεις. Στην τελευταία φάση του σεναρίου ακολούθησαν την αντίστροφη πορεία: διάβασαν γκράφικ νόβελ και τα μετέγραψαν προσπαθώντας να τα αποδώσουν σε διαφορετικό κώδικα.



Γ. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύλληψη και θεωρητικό πλαίσιο

Από την εποχή, στις αρχές της δεκαετίας του 1950, που «ο ψυχίατρος Dr. Fredric Wertham μελετούσε τη νεανική εγκληματικότητα και προειδοποιούσε για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στα κόμικς» (Βασιλικοπούλου, 2011), τα κόμικς έχουν διανύσει μακρά διαδρομή στη συλλογική μας συνείδηση και η πολιτιστική αξία τους είναι πλέον εδραιωμένη.

Στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών μας αλλά και πολλών από εμάς που υπήρξαμε ή συνεχίζουμε να είμαστε αναγνώστες τους, τα κόμικς είναι σίγουρα εγγεγραμμένα ως ανάγνωσμα αλλά και ως ευρύτερης σημασίας πολιτιστικό προϊόν: μπλουζάκια με ατάκες του Σνούπι και του Τσάρλι Μπράουν των Peanuts, φράση της καθημερινότητας το «είναι τρελοί αυτοί οι Ρωμαίοι» από τον Αστεριξ, σύμβολο ενός ποπ λόγου περί ανυπακοής και ανατροπής η μάσκα του V από το *V for Vendetta*. Κατά πόσο όμως προβάλλουμε σε κάποια από αυτά τα κείμενα σημασίες, νοήματα και προσδοκίες που ταυτίζονται με τη λογοτεχνία, αυτό είναι ένα ζήτημα διαφορετικό, που επιχειρεί το σενάριο αυτό να εξερευνήσει.

Από τον φετινό Σεπτέμβριο τα γραφικ νόβελ έχουν ενταχθεί στα σχολεία της Βικτόρια στην Αυστραλία: το [«Maus»](#) του Art Σπίγκελμαν δε θα προσεγγιστεί ως άσκηση στον οπτικό γραμματισμό ούτε ως αφορμή για το μάθημα της ιστορίας αλλά ως μέρος του προγράμματος σπουδών της αγγλικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Έχουμε λοιπόν πλέον και στην εκπαίδευση παραδείγματα στα οποία εμφανίζεται μετακίνηση ως προς το τι εντάσσεται πλέον στον λογοτεχνικό κανόνα.

Στο οπισθόφυλλο της ελληνικής έκδοσης του «Maus» σημειώνεται: «Αφήστε στην άκρη όλες τις προκαταλήψεις σας. Αυτές οι γάτες και τα ποντίκια δεν είναι ο Τομ και ο Τζέρυ, αλλά κάτι αρκετά διαφορετικό. Αυτό είναι ένα νέο είδος λογοτεχνίας.» Το σενάριο αυτό λοιπόν επιχειρεί να εξερευνήσει με ποιους τρόπους



γράφονται τα γκράφικ νόβελ αλλά και να φωτίσει σε αντίστιξη τα αντίστοιχα υλικά που χρησιμοποιεί η παραδοσιακή λογοτεχνία.

Δ. ΣΚΕΠΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΟΥΣ

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής

Επιδιώχθηκε οι μαθητές:

- να κατανοήσουν ότι οι τέχνες συνομιλούν μεταξύ τους δημιουργώντας υβριδικές μορφές και ανανεώνοντας το δικό τους ρεπερτόριο υλικών.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Επιδιώχθηκε οι μαθητές:

- να παρατηρήσουν πώς αξιοποιούνται τεχνικές άλλων τεχνών για να διαμορφώσουν την ιδιαίτερη γλώσσα των κόμικς:
 - αφηγητής, αφήγηση, περιγραφή και διάλογος,
 - χρώμα, σύνθεση και σχέδιο,
 - καδράρισμα και οπτική γωνία
- να συνειδητοποιήσουν πως, όταν έχουμε μεταφορά ενός καλλιτεχνικού έργου στη γλώσσα μιας άλλης τέχνης, η «διατύπωση» αλλάζει υπακούοντας στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης τέχνης,
- να συνειδητοποιήσουν πως, όταν έχουμε μεταφορά ενός καλλιτεχνικού έργου στη γλώσσα μιας άλλης τέχνης, πρόκειται για την προσωπική ανάγνωση του καλλιτέχνη που επιχειρεί τη μεταφορά,
- να έρθουν σε επαφή με το έργο του Δημοσθένη Βουτυρά.

Γραμματισμοί

Επιδιώχθηκε οι μαθητές να μπορούν:

- να συγκρίνουν ένα εικονογραφημένο αφήγημα με το λογοτεχνικό κείμενο του οποίου αποτελεί τη μεταφορά και να εντοπίζουν συγκλίσεις και αποκλίσεις,



- να σχολιάζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο –είτε της παραδοσιακής λογοτεχνίας είτε γκράφικ νόβελ– ως προς τα υλικά που το νοηματοδοτούν,
- να ανιχνεύουν στοιχεία του νατουραλισμού σε ένα λογοτεχνικό έργο.

Διδακτικές πρακτικές

Οι πρώτες ώρες αυτού του σεναρίου είχαν έναν αρκετά συγκεντρωτικό χαρακτήρα και η διδάσκουσα ανέλαβε ισχυρά καθοδηγητικό ρόλο. Δε νομίζω όμως πως θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, μιας και τα θεωρητικού χαρακτήρα κείμενα από τα οποία θα μπορούσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντλήσουν πληροφορίες για την ανάλυση των κόμικς ως οπτικών κειμένων είναι και αρκετά εκτενή και αρκετά απαιτητικά. Προτιμήθηκε λοιπόν η εξέταση του ζητήματος από τα παιδιά με κατευθυντικές από τη διδάσκουσα ερωτήσεις: αναμένεται πως η αμεσότητα της προφορικής επικοινωνίας θα βοηθήσει να διαλευκανθούν έννοιες απαραίτητες για τη συνέχιση της εργασίας των παιδιών.

Στη συνέχεια λοιπόν, οι ομάδες εργάστηκαν ανεξάρτητα και η διδάσκουσα ανέλαβε ρόλο βοηθητικό και εμπνευστικό, όποτε αυτό της ζητήθηκε. Στη φάση αυτή προκρίθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ώστε να μπορέσουν έτσι οι μαθητές να εφαρμόσουν ανεξάρτητα τα συμπεράσματά τους, να αξιολογήσουν τη μέχρι τώρα πορεία τους, να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας, παράγοντας από κοινού τα κείμενα που τους ζητούνται.

Την 6^η ώρα οι ομάδες παρουσίασαν στο πλαίσιο της ολομέλειας τη δουλειά τους, με σκοπό να στηρίζουν τις επιλογές τους και να ασκήσουν δεξιότητες αξιολόγησης.

Ε. ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Αφετηρία

Η αγάπη αρκετών μαθητών και μαθητριών μου για τα κόμικς –κυρίως το ιδιαίτερο είδος των ιαπωνικών κόμικς, των μάνγκα– ήταν το έναυσμα για περαιτέρω



ενασχόληση. Από την άλλη η βαθιά δυσπιστία των υπόλοιπων μαθητών και μαθητριών απέναντι στο είδος, που εκκινεί κυρίως από την ιδέα πως πρόκειται για ανάγνωσμα κατάλληλο μόνο για μικρά παιδιά –«κυρία, αυτός διαβάζει ακόμη κόμικς»–, ήταν ένας ακόμη παράγοντας για να ασχοληθούμε με τα κείμενα αυτά, τα οποία, παρά τη διαδρομή που έχει διανύσει το είδος, δεν έχουν ακόμη καταχωριστεί στη συνείδηση του ευρύτερου κοινού ως κείμενα που γράφονται με τις αξιώσεις και τις συμβάσεις της λογοτεχνίας.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Σύμφωνα με τη γραμματολογική-ειδολογική κατάταξη των κειμένων, όπως ορίζεται από το [Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών](#), στη Β΄ Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας οι μαθητές διδάσκονται κείμενα επηρεασμένα από τον ρεαλισμό και τον νατουραλισμό. Το «Παραρλάμα» του Δημοσθένη Βουτυρά μπορεί λοιπόν να παρουσιαστεί ως χαρακτηριστικό παράδειγμα νατουραλιστικού διηγήματος. Η συνεξέταση του διηγήματος με την εικονογραφημένη του απόδοση θεωρούμε πως μπορεί να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών του ρεύματος: πώς αποδίδονται σε άλλο σημειωτικό κώδικα οι γλωσσικές, αφηγηματικές, υφολογικές επιλογές του διηγήματος, οι οποίες το εντάσσουν στο ρεύμα του νατουραλισμού;

Από την άλλη, στο Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα [Σπουδών](#) για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση σημειώνεται: «[το πρόγραμμα σπουδών] συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια»¹. Η

¹ Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών: 24.



φιλοσοφία αυτού του προγράμματος σπουδών –που, αν και αφορά διαφορετική βαθμίδα, θεωρούμε πως η λογική που ακολουθεί μπορεί να ζωογονήσει και το λύκειο– επιχειρεί ρητά να εγκαταστήσει έναν διάλογο μεταξύ του παραδοσιακού λογοτεχνικού κανόνα και κειμένων άλλων ειδών, όπως τα κόμικς. Τα κόμικς –και όχι μόνο– διαμορφώνουν νέες κειμενικές πραγματικότητες, όχι μόνο σε επίπεδο καθημερινής επικοινωνίας αλλά και επαναπροσδιορίζοντας τον λόγο της λογοτεχνίας.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η συγκεκριμένη εφαρμογή πολύ λίγο αξιοποίησε το περιβάλλον του Wiki, αν και αυτό αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός πως επρόκειτο για την πρώτη προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί συστηματικά το περιβάλλον αυτό με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Γενικά, οι ΤΠΕ αξιοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη εφαρμογή εργαλειακά και μάλιστα σε αρκετά περιορισμένο βαθμό. Μάλιστα προτάσεις του αρχικού σεναρίου για μεγαλύτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ χρειάστηκε να παρακαμφθούν για να εξοικονομηθεί χρόνος.

