

# Ο Παγκόσμιος Ιστός στην υπηρεσία του κειμενικού «Ιστού»: Τρόποι ανάδειξης της κειμενικότητας των λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και του Διαδικτύου στην εκπαιδευτική πράξη

Π. Ακριτίδου

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, parakritidou@yahoo.gr

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να δώσει μια νέα προοπτική στη διδασκαλία και ερμηνεία του λογοτεχνικού λόγου. Έτσι, χωρίς να αποκλίνει από το υπάρχον ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, επιδιώκει να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία τη δημιουργική αξιοποίηση του διαδικτύου και των πολυμέσων από τους μαθητές με σκοπό την ανάδειξη της κειμενικότητας των λογοτεχνικών έργων και της πολλαπλής νοηματοδότησής τους. Συγκεκριμένα, αφορά την οπτικοποίηση των ποιητικών εικόνων σε προγράμματα δημιουργίας ταινίας (Windows Live Movie Maker) ή προγράμματα παρουσίασης (Microsoft Power Point) με εικόνες από τον Παγκόσμιο Ιστό. Η πρόταση τεκμηριώνεται με δεδομένα από σύγχρονες θεωρίες και αντιλήψεις για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τη γνώση και τη μάθηση.

**Λέξεις κλειδιά:** κειμενικότητα, εικονοποιία, δημιουργικότητα.

## 1. Εισαγωγή

Κάποτε ίσχυε ότι «ο γλωσσολόγος που είναι κουφός στην ποιητική λειτουργία της γλώσσας, όπως και ο φιλόλογος που είναι αδιάφορος στα γλωσσολογικά προβλήματα και αδαής των γλωσσολογικών μεθόδων, αποτελούν εξίσου δεινούς αναχρονισμούς» (Jakobson, 1998, σελ. 98). Στη σύγχρονη εποχή, για να διδάξει λογοτεχνία ένας στρατευμένος εκπαιδευτικός δεν αρκεί μόνο η παραπάνω γλωσσολογική-φιλόλογική «εξάρτυση». Οι νέες τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα του διαδικτύου και των πολυμέσων μπορεί να θεωρηθεί, αρχικά, από ορισμένους ότι έρχονται για να «σαμποτάρουν» το διδακτικό έργο. Κομίζουν, όμως, μαζί τους τα εργαλεία καθώς και τις τεχνικές που μπορεί να επιστρατεύσει ο διδάσκων για μια επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής πράξης, με την προϋπόθεση, βέβαια, να συντάσσεται με το πρόσταγμα των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων.

## 2. Η λογοτεχνία και ο παγκόσμιος ιστός

### 2.1 Μια αδρομερής σύγκριση

Για τη λογοτεχνία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί (όπως συγκεντρώνονται από τη Μυλωνάκου-Σαϊτάκη, 2002), οι οποίοι αναγκαστικά είναι αφενός υποκειμενικοί και

αφετέρου ιστορικά, κοινωνικά και ιδεολογικά προσδιορισμένοι. Συνδυάζοντάς τους, παρατηρούμε πως συνδέουν το λογοτεχνικό φαινόμενο με τις έννοιες του εξωτερικού αλλά και του εσωτερικού μας κόσμου, της νόησης και του συναισθήματος, της διαλεκτικότητας και της ανακάλυψης, της συνέχειας αλλά και της ετερογένειας.

Από την άλλη πλευρά, το Διαδίκτυο και ο Παγκόσμιος Ιστός είναι δύο έννοιες που χρησιμοποιούνται αδιακρίτως στην καθημερινή γλώσσα. Πάντως, ο Παγκόσμιος Ιστός αποτελεί μια από τις εφαρμογές του διαδικτύου. Στην προσπάθεια να συσχετίσουμε τις δύο παραπάνω έννοιες αφενός, και τη λογοτεχνία και την αναγνωστική πράξη αφετέρου θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε τις εξής ομοιότητες:

- Ο Παγκόσμιος Ιστός αποτελείται από τα ψηφιακά «κείμενα» – ανεξάρτητα από το είδος τους (κείμενο, εικόνα, ήχος, κινούμενη εικόνα κλπ.) – που ο καθένας από εμάς θέλησε να μοιραστεί με τους άλλους, και δημιουργήθηκε για να λειτουργεί ως μια διαρκώς επεκτεινόμενη δεξαμενή ανθρώπινης γνώσης και πολιτισμού. Έτσι ακριβώς μπορούμε να αντιληφθούμε και τη λογοτεχνία ως ένα «ανοιχτό» σύμπαν κειμένων το οποίο διαστέλλεται συνεχώς ενώ προσπαθούμε να το ερμηνεύσουμε.
- Ο Παγκόσμιος Ιστός αποτελεί ένα πλέγμα που συνέχεται μέσω υπερδεσμών αλλά και το λογοτεχνικό κείμενο, παρ' όλη τη γραμμική του διάταξη, αποτελεί έναν πολυδιάστατο χώρο τόσο από την άποψη της διακειμενικής επαφής με άλλα κείμενα όσο και ως δίκτυο σημειωτικών σχέσεων με τις δικές του λογοτεχνικές ιδιαιτερότητες (μεταφορική γλώσσα, σύμβολα, κλπ.) σύμφωνα με διάφορους θεωρητικούς της λογοτεχνίας, και κυρίως τον Riffaterre (όπως αναφέρεται από τους Μυλωνάκου-Σαϊτάκη, 2002; Παναρέτου, 1995).
- Αυτή, άλλωστε, η οργάνωση της διαδικτυακής πληροφορίας, όπως και της σημασίας στον ποιητικό κόσμο, σε δίκτυα αντικατοπτρίζει και την ίδια την οργάνωση της γνώσης στον ανθρώπινο νου, η οποία έχει τις βάσεις της στην εγκυκλοπαιδική γνώση της λέξης (EAITY, 2007; Evans & Green, 2006). Πρέπει, όμως, και στις δύο περιπτώσεις να επέμβει ο ανθρώπινος νους ως «αναγνώστης», για να μετατραπεί η πληροφορία σε γνώση και να ανακαλυφθεί / κατασκευαστεί το νόημα.
- Όπως η λογοτεχνία κατασκευάζεται με εικόνες, ανεξάρτητα από το αν αυτές αποδίδουν πιστά ή όχι την πραγματικότητα, έτσι και το διαδίκτυο δημιουργεί «εικονικούς» χώρους και κοινότητες ή εξεικονίζει και μοντελοποιεί αντικείμενα, τα οποία μοιάζουν κάποτε να προσλαμβάνουν τη δική τους ανεξάρτητη υπόσταση. Αυτή η υπόσταση μάλιστα αποκτάται χάρη στο κοινό (διαδικτυακό ή αναγνωστικό), που συσπειρώνεται γύρω από τα εκάστοτε «κείμενα».
- Το διαδίκτυο διαμεσολαβεί τόσο τις προσωπικές αναζητήσεις κάποιου όσο ταυτόχρονα και την επικοινωνία. Αντίστοιχα, η λογοτεχνία κι η ανάγνωση συνιστούν επικοινωνιακή πράξη είτε ως «άνοιγμα» στον άλλον (συγγραφέα ή αναγνώστη) είτε ως προσωπική υπόθεση αναγνωστικής απόλαυσης ή ενδοσκόπησης.

Η παραπάνω αντιπαραβολή έδωσε, αρχικά, το έναυσμα για τη διδακτική «σύλληψη» που θα περιγραφεί στη συνέχεια. Αυτή επιχειρεί σε πρώτη φάση να συγκεράσει τις

λογοτεχνικές / αναγνωστικές αναζητήσεις με τις αντίστοιχες διαδικτυακές και σε δεύτερη φάση να συνενώσει τις δύο πλευρές της λογοτεχνικής εμπειρίας, την αναγνωστική-ερμηνευτική και εκείνη του δημιουργού, δίνοντας στους μαθητές την πρωτοβουλία να ανασυνθέσουν το λογοτεχνικό κείμενο με την αξιοποίηση των ψηφιακών εικόνων που θα έχουν συγκεντρώσει.

## **2.2 Η «ποιητική» εικόνα: πλαίσιο και κριτήρια αναζήτησης και επιλογής**

Καθώς, λοιπόν, θεωρήσαμε ότι το περιβάλλον και η διαδικασία της πλοήγησης στο διαδίκτυο ομοιάζει με εκείνη της αναγνωστικής πράξης ως «πλοήγησης» στα λογοτεχνικά νοήματα, προτείνεται αρχικά η οπτικοποίηση των ποιητικών εικόνων με υλικό που θα αναζητήσουν οι μαθητές στο διαδίκτυο. Αυτό είναι ένα εργαλείο που παλαιότερα δεν είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές (Φρυδάκη, 2003). Τώρα, όμως, οι ΤΠΕ μπορούν να συνεπικουρήσουν την εκπαιδευτική πράξη με την εποπτικότητα που παρέχουν (ΕΑΠΥ, 2007). Η ιδέα, φυσικά, της ηλεκτρονικής αναπαράστασης του λογοτεχνικού υλικού δεν είναι καινούργια (ΕΑΠΥ, 2007; Νικολαΐδου, 2009), αλλά παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση κάπως πιο συστηματοποιημένη.

Εδώ ελλοχεύουν διάφοροι κίνδυνοι. Ο ένας είναι να επικεντρώσουν οι μαθητές την προσοχή τους στο εποπτικό υλικό παραμελώντας τις επεξηγήσεις του διδάσκοντος (ΕΑΠΥ, 2007). Στην περίπτωση όμως του λογοτεχνικού μαθήματος η επικέντρωση στην εικόνα εγγυάται τη βιωματική επαφή με το έργο, εφόσον στο λογοτεχνικό κείμενο το ίδιο το νόημα έχει, κατά τον Iser, εικονιστικό χαρακτήρα: η ίδια η επικοινωνία εδώ στηρίζεται στην εικόνα (όπως αναφέρεται από τη Φρυδάκη, 2003).