Κείμενα

Λογοτεχνικά κείμενα σχολικών εγχειριδίων

ΚΝΛ Β' Λυκείου:

Δημοσθένης Βουτυράς, [«Παραρλάμα»](#)

Λογοτεχνικά κείμενα εκτός σχολικών εγχειριδίων

Δημοσθένης Βουτυράς, «Το ερημόσπιτο». Στο *Άπαντα*, τ. Α', επιμ. Β. Τσοκόπουλος. Αθήνα: Στάχυ, 1999.

Δημοσθένης Βουτυράς, «Το τραγούδι του κρεμασμένου». *Ο Φαρφουλάς και άλλα διηγήματα*, 7. Αθήνα: Φαρφουλάς 2014.

Δημοσθένης Βουτυράς, [«Ο Μπαλάφας στον Παράδεισο»](#). *Μες στους ανθρωποφάγους και άλλα διηγήματα*. Αθήνα: Εστία, 1928.



Ανδρέας Καρκαβίτσας, [«Το γιούσουρι»](#). *Διηγήματα*, 211-221. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 2011.

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, [«Υπό την βασιλικήν δρυν»](#). Στο *Ερωτικός Παπαδιαμάντης*, ανθ. Χρ. Λιοντάκης, 337-343. Αθήνα: Πατάκης, 2014.

Υποστηρικτικό/εκπαιδευτικό υλικό:

Μη λογοτεχνικά κείμενα

Μαλανδράκης, Άρης, [Οι αριστοκράτες των κόμικς](#), *Ελευθεροτυπία*, ένθετο 9, τ. 36 [μέσω του ιστότοπου <http://www.mycomics.gr/classics/36ennea.htm> (19-02-2014)]

Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις

Α' φάση-Πριν την ανάγνωση (1 ώρα)

1^η ώρα (σχολική τάξη)

Η προαναγνωστική φάση δεν έγινε στο εργαστήριο της πληροφορικής αλλά στην αίθουσα διδασκαλίας. Γενικά, η πρόσβαση στο εργαστήριο ήταν δυνατή μόνο τη μια από τις δύο ώρες του μαθήματος κι αυτό καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τον καταμερισμό των δραστηριοτήτων.

Στην αίθουσα διδασκαλίας, λοιπόν, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώθηκαν από τη διδάσκουσα για τον τρόπο με τον οποίο θα εργαζόμασταν στη συνέχεια και ζητήθηκε από τα παιδιά να αποφασίσουν για τον χωρισμό τους σε ομάδες. Οι μοναδικές προϋποθέσεις που τους τέθηκαν αφορούσαν στον αριθμό των μελών (έως τέσσερα μέλη σε καθεμιά) και στη σχετική άνεση ενός τουλάχιστον μέλους κάθε ομάδας σε βασικές ψηφιακές δεξιότητες, όπως η χρήση προγράμματος επεξεργασίας κειμένου και η πλοήγηση στο διαδίκτυο. Αφιερώθηκε λοιπόν ένα δεκάλεπτο περίπου για τον χωρισμό σε ομάδες και την εκ νέου διάταξη των παιδιών μέσα στην αίθουσα ανά ομάδες.

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν από τη διδάσκουσα σε κάθε ομάδα τεύχη κόμικς αλλά και γκράφικ νόβελ: τεύχη του «Μίκυ» και του περιοδικού «Κόμιξ», «Αστεριξ» αλλά και το «Maus» του Άρτ Σπίγκελμαν, το «Blankets» του Κρεγκ Τόμσον και η



«Παρτίδα κυνηγιού» του Ενκί Μπιλάλ. Ζητήθηκε από τα παιδιά να κατατάξουν τα κείμενα που είχαν μπροστά τους σε κάποιο κειμενικό είδος και τα παιδιά απάντησαν πως πρόκειται για «κόμικς».

Ρωτήθηκαν τότε σε ποιο αναγνωστικό κοινό απευθύνονται τα κόμικς· σε παιδιά ή σε νεανικό αναγνωστικό κοινό ακούστηκε, καταρχάς, η προφανής απάντηση. Σύντομα όμως προστέθηκε από κάποιους μαθητές πως τα κόμικς που δόθηκαν στη δική τους ομάδα δεν προορίζονται προφανώς για μικρούς αναγνώστες. Ζήτησα από τις ομάδες που είχαν μπροστά τους τέτοια κείμενα να μου τα δώσουν και, αφού είπα δυο λόγια για το θέμα των κόμικς αυτών, ενδεικτικά παρουσίασα στην ολομέλεια μερικές σελίδες για να αποκτήσουν τα παιδιά μια εικόνα του σκίτσου, που είναι σαφώς περισσότερο σύνθετο και απαιτητικό από ό,τι ένα απλό κόμικ. Στην ερώτησή μου τι θεωρούν ότι τα διαφοροποιεί από ένα απλό κόμικ απάντησαν ότι το θέμα τους δεν είναι προφανώς ανάλαφρο και κωμικό, όπως στα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά, και πως είναι πολύ μεγαλύτερης έκτασης, «έχουν έκταση αντίστοιχη με μυθιστορήματος» είπε χαρακτηριστικά ένας μαθητής.

Ρώτησα επίσης αν γνωρίζουν κάποια εναλλακτική ονομασία για τα κόμικς αυτά. Δεν υπήρξε ανταπόκριση από τα παιδιά και, όταν χρησιμοποίησα τον όρο «γκράφικ νόβελ», μόνο μια μαθήτρια τον αναγνώρισε. Ζήτησα να εικάσουν τους λόγους για τους οποίους θεωρήθηκε απαραίτητη η υιοθέτηση ενός καινούργιου όρου. Τα παιδιά σωστά υπέθεσαν πως ο όρος αυτός προσπαθεί να δείξει ότι είναι διαφορετικές οι αξιώσεις ενός τέτοιου κειμένου και διαφορετικό το κοινό στο οποίο απευθύνεται².

Μοιράστηκε έπειτα [φωτοτυπία](#) που φιλοξενούσε μερικά εξώφυλλα από τη γνωστή σειρά «Κλασικά Εικονογραφημένα». Ζητήθηκε από τους μαθητές να σχολιάσουν τους τίτλους των κόμικς αυτής της σειράς: «Ο τελευταίος των Μοϊκανών», «Όλιβερ Τουίστ», «Ταξίδι στο κέντρο της γης», «Οιδίπους τύραννος».

² Πολλοί δημιουργοί κόμικς, βέβαια, θεωρούν πως ο όρος είναι απλώς μια προσπάθεια των εκδοτικών οίκων να δημιουργήσουν μια καινούργια αγορά.



Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν αναγνωρίζοντας ότι αποτελούν μεταφορές λογοτεχνικών κειμένων.

Με αφορμή αυτό, τους ζητήθηκε να εξηγήσουν ποια εικάζουν πως θα ήταν η σχέση μεταξύ του αρχικού λογοτεχνικού κειμένου και του κομιξικού κειμένου. Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούσαν στην απλοποίηση και την προσαρμογή που θεωρούσαν ότι έπρεπε να γίνουν στο αρχικό κείμενο, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες ενός –κατά τη γνώμη τους– χαμηλότερων απαιτήσεων και δυνατοτήτων αναγνώστη. Επέμεινα ρωτώντας αν θεωρούν ότι θα υπάρχουν άλλες αλλαγές κατά τη μετάβαση από τον έναν κώδικα στον άλλον: *με ποιον. για παράδειγμα. τρόπο αποδίδονται οι ήχοι σε ένα λογοτεχνικό κείμενο και με ποιον σε ένα κόμικ;* Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν λέγοντας πως οι ήχοι σε ένα κόμικ αποδίδονται με ηχοποιητικές λέξεις, που συχνά αποτυπώνονται και με γραφιστικά διαφορετικό τρόπο (με μεγαλύτερα ή τονισμένα γράμματα, με διαφορετική γραμματοσειρά, με κεφαλαία γράμματα).

Συνοψίζω, λοιπόν, εδώ, επισημαίνοντας ότι κάθε κείμενο έχει τα δικά του μέσα και τη δική του ιδιαίτερη γλώσσα, για να αφηγηθεί μια ιστορία. Δεν επιμείναμε στο σημείο αυτό περισσότερο, αφενός, επειδή επρόκειτο να τους ανατεθεί για το σπίτι μια ερώτηση σχετική με τις αναγνωστικές συμβάσεις ενός κομιξικού κειμένου και αφετέρου, επειδή στα ζητήματα των αλλαγών από τον έναν σημειωτικό κώδικα στον άλλον θα επιμείναμε περισσότερο από την επόμενη φορά. Εδώ, προτεραιότητα ήταν να τεθεί καταρχάς το ζήτημα της διαφοράς.

Με αφορμή επίσης τα «Κλασικά Εικονογραφημένα», ζητήθηκε από τα παιδιά να συζητήσουν εν συντομία με την ομάδα τους *από ποιες τέχνες θεωρούν ότι δανείζονται εκφραστικά μέσα τα κόμικς και ποια είναι τα μέσα αυτά.* Η διδάσκουσα έγραψε στο κέντρο του πίνακα τη λέξη *κόμικς*, ώστε να πάρουν οι απαντήσεις των παιδιών μορφή εννοιολογικού χάρτη, και μετά από λίγο ζητήθηκε από τα παιδιά να παρουσιάσουν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια.



Η λογοτεχνία, προφανώς, αναφέρθηκε πρώτη: τα παιδιά επισήμαναν πως από τη λογοτεχνία τα κόμικς δανείζονται θέματα αλλά και εκφραστικά μέσα και διαλόγους. Τους ζήτησα να θυμηθούν τα παιχνίδια με τον αφηγητή που μπορεί να αξιοποιήσει ο συγγραφέας στο κείμενό του, καθώς και τα σχετικά με την οπτική γωνία και την εστίαση, επειδή ήταν πρόσφατη η ενασχόλησή μας με αυτά σε προηγούμενη ενότητα. Τους ζήτησα, ακόμη, να εντοπίσουν με ποιον τρόπο αποδίδεται η φωνή που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «αφηγητή» στο κόμικ που είχαν μπροστά τους. Σωστά εντόπισαν τον αφηγητή στις λεζάντες που συνοδεύουν τα καρέ. Επισημαίνοντας πως και εδώ λοιπόν υπάρχει αφηγητής και πως θα είναι ενδιαφέρον να δούμε αν η λειτουργία του μοιάζει με αυτή του αφηγητή σε ένα αμιγώς λεκτικό κείμενο, προχωρήσαμε.