Έπειτα, η πληθώρα των μη δομημένων εικόνων που προκύπτουν από μια πρώτη υποτυπώδη ή και αδέξια αναζήτηση στον παγκόσμιο ιστό ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση σε έναν άπειρο ή υπό διαμόρφωση αναγνώστη-μαθητή. Εκεί πρέπει να παρέμβει ο διδάσκων ως αρωγός και συντονιστής που θα θέσει το πλαίσιο της ανακαλυπτικής διαδικασίας (Μυλωνάκου-Σαϊτάκη, 2002). Αλλά και το ίδιο το κείμενο αποτελεί οδηγό που οργανώνει την πορεία της αναζήτησης εικόνων στον ιστό και παρέχει τις προϋποθέσεις για τη νοηματοδότηση του υλικού το οποίο τελικά θα συγκεντρωθεί (Φρυδάκη, 2003). Συγκεκριμένα, κλειδί για την αναζήτηση προτείνεται να αποτελέσουν οι λέξεις του έργου στις οποίες χτίζονται οι εικόνες του, σε πρώτη φάση μεμονωμένες και σε μια δεύτερη φάση συνδυαστικά.

Ένας κίνδυνος που αναδύεται για έναν άπειρο «αναγνώστη» κατά την επιλογή των εικόνων (ποιητικών και ψηφιακών) είναι εκείνος «της εικονογράφησης του κειμένου και της σμίκρυνσης του πολύσημου, ενίοτε ρευστού, λογοτεχνικού νοήματος» (Νικολαΐδου, 2009, σελ. 122). Αυτό είναι αντίστοιχο με το λάθος που κάνουμε όταν ατυχώς προσπαθούμε να αποδώσουμε αντικειμενικά το «νόημα» ενός έργου με τη χρήση κυριολεκτικής γλώσσας, ακριβώς επειδή εσφαλμένα νομίζουμε ότι η λογοτεχνία μιμείται την εξωτερική πραγματικότητα (Φρυδάκη, 2003). Κάτι τέτοιο, πάντως, μπορεί να είναι θεμιτό στο πλαίσιο της σπειροειδούς διάρθρωσης της γνώσης κατά τον Bruner (όπως αναφέρεται από το ΕΑΠΥ, 2007), αρκεί να ακολουθείται και από το στάδιο εκείνο που οι μαθητές θα εντοπίσουν τις διαφοροποιήσεις της

λογοτεχνικής γλώσσας αναιρώντας την αρχική τους εντύπωση (Φρυδάκη, 2003).

Το παραπάνω ατόπημα, πάντως, παρατηρούμε ότι δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον αναγνώστη αλλά και από το είδος της εικονοποιίας που μεταχειρίζεται ως επί το πλείστον ο κάθε λογοτέχνης, διότι υπάρχουν: α) εικόνες που αποτυπώνουν τα αντικείμενα και τις ιδιότητες της αισθητηριακής αντίληψης, β) γλαφυρές και εξειδικευμένες περιγραφές ορατών σκηνών ή αντικειμένων, και γ) συμπλέγματα εικόνων που μέσα από την υπόρρητη αλληλεπίδραση των στοιχείων τους εκδιπλώνεται το νόημα του κειμένου («θεματική» εικονοποιία) (Abrams, 2006). Το τελευταίο επίπεδο εικονοποιίας προσιδιάζει στη μεταφορική γλώσσα και σ' αυτού του είδους τις εικόνες είναι που θα πρέπει να στρέψουμε το ενδιαφέρον μας, αν θέλουμε να αποκρυπτογραφήσουμε την ουσία ενός λογοτεχνικού έργου.

Τα τρία παραπάνω είδη εικονοποιίας θα μπορούσε κανείς να τα αντιπαραβάλει με τους τρεις βαθμούς πληροφορητικότητας με βάση τη θεωρία της κειμενικότητας των Beaugrande & Dressler (όπως αναφέρεται από την Παναρέτου, 1995). Η πληροφορητικότητα ως κειμενικός παράγοντας αφορά στον βαθμό κατά τον οποίο τα στοιχεία ενός κειμένου είναι νέα ή απροσδόκητα για τον δέκτη του κειμένου. Η δε πληροφορητικότητα γ' βαθμού, εν προκειμένω σε σχέση με τις σύνθετες μεταφορικές εικόνες, περιλαμβάνει στοιχεία (π.χ. σύμπλοκα λέξεων) εντελώς ασυνήθιστα, τα οποία εκ πρώτης όψεως φαίνεται να είναι έξω από κάθε πεδίο επιλογής, και τα οποία αφενός τραβούν σε μεγάλο βαθμό την προσοχή του αναγνώστη, αφετέρου παρέχουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες του κειμένου. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίον οι τέτοιου είδους εικόνες θεωρούνται κεντρικές για την προτεινόμενη δραστηριότητα.

Ο άλλος λόγος οφείλεται στο ότι εδώ ανευρίσκεται το ζητούμενο κίνητρο που διευκολύνει και πυροδοτεί τη μάθηση (EAITY, 2007), διότι, η παρουσία στοιχείων με πληροφορητικότητα γ' βαθμού «ενεργοποιεί τον αναγνώστη, υποχρεώνοντάς τον να αναζητήσει τα αίτια της εμφάνισής τους στην προσπάθειά του να τα ερμηνεύσει και να τα εντάξει στο κείμενο, ώστε να αποκατασταθεί η συνέχειά του» (Παναρέτου, 1995, σελ. 28). Πέρα, δηλαδή, από τη συγκινησιακή βίωση των ποιητικών εικόνων με τις αισθήσεις μας (Μπρετόν, 1983), ισχυριζόμαστε ότι υπάρχει τρόπος να τις κατανοήσουμε με τη λογική, αφού κατά τον Pierre Reverdy «η εικόνα είναι μια καθαρή δημιουργία του πνεύματος» (όπως αναφέρεται από τον Μπρετόν, 1983, σελ. 23). Εδώ έγκειται το δημιουργικό πνεύμα της προτεινόμενης εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Οι μαθητές δεν καλούνται απλώς να αναλύσουν μια πολύπλοκη ποιητική εικόνα στα μέρη της μα να παραγάγουν νόημα από την αντιπαραβολή τους.

Η παραπάνω επικοδομιστική σύνθεση μπορεί να πραγματοποιηθεί, αν συνδυάσουν μεταξύ τους τα στοιχεία της «ποιητικής» εικόνας, τα αξιολογήσουν και διακρίνουν το κοινό σημείο επαφής τους (Φρυδάκη, 2003). Ως πηγή για την κατανόηση μπορεί να λειτουργήσει ιδανικά όχι η μεμονωμένη ατομική εμπειρία των μαθητών αλλά οι κοινές νοητικές / αντίληπτικές καταβολές τους, οι οποίες έχουν τη βάση τους στην ενσώματη ανθρώπινη εμπειρία. (Steen & Gavins, 2003). Σύμφωνα, δηλαδή, με τις γνωσιακές θεωρίες και ειδικότερα τη Μορφολογική Ψυχολογία μία από τις αρχές αυτών των καταβολών αφορά την ομοιότητα των αντικειμένων (π.χ. σε σχήμα,

χρώμα, μέγεθος) (όπως αναφέρεται από τον Stockwell, 2003). Μάλιστα, αυτές οι ιδιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των αντικειμένων, οπότε και της γνώσης μας γι' αυτά. (Evans & Green, 2006). Σ' αυτό το σημείο καλούνται να παίξουν ρόλο οι ψηφιακές εικόνες χάρη στη δύναμη που έχουν να καταδείξουν πιο άμεσα τις αναδυόμενες ομοιότητες των επιμέρους τμημάτων τα οποία συνιστούν μια ποιητική εικόνα απ' ό,τι αν προσπαθούσαν οι μαθητές να τις αναπαραστήσουν νοητά.

Τα οφέλη που συναιρεί η με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων ανωτέρω αποδόμηση της ποιητικής εικόνας είναι ότι: α) τηρείται ένα σχετικά αντικειμενικό ερμηνευτικό πλαίσιο, όπως αυτό ορίζεται από την πραγματικότητα του κειμένου, β) γίνεται οι μαθητές να επιλέξουν διαφορετικές εικόνες για το ίδιο αντικείμενο, γ) μαθητές με λιγότερες προσλαμβάνουσες δεν αποκλείονται από την ερμηνευτική διαδικασία, καθώς όλοι ξεκινούν με τα ίδια γνωσιακά εφόδια, δ) δεν εμποδίζονται οι μαθητές-αναγνώστες να χρησιμοποιήσουν το ταλέντο και την παρατηρητικότητά τους για να αναδείξουν διαφορετικές πτυχές της μεταφορικής αντιστοιχίας που συλλαμβάνουν από την αντιπαραβολή των μερών μιας εικόνας (Μυλωνάκου-Σαϊτάκη, 2002).

Μια άλλη προσφορά της αναζήτησης εικόνων στον παγκόσμιο ιστό με αφορμή μια ποιητική εικόνα αφορά στη συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας που αφήνει το λογοτεχνικό κείμενο με βάση την προσέγγιση του Iser (όπως αναφέρεται από τη Φρυδάκη, 2003). Αυτό πρακτικά σημαίνει το εξής: πληκτρολογώντας μια λέξη σε μια μηχανή αναζήτησης εικόνων στο διαδίκτυο, προκύπτουν διαφορετικές αναπαραστάσεις των – «εικονικών» μεν αλλά αυθεντικών – περιβαλλόντων εμφάνισής της. Η ποικιλία αυτή γίνεται ακόμη πιο έντονη, όταν οι λέξεις είναι πολύσημες. Έτσι, ο μαθητής οδηγείται σε μια εγκυκλοπαιδική θέαση των λέξεων και του κόσμου του ποιήματος μέσα από τις εικόνες του πραγματικού κόσμου. Με την παρατήρησή τους είναι αναπόφευκτο να προβεί διανοητικά σε σημαντικές συνδέσεις που θα ολοκληρώσουν τα ηθελήμενα «χάσματα» του λογοτεχνικού λόγου. Έτσι, οι μαθητές ανασυστήνουν τη σχέση τους με τη γλώσσα. Ο Μπρετόν (1983) γράφει χαρακτηριστικά: «Βάλθηκα ν' αγαπώ τις λέξεις για το διάστημα που αφήνουν γύρω τους, για τις γεινιάσεις τους με άλλες λέξεις αμέτρητες που δεν πρόφερα» (σελ. 23). Ακόμη και μια τυχαία εικόνα που συμβαίνει να συμπεριληφθεί στα αποτελέσματα αναζήτησης ενδέχεται να ρίξει φως στο «τυχαίο» μεταφορικό πλησίασμα δύο ασύμβατων πραγματικοτήτων και ίσως οδηγήσει τη σκέψη σε πρωτόγνωρα μονοπάτια, τα οποία είτε ακολουθούν τον συνειρμό του λογοτέχνη είτε χαράζουν μια προσωπική αναγνωστική πορεία. Με αυτήν τη λογική, δεν καταρρίπτεται, αντιθέτως, πριμοδοτείται ο πολύσημος χαρακτήρας του λογοτεχνικού κειμένου.