Αναφέρθηκε στη συνέχεια η ζωγραφική και τα παιδιά επισήμαναν το χρώμα αλλά και το σχέδιο και τη σύνθεση. Τέλος, από μια μαθήτρια αναφέρθηκε ο κινηματογράφος ως τέχνη που δανείζει στοιχεία στα κόμικς. Ήταν φανερό η αμηχανία αρκετών και ζήτησα να κοιτάξουν δυο οποιαδήποτε καρέ στο κόμικ που είχαν μπροστά τους και να σκεφτούν τι μεσολαβεί από το ένα καρέ στο επόμενο, καθώς και αν υπάρχουν τμήματα της ιστορίας τα οποία δε βλέπουμε. Ένας μαθητής ανέφερε πως στα κόμικς υπονοείται η κίνηση και κάποιος άλλος πως είναι σαν παγωμένες εικόνες. Εκεί, επισημάνθηκε από τη διδάσκουσα πως στο σημείο αυτό βρίσκεται μια βασική συγγένεια των κόμικς με τον κινηματογράφο, μιας και, παρόλο που πρόκειται για παγωμένες εικόνες, εμείς τις διαβάζουμε σαν να είναι κινούμενες. Δεν επεκταθήκαμε όμως περισσότερο εδώ, μιας και θα μας δινόταν η ευκαιρία στη συνέχεια να ανιχνεύσουμε αυτά τα δάνεια.

Για διάφορους λόγους –βασικότερος των οποίων ήταν η πίεση του χρόνου και το γεγονός πως χωρίς συγκεκριμένα παραδείγματα δεν ήταν δυνατό να εμβαθύνουμε περισσότερο– περιοριστήκαμε σε όσα επισημάνθηκαν ως το σημείο αυτό. Στη συνέχεια, ανατέθηκε στους μαθητές, ως ατομική εργασία για την επόμενη φορά, να σχολιάσουν –στηριζόμενοι σε απόσπασμα από [άρθρο](#) του Άρη Μαλανδράκη που



δόθηκε φωτοτυπημένο– τις αναγνωστικές συμβάσεις τις οποίες θα πρέπει να έχει εμποδωμένες ο αναγνώστης των κόμικς. Ως παράδειγμα χρησιμοποιήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αποδίδονται οι ήχοι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Τους ζητήθηκε, ακόμη, να σχολιάσουν τον τίτλο της εκδοτικής σειράς συνδέοντάς τον και με την υποδοχή που είχαν τα κόμικς αυτά την εποχή της πρώτης έκδοσής τους. Σκοπός της ερώτησης ήταν να προβληματιστούν, σε ένα πρώτο επίπεδο τουλάχιστον, για τον διαφορετικό κώδικα των κόμικς, στον οποίο θα επιχειρούσαμε να εμβαθύνουμε στη συνέχεια, και να σκεφτούν, έστω επιφανειακά, σχετικά με την ιστορικότητα των κόμικς, πως είναι, δηλαδή, κείμενα σε συνομιλία και διαπραγμάτευση με την κοινωνία και τον λογοτεχνικό κανόνα της εποχής τους, κανόνα τον οποία υπονομεύουν αλλά και ενίοτε ανανεώνουν.

Ακολούθως, η διδάσκουσα ενημέρωσε τους μαθητές πως θα ασχολούμασταν με ένα γραφικό νόβελ, που αποτελεί μεταφορά του διηγήματος του Δημοσθένη Βουτυρά «Παραρλάμα», και τους παρέπεμψε στο σχολικό εγχειρίδιο. Έγινε ανάγνωση του κειμένου, χωρίς όμως να ακολουθήσει συζήτηση, μιας και ο χρόνος δεν επαρκούσε. Ανατέθηκε στους μαθητές, αφού το διαβάσουν εκ νέου στο σπίτι, να συντάξουν την περιληπτική του αναδιήγηση και κάπου εκεί ολοκληρώθηκε η πρώτη ώρα.

Β' φάση-Ανάγνωση (6 ώρες)

2^η ώρα (σχολική τάξη)

Η δεύτερη ώρα έγινε στη σχολική τάξη με τους μαθητές χωρισμένους σε ομάδες. Δεν στάθηκε δυνατό να εργαστούμε στην αίθουσα πληροφορικής, παρόλο που ήταν η ημέρα της εβδομάδας που είχαμε πρόσβαση εκεί, και αυτό ανέτρεψε κάπως τους προγραμματισμένους για την ώρα αυτή στόχους. Σκόπευα την ώρα αυτή να αφιερώσουμε λίγο χρόνο για να παρουσιαστεί στα παιδιά το περιβάλλον του Wiki. Για να μην αναβληθεί η ξενάγηση για την επόμενη εβδομάδα, δανειστήκαμε μια διδακτική ώρα από συνάδελφο και την επόμενη μέρα συναντηθήκαμε εκ νέου με τα παιδιά εκτάκτως.



Το αρχικό σενάριο έθετε ως προϋπόθεση την εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά του νατουραλισμού: με τη συγκεκριμένη τάξη είχαμε ασχοληθεί μονάχα με τον ρεαλισμό, για αυτό και προκρίθηκε η αφιέρωση μιας διδακτικής ώρας στον νατουραλισμό. Την προηγούμενη ώρα είχε ανατεθεί στα παιδιά να διαβάσουν το διήγημα στο σπίτι και να το αποδώσουν περιληπτικά, πράγμα που αρκετοί δεν είχαν κάνει –χωρίς αυτό να αποτελεί ιδιαίτερη έκπληξη, δυστυχώς.

Θα σταθώ εδώ παρενθετικά για να περιγράψω σύντομα τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, μιας και εξηγούν κάποιες από τις αλλαγές που έγιναν. Πρόκειται για μια ομάδα παιδιών της οποίας κύριο χαρακτηριστικό είναι, νομίζω, η μεγάλη ανομοιογένεια και επιπλέον, –και σίγουρα περισσότερο προβληματικό– η έλλειψη εσωτερικής συνοχής. Πρόκειται για παιδιά με πολύ διαφορετικές ικανότητες και, κυρίως, με πολύ διαφορετική διάθεση: στην τάξη συνυπάρχουν παιδιά με μεγάλη όρεξη, όχι μόνο να φανούν συνεπή, αλλά και να προσεγγίσουν δημιουργικά αυτό που τους ανατίθεται, και παιδιά που δυσκολεύονται να πειστούν να συμμετάσχουν και να εργαστούν. Η αλληλεπίδρασή μεταξύ τους στη διάρκεια του μαθήματος ήταν μέχρι τότε μάλλον περιορισμένη. Έχω την αίσθηση πως οι απαντήσεις τους είχαν ως κύριο αποδέκτη εμένα, ενώ, από την άλλη, δεν είχε εφαρμοστεί και κάποια ιδιαίτερης έκτασης ή στόχων ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως τη στιγμή που ξεκινήσαμε την εφαρμογή του σεναρίου. Να επισημανθεί, επίσης, στο σημείο αυτό πως ήταν η πρώτη φορά που συναντιόμασταν με την τάξη αυτή, καθώς εργάζομαι για πρώτη χρονιά φέτος στο συγκεκριμένο σχολείο, οπότε, προφανώς, οι παραπάνω εντυπώσεις μου αντανakλούν και το μεταβατικό στάδιο για τη δημιουργία δικής μου, προσωπικής, σχέσης με την τάξη.

Εφόσον, λοιπόν, μεγάλο μέρος των παιδιών δεν είχαν καν διαβάσει το διήγημα στο ενδιάμεσο διάστημα, χρειάστηκε αυτό να γίνει επιτόπου. Μετά την ανάγνωση, ακολούθησε συζήτηση που είχε ως στόχο μια πρώτη διαλεύκανση του κειμένου. Έγιναν λοιπόν ερωτήσεις σχετικές με την υπόθεση και τα αφηγηματολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου και έπειτα, ρώτησα τα παιδιά αν θεωρούν πως το



διήγημα συγγενεύει με τον ρεαλισμό. Οι απαντήσεις των περισσότερων ήταν καταφατικές και στήριξαν την άποψή τους αναφερόμενα στον κοινωνικό προβληματισμό του κειμένου, στις ακριβείς περιγραφές και στην πιστότητα προς το χωροχρονικό πλαίσιο.

Ζήτησα να σχολιάσουν την περιγραφή της μύγας πάνω στο ξερό ψωμί· σωστά τα παιδιά εντόπισαν εδώ την επιμονή στη λεπτομέρεια και πρόσθεσα πως οι λεπτομέρειες αυτές, εκτός από φωτογραφικές, θα μπορούσαν ίσως να χαρακτηριστούν και δυσάρεστες ή σιχαμερές. Ρώτησα, ακόμα, αν θεωρούν πως μπορεί ο Φάρμας να ξεφύγει από τη ρόδα, αν υπάρχει κάποια εναλλακτική στη ζωή του, η οποία μοιράζεται απαρέγκλιτα μεταξύ εργοστασίου, εργένικου δωματίου και ταβέρνας. Ακούστηκε από τα παιδιά πως ο Φάρμας δίνει την εντύπωση πως είναι δέσμιος αυτής της ζωής, πως δεν μπορεί να ξεφύγει από την πραγματικότητα που ζει. Επισήμανα τότε πως τα δύο αυτά χαρακτηριστικά απομακρύνουν το διήγημα από τον ρεαλισμό και το φέρνουν κοντύτερα στον νατουραλισμό.

Μετά από μια σύντομη παρουσίαση της ιστορίας και της ταυτότητας του συγκεκριμένου λογοτεχνικού ρεύματος, ζητήθηκε από τα παιδιά για την επόμενη φορά να γράψουν με την ομάδα τους ένα σύντομο αφήγημα με πρωταγωνιστή έναν «νατουραλιστή» ήρωα. Για περαιτέρω βοήθεια σχετικά με την ταυτότητα του ρεύματος παραπέμφθηκαν στα [Πρόσωπα και θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας](#)³. Η «Εισαγωγή» της Μαρμαρινού για το *Ο νατουραλισμός στην Ελλάδα* είναι ένα κείμενο, το οποίο θεώρησα ότι μπορούσαν να χειριστούν όλα τα παιδιά της τάξης. Αφού συνοψίσαμε και πάλι όσα συζητήσαμε προηγουμένως και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, ολοκληρώθηκε και αυτή η διδακτική ώρα.