Μερικές φορές, βέβαια, και η εικόνα και η λέξη αποδυναμώνονται και μαζί και η ερμηνεία, αν χρειάζεται η γνώση ιστορικών, πολιτισμικών ή βιογραφικών στοιχείων για τον λογοτέχνη (Μυλωνάκου-Σαϊτάκη, 2002; Φρυδάκη, 2003). Αν, όμως, επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών σε αυτά, είναι δυνατόν με μια εκ νέου αναζήτηση εικόνων να διαφανεί πώς η σκέψη και τα συναισθήματα του δημιουργού που σχετίζονται με τα παραπάνω εξωτερικά στοιχεία καταλήγουν να συνέχουν τις εικόνες. Διότι η συνεκτικότητα δεν αφορά μόνο τα στοιχεία μιας σύνθετης ποιητικής

εικόνας μα και τα νοήματα που συνυπάρχουν μέσα σ' ένα κείμενο, όπως εξάγονται από όλες τις μεταφορικές εικόνες που το συναποτελούν, αν ακολουθήσουμε τα διδάγματα των Beaugrande & Dressler (όπως αναφέρεται από την Παναρέτου, 1995).

Το ζητούμενο, επομένως, κατά την αναγνωστική πορεία είναι η απόδοση συνεκτικότητας στο μακρο- και μικροεπίπεδο του κειμένου, κάτι όχι πάντα εύκολο. Κάποτε μας βοηθά η ευτυχής σύμπτωση της πολύσημης λογοτεχνικής έκφρασης με την καλλιτεχνική δημιουργία. Αυτό συμβαίνει, αν κατά την αναζήτηση εικόνων οι μαθητές ανασύρουν ένα έργο τέχνης που «συνομιλεί» ιδεωδώς με την εικόνα που επεξεργάζονται. Σε τέτοια περίπτωση εκπληρώνεται και το αίτημα της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη (ΕΑΠΥ, 2007; Μπαμπινιώτης, 1991).

### **3. Το λογοτεχνικό κείμενο και τα πολυμέσα**

#### **3.1 Το «εργαστήρι του δημιουργού»: μια μεταφορά**

Αν δεχτούμε ότι η αναζήτηση εικόνων στον παγκόσμιο ιστό αποτελεί εκτός από ερμηνευτική διαδικασία και μια προσομοίωση της ίδιας της ποιητικής σύλληψης, τότε θα πρέπει να δούμε και πώς αυτή συνεχίζεται και μορφοποιείται. Οι μαθητές από αναγνώστες που ήταν πριν, μπαίνουν τώρα στον ρόλο του λογοτέχνη. Ο δικός τους χώρος δημιουργίας θα είναι το περιβάλλον των πολυμεσικών προγραμμάτων που προτείνονται (Windows Live Movie Maker και Microsoft Power Point) για τη διεκπεραίωση της δεύτερης φάσης της δραστηριότητας. Εδώ θα συνθέσουν τις εικόνες που αναδύθηκαν και τις οποίες συνέλεξαν, κάνοντας ίσως και μια επιλογή του υλικού, προκειμένου να ανα-συνθέσουν το λογοτεχνικό κείμενο. Γιατί όμως ενδείκνυνται τα συγκεκριμένα προγράμματα για κάτι τέτοιο;

#### **3.2 Το ποιητικό κείμενο: προϋποθέσεις και εργαλεία πολυμεσικής ανασύνθεσης**

Τα κείμενα ως αυτοτελείς μικρόκοσμοι χαρακτηρίζονται από δομή και οργάνωση βάσει των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα γλωσσικά τους στοιχεία. Στην περίπτωση δε των λογοτεχνικών κειμένων συναιρείται η κλειστή γραμμική δομή του κειμένου (ως γλωσσικής μορφής) με το «άνοιγμα» σε περισσότερα του ενός νοήματα. (Μπαμπινιώτης, 1991). Αντίστοιχα, τα δύο παραπάνω πολυμεσικά προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα οργάνωσης της πληροφορίας και ταυτόχρονα γραμμικής και μη γραμμικής αναπαράστασής της. Γραμμικής, καθώς οι εικόνες πάνω στις οποίες θα διαρθρωθεί ο λογοτεχνικός «ιστός» θα διαδέχονται η μία την άλλη, γεγονός που στο Movie Maker σηματοδοτείται και από τη γραμμή του χρόνου αλλά και μη γραμμικής, επειδή σε μια παρουσίαση μπορούν να συγχωνευθούν αφενός πολλές εικόνες σε μία διαφάνεια (Power Point), αφετέρου συνδυασμένα μεταξύ τους εικόνα, ήχος, βίντεο αλλά και πληκτρολογημένο κείμενο (Power Point και Movie Maker).