Θα ήθελα να επισημάνω εδώ πως στη διάρκεια της εφαρμογής αυτής ακολουθήθηκε ένας ελαφρά διαφορετικός ρυθμός ως προς την παράδοση των εργασιών. Εν μέρει επειδή η εφαρμογή συνέπεσε με την περίοδο των διαγωνισμάτων

³ Ο υπερσύνδεσμος για τα *Πρόσωπα και θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* ήταν στο Wiki.



και τα παιδιά ζήτησαν εξ αρχής περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών, –οι οποίες προϋπέθεταν, μάλιστα, πως θα συναντιόνταν εκτός σχολείου για να εργαστούν, και εν μέρει επειδή, λόγω απώλειας κάποιων ωρών, μεσολαβούσε συχνά αρκετός χρόνος μεταξύ της μιας συνάντησης και της επόμενης, οι εργασίες δεν παραδίδονταν και παρουσιάζονταν μόνο λίγες μέρες αργότερα. Ωστόσο, υπήρχε ένα χρονικό περιθώριο μιας εβδομάδας (ή και δέκα ημερών σε κάποιες περιπτώσεις). Έχω την εντύπωση πως αυτό έδωσε στα παιδιά το περιθώριο –χρονικό ή ωρίμανσης αναρωτιέμαι– να παραγάγουν καλύτερα κείμενα. Από την άλλη πλευρά, αυτό σήμαινε πως σε αρκετές περιπτώσεις οι εργασίες δεν παρουσιάζονταν στην ολομέλεια της τάξης αλλά απλώς αναρτώνταν στο Wiki, στο οποίο διαβάζονταν αποκλειστικά από τη γράφουσα. Σε επόμενη όμως φάση της συνεργασίας μας, με τα παιδιά να έχουν εμπεδώσει καλύτερα τη λειτουργία του Wiki, νομίζω πως αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πιο εποικοδομητικά.

3^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Στη διάρκεια της τρίτης μας συνάντησης, σε ώρα δανεισμένη από συνάδελφο, έγινε στους μαθητές η παρουσίαση του Wiki. Οι περισσότεροι μαθητές –με εξαίρεση όσους είχαν στην Α΄ Λυκείου ως επιλεγόμενο μάθημα τις Εφαρμογές Πληροφορικής και είχαν δουλέψει στο περιβάλλον αυτό με τη συνάδελφο– δε γνώριζαν το Wiki κι έτσι κρίθηκε επιβεβλημένη μια ξενάγησή τους σε αυτό.

Ήμουν αρκετά ανήσυχη για το κλίμα που θα επικρατούσε στο εργαστήριο· το τμήμα είναι, όπως σημείωσα και παραπάνω, αρκετά ασυντόνιστο, και φοβόμουν πως η εργασία στην αίθουσα πληροφορικής θα τους αποσυντόνιζε ακόμη περισσότερο. Για τον λόγο αυτόν και οι στόχοι που είχαν τεθεί ήταν αρκετά περιορισμένοι και συγκεκριμένοι: να μάθουν τα παιδιά πώς να σχολιάζουν κάποια ανάρτηση, πώς να αναρτούν αρχείο το οποίο βρίσκεται αποθηκευμένο στον υπολογιστή τους και τέλος πώς να δημιουργούν και να επεξεργάζονται σελίδα στο Wiki –οι δεξιότητες δηλαδή που είναι απαραίτητες, ώστε να μπορούν οι μαθητές να εργαστούν, έστω σε βασικό επίπεδο, μέσα σε περιβάλλον Wiki.



Πριν το ξεκίνημα της ώρας αυτής είχα καλέσει δυο μαθητές –από τους λιγότερο πρόθυμους να συμμετάσχουν και των οποίων η απροθυμία δημιουργούσε αρκετά συχνά προβλήματα– για να τους εξηγήσω τον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου περιβάλλοντος. Οι δυο αυτοί μαζί με εμένα ανέλαβαν καθήκοντα ξεναγού. Προβλήματα υπήρχαν και προφανώς συνδέονται με το γεγονός ότι τα παιδιά δεν είναι συνηθισμένα να εργάζονται στο εργαστήριο, ωστόσο, η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων λειτούργησε αρκετά καλά. Η δουλειά προχώρησε πιο γρήγορα και η ξενάγηση έγινε σε μικρότερες ομάδες. Για να επανασυνδεθούμε με το κείμενο, με το οποίο θα καταπιανόμασταν εκ νέου την επόμενη φορά, ζητήθηκε από τους μαθητές να συμμετάσχουν σε μια [ψηφοφορία](#) που είχε φτιαχτεί με ερώτημα αν θεωρούν συμπαθητικό ή όχι τον Φάρμα. Ζητήθηκε επίσης από τα παιδιά να εξηγήσουν στα σχόλια γιατί τον συμπαθούν ή γιατί δεν τον συμπαθούν. Ξεκίνησε διαδικτυακά μια σχετική συζήτηση η οποία όμως διακόπηκε από το κουδούνι, χωρίς να συνεχιστεί μετά το πέρας της σχολικής ώρας.

4^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Στο εργαστήριο πληροφορικής χρειάστηκε να δουλέψουμε την ώρα αυτή μόνο και μόνο επειδή δεν υπήρχε έντυπο αντίτυπο για όλες τις ομάδες και ήταν ο μόνος τρόπος για να μπορεί κάθε ομάδα να έχει μπροστά της το αρχείο παρουσίασης με το γκράφικ νόβελ. Ήθελα να μπορούν να χειριστούν τα ίδια –έστω σε επίπεδο ομάδας– την ανάγνωσή τους την πρώτη φορά κι όχι να παρακολουθούν όλα μαζί από την οθόνη του βιντεοπροβολέα. Κατά τα άλλα, μετά την ανάγνωση, ακολούθησε, όπως προβλεπόταν και στο αρχικό σενάριο, μια μάλλον δασκαλοκεντρική διδασκαλία που αναπτύχθηκε με ερωταποκρίσεις με στόχο να εξοικειωθούν τα παιδιά με την αποκωδικοποίηση της γλώσσας των γκράφικ νόβελ.

Ζητήθηκε λοιπόν καταρχάς από τα παιδιά να διαβάσουν το γκράφικ νόβελ, χωρίς να τους δοθεί καμία περαιτέρω αναγνωστική οδηγία. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ρωτήθηκαν αν τους άρεσε η μεταφορά του, αν τη θεώρησαν επιτυχημένη, αν εντόπισαν διαφοροποιήσεις από το κείμενο του Βουτυρά και πού τις



αποδίδουν. Οι αντιδράσεις τους ήταν μάλλον χλιαρές, όπως ήταν και γενικά η ανταπόκρισή τους ως το σημείο αυτό προς το «Παραλάμα». Ερμηνεύω την αποστασιοποίηση αυτή μάλλον ως δυσκολία να σχετιστούν με τον Φάρμα. Είπαν κάποιιο πως έτσι τους φαίνεται περισσότερο κατανοητό, περισσότερο εύκολο στην προσπέλασή του, κάποιοι σχολίασαν την αισθησιακή αποτύπωση του συμποσίου του Βαλτάσαρ και την απουσία ανάλογης περιγραφής από το διήγημα, ενώ ένα κορίτσι επισήμανε πως ο Φάρμας της φαίνεται περισσότερο συμπαθής στο γκράφικ νόβελ από ό,τι στο κείμενο του Βουτυρά. Έτσι λοιπόν, το ζήτημα της διαφοροποίησης των δύο κειμένων τέθηκε πολύ νωρίς. Δε σχολίασα περαιτέρω, ζήτησα όμως να κρατήσουν κατά νου τις διαφορές αυτές.

Ανακοινώθηκε στους μαθητές πως στη συνέχεια θα εργαζόμασταν πάνω στους τρεις άξονες που εντοπίσαμε την πρώτη ώρα: τα δάνεια των κόμικς από τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική και τον κινηματογράφο, ξεκινώντας από την πρώτη. Στην οθόνη του βιντεοπροβολέα της τάξης προβλήθηκε το σαρωμένο γκράφικ νόβελ και μοιράστηκε, όπως προβλεπόταν στο αρχικό σενάριο, το [φύλλο εργασίας 1](#) με την οδηγία να κρατήσουν σημειώσεις από όσα θα συζητούσαμε με σκοπό να τις αξιοποιήσουν σε επόμενο στάδιο της εργασίας τους. Τα κείμενα αυτά δεν τους ζητήθηκε να αναρτηθούν αλλά κρατήθηκαν για χρήση εντός της ομάδας· βέβαια, οι σημειώσεις των περισσότερων ήταν μάλλον ελλιπείς και σχηματικές αλλά δεν υπήρχε χρόνος να επιμείνουμε περισσότερο σε αυτό.

Υπήρξε, τέλος, ακόμη μια διαφοροποίηση από το αρχικό σενάριο. Προβλεπόταν, αρχικά, να ανατεθεί σε κάθε ομάδα η σύνταξη ενός κειμένου σχολιασμού, στο οποίο θα παρουσιάζονταν τα δάνεια του «Παραλάμα» από μια τέχνη. Οι προσδοκίες όμως του αρχικού σεναρίου μάλλον υπερέβαιναν αυτό που μπορούσαν –και ήταν διατεθειμένα– να κάνουν τα παιδιά. Άλλωστε, και η απειρία τους σε αυτόν τον τρόπο εργασίας συρρίκωνε τον χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας. Προτιμήθηκε, λοιπόν, να μην τους ανατεθεί η εργασία αυτή αλλά να αναλάβουν μια παραλλαγή της, η οποία τους ανατέθηκε στο τέλος αυτής της ώρας.