Το παράδοξο που παρατηρείται στο σημείο αυτό είναι το εξής: τα μη γραμμικά στοιχεία των πολυμεσικών προγραμμάτων προορίζονται για την οπτικοποίηση της γραμμικής φύσης του λογοτεχνικού κειμένου, ενισχύοντας απλώς τον ήδη

πολυτροπικό / απεικονιστικό χαρακτήρα του. Αντίθετα, η αντίληψη του κειμένου ως ενοποιημένου σημασιολογικού συνόλου *απέχει από την παραπάνω γραμμικότητα* (Μπαμπινιώτης, 1991; Μυλωνάκου-Σαϊτάκη 2002), όπως υποδηλώνεται και από τα λόγια του Μπρετόν (1983): «ο κόσμος ... προσφέρεται [στο πνεύμα] σαν ένα κρυπτογράφημα που δεν μπορεί να αποκρυπτογραφηθεί αν δεν είναι κανείς εξασκημένος στην ακροβατική γυμναστική που του επιτρέπει να περνά κατά βούληση από ένα σχοινί σε άλλο» (σελ. 154). Εξυπηρετείται, όμως, τελικά, η νοηματική σύνθεση από τη γραμμική τοποθέτηση των εικόνων, τόσο εκείνων που είναι παρούσες μέσα στο έργο όσο κι εκείνων που ανέσυρε (κυριολεκτικά και μεταφορικά) ο μαθητής από τον ιστό της εμπειρίας και τις αναγνωρίζει ως ελλείπουσες μεν αλλά αναγκαίες για να αποδώσει την πολυπόθητη συνεκτικότητα.

Για άλλον έναν ακόμη λόγο επιφυλάσσεται στα πολυμεσικά προγράμματα ο ρόλος της οπτικ(οακουστ)ικής απόδοσης ενός λογοτεχνικού κειμένου: η ενασχόληση των μαθητών σε ένα τέτοιο περιβάλλον προσιδιάζει στη «διαδικασιακή προσέγγιση» της δημιουργίας του κειμένου, όπως αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της κειμενικότητας (όπως αναφέρεται από τους Μπαμπινιώτης 1991; Κουτσογιάννης 2007). Απλώς εδώ το «γράψιμο» γίνεται με εικόνες. Ενισχύεται, έτσι, ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η πολυτροπικότητα της λογοτεχνίας καθώς και η εγγενής σχέση της με τη γλωσσική διδασκαλία.

Κάτι που εκ πρώτης όψεως θα συγκαταλεγόταν στις αδυναμίες των πολυμεσικών προγραμμάτων είναι η αυστηρή δομή που οφείλει να έχει κάθε παραγόμενη εργασία έναντι της ρευστότητας του λογοτεχνικού νοήματος. Είναι, όμως, αυτή η αυστηρή δομή που αναγκάζει τον μαθητή να επιστρέψει στον παγκόσμιο ιστό της εμπειρίας για να συμπληρώσει, να επεκτείνει και να μορφοποιήσει πιο συγκεκριμένα την ερμηνεία που προσπαθεί να δώσει στο κείμενο μέσα από την εικονοπλασία του. Έτσι, τελικά: α) εξυπηρετείται η σπειροειδής διάρθρωση της μαθησιακής πράξης, β) τόσο οι νέες τεχνολογίες καλλιεργούν τα αναγνωστικά ήθη των μαθητών, ασκώντας τους στην παραγωγή του δικού τους «απεικονιστικού» εν προκειμένω λόγου, όσο και γ) το λογοτεχνικό μάθημα λειτουργεί με τη σειρά του χάρη στην πολυτροπική του φύση ως ένας προσίτος και οικείος χώρος για τη «μύηση» των μαθητών στις νέες τεχνολογίες και τους νέους τρόπους παραγωγής κειμένων που αυτές παρέχουν.

Μία σημαντική παράμετρος, βέβαια, για την επιτυχία της δραστηριότητας είναι να δοθεί προσοχή όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στη μορφική παρουσίαση των ποιητικών εικόνων, εφόσον στη λογοτεχνία η μορφή ορίζει και το περιεχόμενο (Μπαμπινιώτης, 1991). Αναφερόμαστε εδώ στη συνοχή που πρέπει να υπάρχει στο επιφανειακό επίπεδο της συντακτικής σύνδεσης και αλληλεξάρτησης των στοιχείων ενός κειμένου με βάση τους Beaugrande & Dressler και Brown & Yule (όπως αναφέρονται από την Παναρέτου 1995). Ως παράγοντα δε συνοχής θα θεωρούσαμε με όρους μιας πολυμεσικής παρουσίασης τον τρόπο εναλλαγής των διαφανειών που θα περιέχουν τις προς σύνθεση εικόνες. Η ποικιλία αυτών των εφέ και στα δύο υπό συζήτηση προγράμματα παρέχει διάφορες δυνατότητες ανάλογα με τον τόνο που επιθυμεί να δώσει ο καθένας σε μια παρουσίαση. Θα καθιστούσε, επομένως, τη

μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου σε εικόνες όχι απλά «πιστή» και συνεκτική αλλά – πιθανώς γι' αυτόν ακριβώς το λόγο – και καλαίσθητη.

Αν θέλαμε, τώρα, να συγκρίνουμε τα δύο προγράμματα, θα βρίσκαμε αξιοσημείωτες διαφορές, αν και κινούνται στο ίδιο πνεύμα. Για παράδειγμα, το Power Point μπορεί να έχει λιγότερες δυνατότητες αλλά, καθώς είναι πιο απλοποιημένο, θα χαρακτηριζόταν πιο πρόσφορο για δραστηριότητες μαθητών. Το βασικό θετικό του στοιχείο, πάντως, είναι ότι μπορεί να δεχτεί παραπάνω από μία εικόνες σε μια του διαφάνεια σε αντίθεση με τα προγράμματα τύπου Movie Maker. Αυτό εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καθώς μας ενδιαφέρει να φανεί το γιατί και το πώς «δένονται» μαζί περισσότερες εικόνες για να απαρτίσουν τη μία σύνθετη ποιητική εικόνα. Παραθέτοντας ταυτόχρονα τα στοιχεία της, το αποτέλεσμα προσεγγίζει περισσότερο τη συμπυκνωμένη λογοτεχνική έκφραση. Για να γίνει κάτι τέτοιο στο πρόγραμμα Movie Maker, προϋποτίθεται η επεξεργασία των εντοπισμένων εικόνων με άλλο πρόγραμμα, κάτι και απαιτητικό αλλά και χρονοβόρο.

Φυσικά, επειδή τα προγράμματα υπόκεινται συχνά σε ενημερώσεις και αναβαθμίσεις, μπορεί ανά πάσα στιγμή τα εργαλεία τους να έχουν εμπλουτιστεί. Αυτά θα πρέπει να τα έχει υπ' όψιν του ο εκπαιδευτικός προτού σχεδιάσει μια νέα δραστηριότητα και να επιλέγει το κατάλληλο πρόγραμμα ανάλογα με τους διδακτικούς τους στόχους αλλά και με γνώμονα τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού του.

Η δραστηριότητα θα μπορούσε να ολοκληρωθεί με την ανάρτηση της παραδοτέας εργασίας σε έναν μαθητικό διαδικτυακό χώρο (ιστολόγιο τάξης ή μαθήματος). Εκεί θα μπορούσαν να παραθέτουν οι μαθητές τα σχόλιά τους, με κέρδος η ερμηνευτική προσέγγιση να μη μένει στο στενό πλαίσιο της τάξης αλλά ούτε να υποβαθμιστεί σε μια ατομική υπόθεση, αλλά αντιθέτως, να εκλάβει διαλεκτική διάσταση, εκπληρώνοντας τον επικοινωνιακό σκοπό της λογοτεχνικής πράξης.

#### **4. Συζήτηση – συμπεράσματα**

Η παραπάνω πρόταση δεν προσπαθεί να συγκαλύψει κάποιες αδυναμίες σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στο λογοτεχνικό μάθημα. Κατά πρώτον, παραμένει υπό συζήτηση το ποιο πρόγραμμα κρίνεται επαρκέστερο για την απόδοση της κειμενικής δομής των λογοτεχνικών κειμένων και ανάδειξης της εικονοποιίας τους. Εδώ εμπίπτει και το πόσο διδακτικό χρόνο μπορεί να διαθέσει ο διδάσκων προκειμένου να έχει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα.

Το άλλο ζήτημα που προκύπτει έχει σχέση με τον παγκόσμιο ιστό και το κατά πόσον είναι ασφαλή τα αποτελέσματα της όποιας αναζήτησης ή πόσο μπορεί να είναι μη αναμενόμενα αλλά και ανεπιθύμητα στο σχολικό πλαίσιο, αν ο συνειρμός οδηγήσει έναν μαθητή πέρα από τις αναγνωστικές προσδοκίες του διδάσκοντος;

Μια λύση θα ήταν να δοθεί ένα έτοιμο αρχείο προετοιμασμένο από τον διδάσκοντα με ικανό φωτογραφικό υλικό, από το οποίο οι μαθητές να επιλέξουν τις εικόνες εκείνες που τους εκφράζουν περισσότερο σε σχέση πάντα με τα εναύσματα που τους δίνει το έργο. Κάτι τέτοιο όμως θα αφαιρούσε από την ουσία της δραστηριότητας και

από την αυτενέργεια των μαθητών, καθώς θα περιόριζε την ερμηνεία στην αναγνωστική επάρκεια του εκάστοτε διδάσκοντος.

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται είναι αν χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη σύνθετου χαρακτήρα δραστηριότητα το διαδίκτυο σε επίπεδο πηγών ή εξεικόνισης (EAITY, 2007). Αν υπερισχύει το πρώτο, οφείλουμε να εξηγήσουμε στους μαθητές την ανάγκη να παραπέμπουν στις ιστοσελίδες απ' όπου άντλησαν τις εικόνες-πηγές που θα χρησιμοποιήσουν για την οπτικοποίηση που θα επιχειρήσουν.

Ακόμη, όμως, μας ταλανίζει το εξής: στην προσπάθεια να δημιουργήσουμε ένα «ιδανικά» ελεγχόμενο όσο και ανοικτό περιβάλλον ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου, επιλέγουμε ένα μέσο προσομοίωσης, το οποίο σαν άλλο είδος «γραφής» κρίνεται πιθανώς ανεπαρκές υπό δύο έννοιες. Αφενός, η παραπάνω οπτικοποίηση των ποιητικών εικόνων οπωσδήποτε δεν μπορεί να καλύψει όλες τις αισθήσεις και να αποκαλύψει ομοιότητες που πηγάζουν κάποτε από τη γεύση, την όσφρηση ή την αφή. Την απάντηση εδώ δίνει η άποψη περί ανωτερότητας της οπτικής εικόνας μπροστά σε άλλα είδη εικόνων (Μπρετόν, 1981). Οι μαθητές μπορούν αργότερα συζητώντας να προβληματιστούν για περιπτώσεις που δεν μπόρεσαν αναγκαστικά να περιλάβουν.