Ξεκινήσαμε λοιπόν να εξερευνούμε τα δάνεια της λογοτεχνίας στη ζωγραφική· ζητήθηκε καταρχάς από τα παιδιά να εντοπίσουν πώς μεταφέρεται ο αφηγητής και η εστίαση του διηγήματος στο γκράφικ νόβελ. Όταν απάντησαν με άνεση πως ο τρίτοπρόσωπος αφηγητής διατηρήθηκε και στο γκράφικ νόβελ, τους ζήτησα να εντοπίσουν πως μεταφέρθηκε η δεύτερη παράγραφος του διηγήματος. Τα παιδιά επισήμαναν πως εδώ επινοήθηκε από τους δημιουργούς ένα πρόσωπο που μεταφέρει σε ευθύ λόγο τη δεύτερη παράγραφο. Όταν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν την επιλογή αυτή, φάνηκαν πιο αμήχανα. Προτίμησα να μη δώσω εδώ καμία απάντηση και τα παρέπεμψα σε άλλο σημείο του διηγήματος. Ρώτησα λοιπόν πώς αποδίδεται η αφήγηση της αντίδρασης των τεχνιτών στην επανεμφάνιση της λέξης. Αυτή τη φορά τους φάνηκε πολύ φυσικό να απαντήσουν πως η τρίτοπρόσωπη αφήγηση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, πιο άμεση και πιο παραστατική με τις λέξεις των εργατών να έχουν μεταφερθεί σε ευθύ λόγο και να έχουν αποτυπωθεί με μεγαλύτερο μέγεθος γραμματοσειράς και τις φράσεις να ίπτανται εκτός του καρέ, απελευθερωμένες από τα μπαλονάκια.

Για τον σχολιασμό της εστίασης, τους ζητήθηκε να παρατηρήσουν πώς αποδίδονται τα λόγια του αφηγητή. Σωστά εντόπισαν πως κάποτε εμφανίζονται μέσα σε πλαίσιο και κάποτε, όταν ο αφηγητής αποδίδει συναισθήματα του ήρωα, το πλαίσιο εξαφανίζεται. Υποψιασμένοι από την προηγούμενη ερμηνεία αρκετά γρήγορα κάποιοι –λίγοι, βέβαια– συνέδεσαν την επιλογή αυτή με ταύτιση αφηγητή και ήρωα. Προς την κατεύθυνση λοιπόν της ενίσχυσης του μαθήματος της λογοτεχνίας, βλέπουμε πως η σύγκριση εδώ βοήθησε τους μαθητές να εμπεδώσουν καλύτερα τις λογοτεχνικές τους γνώσεις.

Τα χρονικά περιθώρια ήταν αρκετά πιεστικά, οπότε δεν επιμείναμε σε όλα όσα επισήμαινε το αρχικό σενάριο. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, παρακάμφθηκαν άλλες εικόνες και περιγραφές και τα παιδιά παραπέμφθηκαν να σχολιάσουν απευθείας τον τρόπο με τον οποίο αποδίδεται το συμπόσιο του Βαλτάσαρ. Ήδη τα παιδιά είχαν σχολιάσει τον αισθησιακό τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται το συμπόσιο και εδώ



τους επισήμανα πως αυτό είναι η προσωπική σύλληψη του κομίστα, ενώ ζήτησα να παρατηρήσουν και αν το λεκτικό κείμενο έχει συμπυκνωθεί ή αναλυθεί στο κομιξικό κείμενο καθώς και να εξηγήσουν πού αποδίδουν την επιλογή αυτή. Φάνηκαν να διστάζουν και η διδάσκουσα βοήθησε στην ερμηνεία της αποτύπωσης του συμποσίου.

Με τον ίδιο τρόπο τους ζητήθηκε να σχολιάσουν και την απόδοση του επεισοδίου με τη μύγα. Τα παιδιά εντόπισαν πως το επεισόδιο με τη μύγα, που είχαμε χαρακτηρίσει κεντρικό για την εξέλιξη της δράσης στη συζήτηση της τρίτης ώρας, αποσιωπάται, και κάποιος μαθητής σχολίασε πως ο Φάρμας φαίνεται να έχει πάρει την απόφασή του στο τελευταίο καρέ της σελίδας με το συμπόσιο. Σχολιάστηκε από κάποιο άλλο παιδί πως έτσι ερμηνεύεται καλύτερα και η επιλογή σχετικά με το συμπόσιο. Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι εύκολα εντόπιζαν τις διαφορετικές επιλογές ανάμεσα στα δύο κείμενα, λιγότεροι όμως ήταν εκείνοι που κατάφεραν να δώσουν κάποια εξήγηση για τις διαφορές αυτές, για αυτό και ο ρόλος της διδάσκουσας παρέμεινε, όπως προέβλεπε το αρχικό σενάριο, πολύ ενισχυμένος.

Με αυτόν τον τρόπο συζητήσαμε και για τα υπόλοιπα στοιχεία. Υποδείχθηκαν στα παιδιά τα χωρία του κειμένου στα οποία αναδεικνύεται ο κεντρικός ρόλος της ρόδας στο διήγημα και ρωτήθηκαν αν αποδίδεται και στο γκράφικ νόβελ αυτός ο κεντρικός, συμβολικός ρόλος. Οι παρατηρήσεις τους ήταν εύστοχες και άρχισε να εμπεδώνεται περισσότερο από τα παιδιά η διαφορά του κώδικα έκφρασης μεταξύ διηγήματος και κόμικς.

Σχολιάσαμε, επίσης, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στο γκράφικ νόβελ: υπενθύμισα καταρχάς στα παιδιά πως στον νατουραλισμό, όπως και στον ρεαλισμό, με τον οποίο είχαμε ασχοληθεί πιο επισταμένα, ο συγγραφέας ενδιαφέρεται να αποτυπώσει την κοινωνική συνθήκη και να ασκήσει κριτική. Οι μαθητές πολύ σωστά εντόπισαν τα στοιχεία εκείνα με τα οποία αποδίδονται τα εργατικά προάστια της Αθήνας του '30. Όταν τους ζητήθηκε να σχολιάσουν τον χοντρό εργοστασιάρχη, σωστά απαντήθηκε από αρκετούς πως «ένας εργοστασιάρχης δεν μπορεί παρά να



είναι χοντρός». Είχαμε λοιπόν την ευκαιρία να επισημάνουμε πως ο δημιουργός του κόμικ εκμεταλλεύεται εδώ μια κοινή πολιτισμική αναφορά για να ενισχύσει το μήνυμά του. Με αφορμή αυτό, υπογραμμίσαμε και πάλι πως το κόμικ δεν αποτελεί μια ουδέτερη μεταφορά αλλά μια προσωπική ανάγνωση του διηγήματος. Για αποφυγή παρεξηγήσεων, επέμεινα εδώ στο ότι αυτό δεν αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των κόμικς αλλά απαντάται σε όλες τις περιπτώσεις που έχουμε μετακίνηση από τον κώδικα μιας τέχνης σε μια άλλη.

Για το τελευταίο ζήτημα με το οποίο ασχοληθήκαμε δουλέψαμε αντίστροφα: πρώτα, υποδείχθηκε στα παιδιά πως στους διαλόγους ο δημιουργός του κόμικ χρησιμοποιεί οπτικούς τρόπους για να αποδώσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις: λόγια έξω από μπαλονάκια, η λέξη «πάλι» με μεγαλύτερη γραμματοσειρά και με τονισμένα γράμματα, μη ευθύγραμμη αποτύπωση όσων λένε οι εργάτες για να αποτυπωθεί ο τρόμος τους. Τα παιδιά ρωτήθηκαν πώς αποδίδεται η συναισθηματική αυτή ένταση στο ίδιο το κείμενο και αρκετοί κατάφεραν να εντοπίσουν τον μικροπερίοδο λόγο, τον πιο γοργό ρυθμό του κειμένου στα σημεία αυτά και την ταύτιση –σχεδόν– του αφηγητή με τους εργάτες. Στο σημείο αυτό μας δόθηκε και η ευκαιρία να σχολιάσουμε τον ελεύθερο πλάγιο λόγο που χρησιμοποιείται στο διήγημα για να περιγράψει την ένταση των εργατών.

Εξαιτίας των στενών χρονικών περιθωρίων η συζήτηση που περιγράφεται παραπάνω έγινε μάλλον επί τροχάδην και προφανώς θα απέδιδε περισσότερα αν υπήρχε δυνατότητα να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο. Τα περισσότερα παιδιά φάνηκαν να ανταποκρίνονται με ευκολία στην αποκωδικοποίηση της γλώσσας των κόμικς. Αυτήν την ευκολία, νομίζω, πως θα μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε, ώστε να εμβαθύνουμε περισσότερο. Το σίγουρο είναι, επίσης, πως αν κάποιος θελήσει να εφαρμόσει το σενάριο αυτό λιγότερο δασκαλοκεντρικά, αναθέτοντας πιο αυτόνομο ρόλο στους μαθητές, θα χρειαστεί οπωσδήποτε να επεκτείνει χρονικά την εφαρμογή.

Η σχέση των κόμικς με τη ζωγραφική προτιμήθηκε, για τον λόγο που εξήγησα παραπάνω, να ανατεθεί ως ομαδική εργασία για το σπίτι. Από τη μέχρι εκείνη τη



στιγμή συζήτηση είχα την αίσθηση πως τα παιδιά μπορούσαν να το χειριστούν με κατάλληλη καθοδήγηση. Είναι άλλωστε η τέχνη που συνδέεται πιο αυτονόητα με τα κόμικς, οπότε θεώρησα πως οι μαθητές θα μπορούσαν να ανιχνεύσουν τις σχέσεις αυτές. Για την πλειονότητα της τάξης είχε μάλιστα λειτουργήσει θετικά η εργασία σε ομάδες και αυτός ήταν ένας ακόμη λόγος που συνηγόρησε προς αυτήν την επιλογή. Έτσι, οι μαθητές παραπέμφθηκαν στο [φύλλο εργασίας 2](#), στο οποίο με ερωτήσεις καθοδηγούνταν να παρατηρήσουν συγκεκριμένα στοιχεία στο γκράφικ νόβελ. Σε αυτό περίπου το σημείο ολοκληρώθηκε η εργασία μας.

Θα ήθελα στο σημείο αυτό να επισημάνω πως στη συνάντηση αυτή ολοκληρώθηκε και η παράδοση των εργασιών που είχαν ανατεθεί στα παιδιά στο δεύτερο μάθημά μας, στις οποίες τους ζητούνταν να γράψουν ένα αφήγημα με πρωταγωνιστή έναν νατουραλιστή ήρωα. Υπήρχαν κείμενα από σχηματικά έως και εξαιρετικά, σε όλα όμως φαινόταν ότι οι μαθητές είχαν κατανοήσει τα χαρακτηριστικά του νατουραλιστή ήρωα⁴. Το θετικότερο στοιχείο ανατροφοδότησης όμως ήταν πως, κατά δήλωσή τους, απόλαυσαν τη διαδικασία της ομαδικής εργασίας.