Έπειτα, εγκυμονεί ο κίνδυνος να καταλήξει η εικόνα αντί να υποβοηθά τη βίωση του λογοτεχνικού έργου, υπερκαλύπτοντας τις τυχόν ελλείψεις των μαθητών στα πεδία της εμπειρίας και της ερμηνείας, να αδυνατίζει τη φαντασία τους και να περιορίζει τη λειτουργία του νου. Ως αντίβαρο σε αυτήν την παρατήρηση μπορεί να λειτουργήσει μόνο το επιχείρημα περί διανοητικής αντιμετώπισης της λογοτεχνικής πράξης. Στην προσπάθεια, δηλαδή, απόδοσης των εικόνων και ερμηνείας ενός έργου συμμετέχουν από κοινού και η αίσθηση / βίωση και η λογική / νόηση, κι αυτό είναι κάτι που οφείλει να το καλλιεργήσει η διδασκαλία της λογοτεχνίας (Μυλωνάκου-Σαϊτάκη, 2002; Φρυδάκη, 2003). Αν με τις νέες τεχνολογίες δεν μπορεί να επιτευχθεί το πρώτο, τουλάχιστον έχουμε την ελπίδα μιας διανοητικής προσέγγισης.

Τελικά, αυτό που προτείνεται είναι να χρησιμοποιηθεί για την ερμηνευτική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου η εικονοποιία του ως κεντρικός ερμηνευτικός άξονας, με τις νέες τεχνολογίες ως όργανο χάραξης της διδακτικής πορείας. Κάτι τέτοιο, αφενός, ικανοποιεί την ανάγκη να εστιάζει ο μαθητής το ενδιαφέρον του σε μια συγκεκριμένη πτυχή του υλικού που επεξεργάζεται, ακολουθώντας τον προσωπικό του ρυθμό μάθησης και δραστηριοποιούμενος σε ένα οικείο σ' αυτόν μέσον, αφετέρου του δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθεί το κείμενο ως όλον.

Είναι όμως εφαρμόσιμη η παραπάνω πρόταση σε όλα τα είδη λογοτεχνικών κειμένων; Μια τέτοια ερμηνευτική μέθοδος ταιριάζει σίγουρα στη μοντέρνα ποίηση, όχι μόνο, όμως, ούτε και κατηγορηματικά εκεί. Η εικονοποιία πάντα αποτελούσε συστατικό στοιχείο της λογοτεχνίας, συμπεριλαμβανομένης και της ποίησης αλλά και της πεζογραφίας. Μέσον της, φυσικά, είναι πάντα η λέξη, και για να μιλήσουμε μεταφορικά, πετώντας τη λέξη στη «θάλασσα» του παγκόσμιου ιστού, ο κάθε μαθητής-αναγνώστης μπορεί να ξεκινήσει – ίσως όχι μια ορειβασία, κατά τον Iser (όπως αναφέρεται από τη Μυλωνάκου-Σαϊτάκη, 2002), αλλά – μια καταβύθιση στην

«εμπειρία και τη μνήμη, τη φαντασία και το ασυνείδητο» (Ροντάρι, 2001, σελ. 19).

### **Βιβλιογραφία**

- Abrams, M. (2006). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (Γ. Δεληβοριά & Σ. Χατζηιωαννίδου, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ) – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (τεύχ. 1): Γενικό μέρος*. Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (Α. Μπερλής, Μτφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). ΤΠΕ και Γλώσσα. Στο Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ) – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (τεύχ. 3): κλάδος ΠΕ02* (σελ. 46-99). Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. Αθήνα: Γκέλμπεσης.
- Μπρετόν, Α. (1981). *Υπερρεαλισμός και Ζωγραφική* (Σ. Κουμανούδης, Μτφρ.). Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.
- Μπρετόν, Α. (1983). *Μανιφέστα του σουρρεαλισμού* (Ε. Μοσχονά, Μτφρ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- Μυλωνάκου-Σαϊτάκη, Γ. (2002). *Προσεγγίσεις στη Θεωρία της Λογοτεχνίας: Διδακτικές προτάσεις για Γυμνάσιο, Λύκειο και ΤΕΕ (σύμφωνα με τις νέες εκδόσεις των βιβλίων)*. Αθήνα: Φυτράκης.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παναρέτου, Ε. (1995). *Κειμενικές λειτουργίες της στίξης: μελέτη της στίξης στο λογοτεχνικό κείμενο*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (Γ. Κασαπίδης, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Steen, G. & Gavins, J. (2003). Contextualising cognitive poetics. In J. Gavins & G. Steen (eds.), *Cognitive Poetics in Practice* (pp. 1-12). London: Routledge.
- Stockwell, P. (2003). Surreal figures. In J. Gavins & G. Steen (eds.), *Cognitive Poetics in Practice* (pp. 13-25). London: Routledge.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.