5^η ώρα (αίθουσα προβολών)

Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν και πάλι στην αίθουσα προβολών του σχολείου προκειμένου να συζητήσουμε για τη σχέση του κινηματογράφου με τα κόμικς. Είχε μεσολαβήσει μια εβδομάδα από το προηγούμενο μάθημα και η σημερινή μας συνάντηση συνέπιπτε με την ημερομηνία παράδοσης των εργασιών τους για τη σχέση ζωγραφικής και κινηματογράφου. Δεν ανταποκρίθηκαν με την ίδια επιτυχία όλες οι ομάδες, κάποιες μάλιστα δεν παρέδωσαν εργασία, χωρίς αυτό να είναι, δυστυχώς, μη αναμενόμενο. Παρά την αυξημένη τους συμμετοχή στη διάρκεια των μαθημάτων, για κάποια παιδιά η προσέγγιση αυτή δεν αποτέλεσε αρκετά ισχυρό επιχείρημα, ώστε να τους πείσει να ασχοληθούν και εκτός τάξης. Όσον αφορά στις εργασίες που παραδόθηκαν, οι απαντήσεις των παιδιών ήταν ιδιαίτερα εύστοχες. Οι μαθητές,

⁴ Βλ στον Φάκελο Τεκμηρίων το αρχείο *ergasia_1a*.



μάλιστα, εξήγαγαν αρκετά ακριβή συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο χρώμα, σχέδιο και σύνθεση αξιοποιούνται στο γκράφικ νόβελ⁵. ()

Ξεκινήσαμε με τη διδάσκουσα να πληροφορεί τους μαθητές πως από τα πολλά στοιχεία που δανείζονται τα κόμικς από τον κινηματογράφο, εμείς θα εστιάσουμε στο είδος του κάδρου και στην οπτική γωνία. Παρουσιάστηκαν στα παιδιά τα είδη του κάδρου, γενικό, μεσαίο και κοντινό, και τους ζητήθηκε να εικάσουν τι εξυπηρετεί το καθένα. Οι απαντήσεις τους ήταν εύστοχες και, όπως είπε με ακρίβεια μια μαθήτρια: «άρα το γενικό κάδρο αντιστοιχεί στις λογοτεχνικές περιγραφές», γεγονός το οποίο επαλήθευσαν οι υπόλοιποι και στο γκράφικ νόβελ που είχαμε προς μελέτη. Πιο δύσκολο ήταν για αρκετούς να καταλάβουν πως υπάρχει και μια παραλληλία μεταξύ της γρήγορης εναλλαγής πλάνων στην τελική σκηνή και στον αντίστοιχο ρυθμό του ίδιου του διηγήματος. Υποψιάζομαι, όμως, πως τα συγκεκριμένα παιδιά είναι δύσκολο να εντοπίσουν και τον ασθματικό ρυθμό που έχει το λογοτεχνικό κείμενο στο σημείο αυτό.

Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάστηκαν στους μαθητές τα είδη της οπτικής γωνίας και συζητήθηκε τι εξυπηρετούν μέσα στο εικονογραφημένο αφήγημα. Σε σύγκριση με την προηγούμενη φορά, τώρα ήταν περισσότεροι οι μαθητές που σχολίασαν με άνεση τον κώδικα των κόμικς και τη σχέση του κώδικα αυτού με τον αντίστοιχο των βιβλίων. Νομίζω πως αυτό έχει να κάνει τόσο με τη μεγαλύτερη εξοικείωση των παιδιών με την κινούμενη εικόνα, όσο και με το γεγονός πως η συζήτηση της προηγούμενης φοράς τους είχε ευαισθητοποιήσει λίγο περισσότερο ως προς το πώς να προσεγγίζουν τα δύο κείμενα.

Ολοκληρώνοντας, επιστρέψαμε στην άποψη που είχε διατυπώσει μια μαθήτρια την προηγούμενη ώρα, πως δηλαδή ο Φάρμας της φαίνεται περισσότερο συμπαθής στο γκράφικ νόβελ. Ζήτησα από τα παιδιά να απαντήσουν αν συμφωνούν και αυτοί την άποψή της και πώς εξηγούν τη διαφοροποίηση αυτή, αν όντως υπάρχει. Η

⁵ Βλ. ό.π. τα τεκμήρια *ergasia_2a* και *ergasia_2b*.



συζήτηση αυτή λοιπόν έδωσε και πάλι την ευκαιρία να συζητηθεί πως το γκράφικ νόβελ όντως διαφοροποιείται σε κάποια σημεία από το αρχικό κείμενο και πως οι αλλαγές αυτές οφείλονται είτε στο ότι στο κόμικ υπηρετείται ένας διαφορετικός κώδικας, μια διαφορετική γλώσσα, είτε στο ότι στο κόμικ, όπως και σε κάθε μεταφορά από ένα κείμενο σε ένα άλλο διαφορετικού είδους, μεσολαβεί η ανάγνωση ενός άλλου δημιουργού.

Στο τέλος του μαθήματος ανατέθηκαν οι εργασίες με τις οποίες θα ολοκληρωνόταν η Β' φάση. Δεν ανατέθηκε στους μαθητές ο συγκριτικός σχολιασμός του «Παραράμα» και της κομιξικής του απόδοσης, από την άποψη κάποιας από τις άλλες τέχνες, και η αλλαγή αυτή οφείλεται στην πρόθεση να συντομεύσει η εφαρμογή του σεναρίου. Προχωρήσαμε στο τελευταίο στάδιο της Β' φάσης και τα παιδιά παραπέμφθηκαν στο [φύλλο εργασίας 3](#), με το οποίο κάθε ομάδα θα αναλάμβανε να διαβάσει ένα διήγημα και την κομιξική του μεταφορά και να αντιπαραβάλει τις δύο εκδοχές. Τα κείμενα, πρωτότυπα και μεταφορές, βρίσκονταν αναρτημένα στο Wiki. Κάναμε μια σύντομη συζήτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το προφορικό τους κείμενο ώστε να είναι αποτελεσματικό.

Δεν μπορέσαμε να επεκταθούμε ιδιαίτερα στο θέμα αυτό, γιατί μας διέκοψε το κουδούνι και έτσι, ολοκληρώθηκε η διδακτική αυτή ώρα. Ένας μαθητής, που ήταν, γενικώς, μάλλον απρόθυμος να συμμετάσχει και ο οποίος ανήκε στην πιο αδύναμη ομάδα, προσφέρθηκε να αποδώσει μαζί με την ομάδα του σε ένα σύντομο βίντεο ένα διήγημα. Παρόλο που κάτι τέτοιο δε συμπεριλαμβανόταν στους στόχους του αρχικού σεναρίου, θεώρησα πως μια τέτοια εργασία θα τους ενέπλεκε ουσιαστικότερα κι έτσι απαλλάχθηκαν από την εργασία που ανατέθηκε στους υπόλοιπους.

6^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Στην έκτη μας συνάντηση παρουσιάστηκαν οι εργασίες των ομάδων για τη δεύτερη φάση. Δόθηκε καταρχάς κάποιος χρόνος για να μπορέσουν οι μαθητές να διαβάσουν τα εικονογραφημένα αφηγήματα πάνω στα οποία είχαν εργαστεί οι υπόλοιπες ομάδες. Από την άποψη αυτή η παρουσίαση είχε αρκετές δυσκολίες, μιας και τα



παιδιά έπρεπε να παρακολουθήσουν τη σύγκριση μεταξύ δύο κειμένων, εκ των οποίων το ένα, το αμιγώς λογοτεχνικό, δεν το γνώριζαν καθόλου, και με το άλλο έρχονταν σε επαφή εκείνη τη στιγμή.

Μεταξύ της προηγούμενης ώρας και της παρουσίασης μεσολάβησε μια εβδομάδα, οπότε θεώρησα πως ο χρόνος ήταν αρκετός για την ολοκλήρωση των εργασιών. Έτοιμες όμως ήταν μόνο οι μισές ομάδες, ενώ οι άλλες μισές προέβαλαν διάφορες δικαιολογίες: ο χρόνος ήταν λίγος, δεν κατάφεραν να βρεθούν μέσα στο σαββατοκύριακο, τα προγράμματά τους είναι διαφορετικά, «τρέχουν» τα διαγωνίσματα.

Προβλήματα υπήρχαν και στην παρουσίαση των ομάδων· ενώ είχε συζητηθεί την προηγούμενη φορά πως υπάρχει διαφορά μεταξύ του κειμένου που θα παραδώσουν και της παρουσίασης στην ολομέλεια, ήταν μάλλον απροετοίμαστοι να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους προφορικά. Καμιά ομάδα δεν είχε προετοιμαστεί, ώστε να υπάρχει συντονισμός μεταξύ όσων λέγονταν και αντίστοιχης εικόνας, και αυτό έκανε αρκετά δύσκολη την παρακολούθηση, με όποιες συνέπειες είχε αυτό για τη συγκέντρωση των υπόλοιπων. Παρόλο πάντως που οι παρουσιάσεις δεν ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένες και μάλλον αδικούσαν τα κείμενα που παρέδωσαν τα παιδιά, ήταν μια καλή αφορμή για να συζητήσουμε εκ νέου και πιο συγκεκριμένα για τις διαφορές μεταξύ γραπτού κειμένου και προφορικής παρουσίασης.

Στο σημείο αυτό παρουσιάστηκε επίσης και το βίντεο που δημιούργησε η μια από τις ομάδες. Ήταν αρκετά απλοϊκό και δε φώτιζε ιδιαίτερα κάποιο από τα ζητήματα που είχαμε συζητήσει ως εκείνη τη στιγμή. Θεωρώ ότι αυτό οφειλόταν εν μέρει στην ελλιπή γνώση του τεχνολογικού εργαλείου από τον μαθητή που το πρότεινε, αλλά, κυρίως, στο ότι τα μέλη της ομάδας δυσκολεύονταν να προσεγγίσουν δημιουργικά το λογοτεχνικό κείμενο. Δεδομένου όμως ότι η συγκεκριμένη ομάδα δυσκολευόταν ως εκείνη τη στιγμή να συμμετάσχει ουσιαστικά,



πιστεύω πως αποτελεί αναμφισβήτητα πρόοδο. Είναι χαρακτηριστικό, μάλιστα, πως για την παραγωγή του βίντεο τους ενέπλεξαν και μαθητές από άλλο τμήμα⁶.

Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τα βήματα που θα ακολουθούσαμε στη συνέχεια. Παραπέμφθηκαν στο Wiki, στο οποίο ήταν αναρτημένα τα γκράφικ νόβελ που θα αναλάμβαναν να μετατρέψουν σε αφήγημα. Ζητήθηκε από τα παιδιά να αξιοποιήσουν το Wiki τις μέρες που μεσολαβούσαν μέχρι την επόμενη συνάντησή μας και να ξεκινήσουν την προετοιμασία του κειμένου τους. Επισημάνθηκε πως θα έπρεπε να λάβουν υπόψη τους τις διαφορές μεταξύ του σημειωτικού κώδικα των κόμικς και των λογοτεχνικών κειμένων και να επιφέρουν επομένως στο κόμικ τις αλλαγές εκείνες που θα του επέτρεπαν να λειτουργήσει ως αμιγώς λεκτικό κείμενο. Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η συνάντησή μας.

Γ' φάση-Μετά την ανάγνωση (1 ώρα)

7^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Την ώρα αυτή, που ήταν και η τελευταία της εφαρμογής, οι ομάδες των μαθητών δούλεψαν στη σχολική αίθουσα. Στο αρχικό σενάριο προβλεπόταν μετά την ώρα αυτή να ακολουθήσει και παρουσίαση των κειμένων των παιδιών μπροστά στην ολομέλεια καθώς και σχετική συζήτηση. Τα χρονικά περιθώρια όμως ήταν εξαιρετικά στενά. Η προοπτική της κάλυψης δεκαέξι κειμένων, όπως ορίζεται –χωρίς εναλλακτική– από τις φετινές οδηγίες αξιολόγησης, αλλά και το γεγονός πως εξαιτίας χαμένων ωρών είχαμε εξοκείλει από το αρχικό χρονοδιάγραμμα οδήγησαν στην επιλογή να ολοκληρωθεί την ώρα αυτή το σενάριο.

Οι ομάδες δούλεψαν απευθείας στο Wiki. Δόθηκε η εναλλακτική, αν προτιμούσε κάποιος, να εργαστεί ατομικά, αλλά δεν το θέλησε κανείς. Πληροφόρησα τα παιδιά πως τα γκράφικ νόβελ που τους ανατέθηκαν αποτελούσαν και αυτά μεταφορές διηγημάτων και τους ζητήθηκε μετά την ολοκλήρωση του δικού τους

⁶ Βλ. ό.π. τα αρχεία *ergasia_3a*, *ergasia_3b*, *ergasia_3c*.

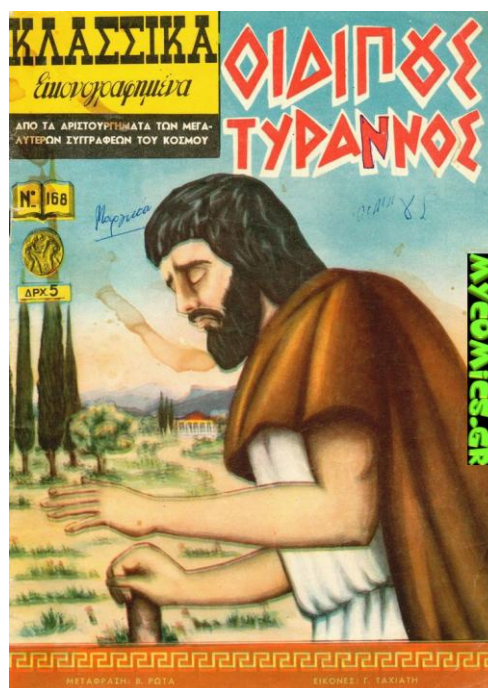
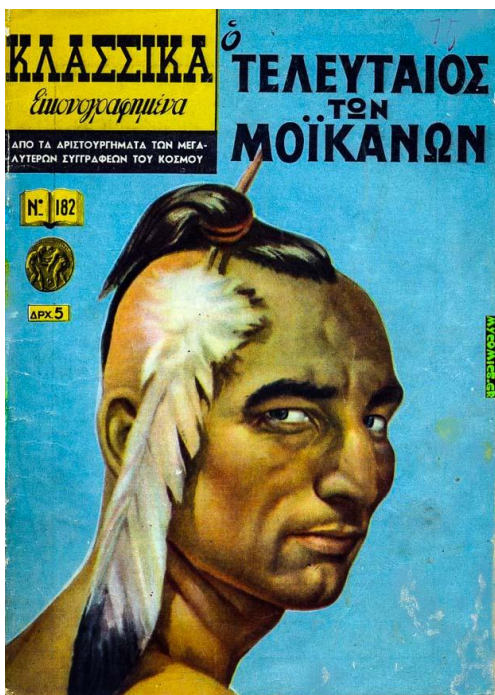


κειμένου να ανατρέξουν στο αρχικό δημιούργημα, ώστε να δουν ποια ήταν η αρχική έμπνευση του δημιουργού του κόμικ. Σε γενικές γραμμές, τα κείμενα που έδωσαν τα παιδιά ήταν πιο πρόχειρα από αυτά που παρέδωσαν στην Α΄ φάση, αλλά αυτό νομίζω πως συνδεόταν με τους περιορισμούς που έθετε ο τρόπος εργασίας αυτή τη φορά –όχι ελεύθερη συγγραφή αλλά μεταγραφή ενός κειμένου σε άλλου είδους κείμενο–, καθώς και με τον περιορισμένο χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους. Τα κείμενά τους δεν παραδόθηκαν βέβαια με το τέλος της διδακτικής ώρας αλλά δεν τους δόθηκε άνετο χρονικό περιθώριο, όπως τις προηγούμενες φορές⁷.

Ζητήθηκε από τα παιδιά μέσα στις επόμενες μέρες να διαβάσουν και να σχολιάσουν τα κείμενα των συμμαθητών τους στο Wiki. Αυτό βέβαια έγινε σε πολύ περιορισμένο βαθμό: λίγοι μπήκαν στον κόπο να αναρτήσουν σχόλιο στο Wiki και οι περισσότεροι από αυτούς περιορίστηκαν στα αναμενόμενα συγχαρητήρια. Για μια τάξη, όμως, που πρώτη φορά προσπαθούσε να χρησιμοποιήσει κάπως πιο συστηματικά το Wiki, και μάλιστα, χωρίς στη διάρκεια της εφαρμογής να γίνει από μέρους μου κάποια συντονισμένη προσπάθεια ενίσχυσης της επικοινωνίας μεταξύ μας, μέσω αυτού του διαύλου, θεωρώ πως η διστακτικότητά τους ήταν αναμενόμενη και θα πρέπει να περιμένουμε για να εξάγουμε συμπεράσματα για τη χρήση του εργαλείου από τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών.

⁷ Βλ. ό.π. τα *ergasia_4a*, *ergasia_4b*, *ergasia_4c*.

ΣΤ. ΦΥΛΛΟ/Α ΕΡΓΑΣΙΑΣ





Φύλλο εργασίας 1

δάνεια στοιχεία από άλλες τέχνες		... και πώς αξιοποιούνται στο «Παραρλάμα»
λογοτεχνία	αφηγητής	
	εστίαση	
	αφήγηση- περιγραφή	
	διάλογος	
	απόδοση ιστορικού πλαισίου/ κοινωνικής πραγματικότητας	
ζωγραφική	χρώμα: -χρώματα ψυχρά -χρώματα θερμά	
	εναλλαγή χρωμάτων	
	σχέδιο ρεαλιστικό/ καρτουνίστικο (μεγαλύτερη ή μικρότερη σχηματοποίηση)	
	χρήση φωτός και φωτοσκιάσεων	
	σύνθεση	
κινηματογράφος	οπτική γωνία: - παρακολούθηση της δράσης από το ύψος των	



	<p>ματιών ενός όρθιου παρατηρητή στο ίδιο ύψος με τους ήρωες -πλονζέ -κοντρ-πλονζέ</p>	
	<p>κλίμακες κάδρων: -γενικό κάδρο -μεσαίο κάδρο -κοντινό κάδρο</p>	
	<p>σταθερό καδράρισμα/ συνεχείς εναλλαγές κάδρων</p>	



Φύλλο εργασίας 2

Μέλη ομάδας: 1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

Με την ομάδα σας θα συνεχίσετε τη σύγκριση μεταξύ του διηγήματος του Βουτυρά και της μεταφοράς του σε γκράφικ νόβελ, επισημαίνοντας τώρα τον ρόλο των ζωγραφικών στοιχείων.

Συζητήστε και καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας ως προς τα εξής:

- Ποια χρώματα, θερμά ή ψυχρά, κυριαρχούν στο γκράφικ νόβελ; Επισημαίνεται κάποια αλλαγή, όταν υπάρχει εναλλαγή ψυχρών και θερμών χρωμάτων; Με ποιον τρόπο δηλώνονται οι αλλαγές αυτές στο διήγημα;
- Συγκρίνετε τα χρώματα με τα οποία αποδίδεται η σκηνή του συμποσίου και τα χρώματα με τα οποία είναι ζωγραφισμένο το δωμάτιο του Φάρμα. Τι παρατηρείτε;
- Παρατηρήστε το φως στο τελευταίο καρέ της σελίδας 9 και το φως στο τελευταίο καρέ του κειμένου. Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο με τον οποίο είναι φωτισμένο το πρόσωπό του; Θεωρείτε πως η διαφορά αυτή σηματοδοτεί και κάποια αλλαγή του ίδιου του ήρωα; Εντοπίζετε κάποια τέτοια αλλαγή του ήρωα στο κείμενο του Βουτυρά;
- Παρατηρήστε επίσης στα καρέ αυτά τη σύνθεση της εικόνας: πώς αποδίδεται σε καθεμιά ο ήρωας; Τι διαφορές επισημαίνετε; Τι σημαίνουν οι διαφορές αυτές;
- Παρατηρήστε κάποιες διαφοροποιήσεις του γκράφικ νόβελ από το διήγημα: ο συμπατριώτης έχει εξαφανιστεί από το δωμάτιο, η γυναίκα δεν εμφανίζεται μέσα στο



κατάστημα αλλά περνά απ' έξω. Γιατί έχουν γίνει οι αλλαγές αυτές; Τι εξυπηρετούν; (θα πρέπει να αναζητήσετε την απάντηση έχοντας κατά νου ότι το γκράφικ νόβελ λειτουργεί και ως ζωγραφικό έργο)

- Παρατηρήστε το τελευταίο καρέ της σελίδας 12: Σε ποιες φράσεις του κειμένου αντιστοιχεί το καρέ αυτό; Ποια συναισθήματα προσπαθεί να αποδώσει; Θεωρείτε ότι το καταφέρνει; Με ποιους τρόπους το επιτυγχάνει;

- Στη συζήτησή μας για τα χαρακτηριστικά του διηγήματος του Βουτυρά είχαμε κατατάξει το «Παραρλάμα» στον νατουραλισμό. Θεωρείτε πως το γκράφικ νόβελ ακολουθεί τον ίδιο προσανατολισμό; Για να απαντήσετε παρατηρήστε το σχέδιο του γκράφικ νόβελ: θα λέγατε πως είναι ρεαλιστικό ή καρτουνίστικο; Ποιες λεπτομέρειες του σχεδίου βοηθούν στο να αναδειχθεί ο νατουραλιστικός χαρακτήρας του κειμένου;

Εκμεταλλευτείτε τη δυνατότητα για συνεργασία που σας δίνει το Wiki και ανεβάστε την εργασία σας μέχρι την Τετάρτη 19 Νοεμβρίου, 8 το βράδυ. Διαβάστε τις εργασίες και των άλλων ομάδων και αφήστε το σχόλιό σας για τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκαν οι άλλες ομάδες. ☺



Φύλλο εργασίας 3

Διαβάστε το διήγημα [Ο Μπαλάφας στον Παράδεισο](#) του Δημοσθένη Βουτυρά, [Το Γιούσουρι](#) του Ανδρέα Καρκαβίτσα ή [Υπό την βασιλικήν δρυν](#) του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη και το γκράφικ νόβελ που αποτελεί μεταφορά τους.

Στη διάρκεια του δώρου αυτού θα φτιάξετε μια παρουσίαση, στην οποία θα αναφέρεστε στο πώς επηρεάζει ο λόγος/η ζωγραφική/η σκηνοθεσία των καρτέ το τελικό αποτέλεσμα. Ποια λειτουργία έχουν τα διάφορα επιμέρους στοιχεία που απαρτίζουν τη γλώσσα των κόμικς;

Μην ξεχνάτε ότι έχετε στη διάθεσή σας ως οδηγό και όσα συζητήσαμε τις δύο προηγούμενες ώρες σχετικά με το πώς χρησιμοποιούνται τα δάνεια από τον λόγο, τη ζωγραφική και τον κινηματογράφο στα γκράφικ νόβελ.

Θα αποτυπώσετε επίσης τις παρατηρήσεις σε ένα συνεχές κείμενο προορισμένο για το Wiki.

Την επόμενη φορά που θα συναντηθούμε θα παρουσιάσετε τη δουλειά σας στην ολομέλεια της τάξης.



Ζ. ΆΛΛΕΣ ΕΚΔΟΧΕΣ

Ένα ζήτημα που απασχόλησε το παρόν σενάριο ήταν αν θα ζητούνταν από τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διάρκεια της Γ΄ φάσης του σεναρίου να παραγάγουν οι ίδιοι/ές ένα εικονογραφημένο αφήγημα. Εργαλεία υπάρχουν (αναφέρω ενδεικτικά το [comicstripcreator](#) και το [toondoo](#)), τα οποία, ανεξάρτητα από τους περιορισμούς στη χρήση τους, δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας ενός κόμικ από τα ίδια τα παιδιά. Δεν προκρίθηκε όμως μια τέτοια δραστηριότητα, καθώς θεωρήσαμε πως στον χρονικό ορίζοντα που έθετε το σενάριο ήταν αδύνατο να μπορέσουν τα παιδιά να φτιάξουν μια τέτοια αφήγηση. Αν όμως υπήρχε η δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και ενδιαφέρον από την ομάδα, θα μπορούσαμε να τους αναθέσουμε να μετατρέψουν ένα λογοτεχνικό κείμενο σε κόμικ. Εννοείται πως μια τέτοια επιλογή θα μετέθετε το βάρος του σεναρίου σε διαφορετικές δεξιότητες και θα αξιολογούσε διαφορετικές γνώσεις.

Στη Γ΄ φάση του σεναρίου αξιοποιήθηκαν κείμενα από τη συλλογή κόμικς που χρησιμοποιήσαμε και στην προηγούμενη φάση. Θα μπορούμε όμως να επεκταθούμε και σε άλλα. Προτείνουμε εδώ τα γκράφικ νόβελ [«Περσέπολις: μια αληθινή ιστορία»](#) και [«Περσέπολις 2: η επιστροφή»](#) της Μαργιάν Σατραπί. Πρόκειται για δυο πολυσέλιδα κόμικς αλλά η διάταξή τους σε κεφάλαια νομίζω πως δεν τα καθιστά απαγορευτικά για επεξεργασία εντός της τάξης και του χρονικού πλαισίου που έχει οριστεί. Όταν ολοκληρώνονταν τα κείμενα των παιδιών, θα είχαμε στα χέρια μας μια λεκτική απόδοση του κειμένου της Σατραπί σε συνέχειες από φωνές διαφορετικές. Εν πάση περιπτώσει, οι επιλογές είναι πολλές –μιας και το είδος γνωρίζει εκδοτική άνθηση– και επαφίενται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά της ομάδας με την οποία συνεργαζόμαστε κάθε φορά.

Όπως φάνηκε και στην εφαρμογή, τα χρονικά περιθώρια είναι μάλλον στενά και οι προεκτάσεις προς τις οποίες μπορεί να ανοιχθεί το σενάριο πολλές. Θα μπορούσε, λοιπόν, να διερευνηθεί η θεματική αυτή –τα γκράφικ νόβελ ως



λογοτεχνικό είδος αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη μεταφορά ενός λογοτεχνικού κειμένου σε άλλη καλλιτεχνική γλώσσα– σε ένα πρότζεκτ.

Η. ΚΡΙΤΙΚΗ

Τα ψηφιακά κόμικς δεν εξετάζονται στο παρόν σενάριο. Ο κύριος λόγος για τον οποίο αποκλείστηκαν ήταν επειδή δεν υπάρχει στα ελληνικά ψηφιακή εικονογραφημένη λογοτεχνία –τουλάχιστον, από όσο γνωρίζει η γράφουσα. Ψηφιακά κόμικς στα ελληνικά έχουν χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο αλλά το κόμικς στα ελληνικά παραμένει έντυπο. Άλλωστε ούτε υπερλογοτεχνία έχει γραφτεί στα ελληνικά, με εξαίρεση –από όσο γνωρίζω– τον [«Πλανήτη Πρέσπα»](#). Θα ήταν, νομίζω, ενδιαφέρον να συνεξεταστούν τα ψηφιακά κόμικς σε κάποιο σενάριο που ασχολείται με την υπερμεσικότητα και τις μεταμορφώσεις που επιφέρει στο λογοτεχνικό κείμενο.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο οπτικός γραμματισμός των μαθητών και των μαθητριών του ελληνικού σχολείου είναι μάλλον περιθωριοποιημένος στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων. Τα παιδιά, όμως, ζουν μέσα σε έναν κόσμο στον οποίο μεγάλο μέρος των πληροφοριών που τους απευθύνονται και που καλούνται να αποκωδικοποιήσουν διατυπώνονται μέσω της εικόνας. Θεωρούμε, λοιπόν, πως οι μαθητές και οι μαθήτριές μας έχουν “διαβάσει”, έστω ασυνείδητα, εικόνες. Για κάποια παιδιά, πάντως, το τμήμα του σεναρίου που ζητά να αποκωδικοποιήσουν τα γκράφικ νόβελ ως οπτικό κείμενο –που είναι και το μεγαλύτερο– ίσως αποδειχθεί δύσκολο και εδώ θα πρέπει να παρέμβει βοηθητικά ο/η διδάσκων/ουσα. Τέλος, επειδή το τμήμα αυτό του σεναρίου δε λειτουργεί ομαδοσυνεργατικά αλλά στην ολομέλεια, με ενισχυμένο τον ρόλο της διδάσκουσας, θα πρέπει να δοθεί προσοχή, ώστε να μη μετατραπούν οι ώρες αυτές –και ειδικά η τρίτη– σε μονόλογο της εκπαιδευτικού.

Παρά τον ασθματικό ρυθμό που είχε σε κάποια σημεία η εφαρμογή, στην προσπάθεια να συντομευθεί η διάρκεια του σεναρίου (η αρχική πρόθεση ήταν να



περιοριστεί στις έξι ώρες, πράγμα που τελικά δε έγινε εφικτό), θα πρέπει να σημειώσω πως θεωρώ ότι η εφαρμογή του σεναρίου αυτού άλλαξε αρκετά τους όρους υπό τους οποίους εργαζόταν και επικοινωνούσε το τμήμα. Δουλεύοντας υπό όρους διαφορετικούς, σε σχέση με αυτούς μιας παραδοσιακής προσέγγισης, μας δόθηκε η ευκαιρία να αλλάξουμε αρκετά τη δυναμική της συνεργασίας μας. Αν και οι μαθητές δούλεψαν με συμμαθητές της επιλογής τους και όλοι έμειναν στην ασφαλή επιλογή της συνεργασίας με φίλους, φάνηκε η εργασία σε ομάδες να επηρεάζει το σύνολο των σχέσεων μέσα στην τάξη. Προφανώς, οι αλλαγές αυτές και πιο βαθιές και πιο μόνιμες θα ήταν, αν στο σενάριο αξιοποιούνταν περισσότερο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επιλογή που δεν έγινε για τους λόγους που εξηγήθηκαν παραπάνω (βλ. Διδακτικές πρακτικές).

Θ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βασιλικοπούλου, Μ. 2011. Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις (διδακτορική διατριβή). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

<http://www.openarchives.gr/view/2548155>

Δασκαλά, Ευ. 2013. Τα comics ως λογοτεχνία: διαβάζοντας την αμερικάνικη, ευρωπαϊκή και ελληνική εικονογραφημένη αφήγηση. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

<https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=229>

Θεοδωρίδης Μ. & Κρ. Χαλκιά. 2005. Είδη αφηγηματικής ροής στα κόμικς <http://www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/Comics.pdf>

(αρχική δημοσίευση στο *Εικόνα και Παιδί*, επιμ. Ουρανία Κωνσταντινίδου-Σέμογλου. Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications)



Παντζαρέλας, Π. 2011. Λογοτεχνία και κινηματογράφος: η γραμματική της αφήγησης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.