

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ | **DEMOCRITUS UNIVERSITY OF THRACE**

Πτυχιακή Εργασία

**Τίτλος: «Η σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία και η
κινηματογραφική της προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της
χώρας»**

Φοιτήτρια: Χριστίνα Τριχιά, Α.Ε.Μ.: 4998

Μέλη Διμελούς Επιτροπής Εξέτασης:

Σοφία Ιακωβίδου (Επιβλέπουσα)

Αναστασία Οικονομίδου

Αλεξανδρούπολη

Ιούνιος, 2022

Democritus University of Thrace
School of Education Sciences
Department of Education Sciences in Early Childhood



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ | DEMOCRITUS UNIVERSITY OF THRACE

Undergraduate Thesis

Title: «Modern Greek literature and its film adaptation in the education system of the country »

Student: Christina Trichia, Student Number: 4998

Examination Committee Members:

Sophia Iakovidou (Supervisor)

Anastasia Economidou

Alexandroupolis

June, 2022

Περίληψη

Η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος αποτελούν δυναμικά εργαλεία μάθησης που εμπλουτίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες. Ωστόσο, η αξιοποίηση ταινιών και κινηματογραφικών προσαρμογών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περιορισμένη, παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία αναδεικνύει ποικίλα οφέλη. Για τον λόγο αυτό, παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση για μαθητές Β΄ Λυκείου, με την οποία επιδιώκεται η αξιοποίηση του λογοτεχνικού έργου της Ιωάννας Καρυστιάνη «Η μικρά Αγγλία» και της κινηματογραφικής του προσαρμογής από τον Παντελή Βούλγαρη. Στόχοι της πρότασης είναι οι μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά τα δύο κειμενικά είδη και να αναπτύξουν οι ίδιοι ένα οπτικοακουστικό προϊόν. Η διδακτική πρόταση αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις υλοποίησης. Κατά την πρώτη φάση, επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων λογοτεχνικού γραμματισμού και κατά τη δεύτερη φάση επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων κινηματογραφικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες διακειμενικότητας και διεικονικότητας, με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές στις δύο πρώτες φάσεις, αναμένεται να συμβάλουν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες κατά την τρίτη φάση θα τους βοηθήσουν να προχωρήσουν στη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο είναι εμπνευσμένο από θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα έχει τα σημασιολογικά χαρακτηριστικών των School Movies. Ωστόσο, η επιδίωξη της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού των μαθητών ως εφόδιο, το οποίο θα βοηθήσει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού τους.

Λέξεις- κλειδιά: λογοτεχνία, κινηματογράφος, εκπαίδευση, school movie

Abstract

Literature and cinema are dynamic learning tools that enrich students' learning experiences. However, the use of films and film adaptations within the Greek education system is limited, despite the fact that the literature reveals multiple benefits. For this reason, a teaching proposal for students in the 2nd grade of Senior High School (Lyceum) is presented, with the aim of utilizing Ioanna Karystiani's literary work "Little England" and its film adaptation by Pantelis Voulgaris. The goal is to help students approach the two texts in a critical manner and create an audiovisual product. The implementation of the teaching proposal is developed in three phases. The goal is for students to develop literary literacy skills during the first phase, and film literacy skills during the second one. The intertextuality and intervisuality activities, in which students engage during the first two phases, are expected to contribute to the development of students' metacognitive skills, which, during the third phase, will help them produce an audiovisual material, inspired by educational topics and having the semantic characteristics of School Movies. However, the main goal of the present teaching proposal is to contribute to the development of students' audiovisual literacy, as a skill that will help in the development of their critical literacy.

Key words: literature, cinema, education, school movie

Δήλωση έργου

Η εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για την λήψη του πτυχίου του Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Υπεύθυνη Δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτή, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες.

Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών.

Αφιέρωση

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στον πατέρα μου, ο οποίος μου μετέδωσε τα ερεθίσματα που ήταν καθοριστικά για την ενασχόλησή μου με τη λογοτεχνία και τη διερεύνηση ενός πολύ ενδιαφέροντος θέματος στην πτυχιακή μου εργασία.

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κυρία Σοφία Ιακωβίδου, για τον γόνιμο διάλογο και τις γνώσεις που μου έδωσε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω αυτόν τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την πολύτιμη στήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια.

Περιεχόμενα

Περίληψη	ii
Abstract	iii
Αφιέρωση.....	v
Ευχαριστίες	vi
1. Εισαγωγή	1
2. Θεωρητικό πλαίσιο	3
2.1 Συγκριτική φιλολογία και διακαλλιτεχνική προσέγγιση.....	3
2.2 Λογοτεχνία και κινηματογράφος	5
2.3 Προσαρμογή λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο	9
2.4 Αξιοποίηση ταινιών και κινηματογραφικών προσαρμογών στην εκπαίδευση..	11
3. Διδακτική πρόταση	17
3.1 Θεωρητική προσέγγιση	17
3.1.1 Διαθεματική διακειμενική προσέγγιση	18
3.1.2 Στόχοι	19
3.1.3 Οπτικός γραμματισμός	21
3.1.4 Δημιουργία οπτικοακουστικού προϊόντος.....	25
3.1.5 Ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού	26
3.2 Μέθοδος– διδακτικές πρακτικές	26
3.2.1 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος- cooperative-based learning	28
3.2.2 Μέθοδος Jigsaw.....	29
3.2.3 Μέθοδος project	30
3.2.4 Ειδικοί στόχοι του project	32
3.3 Διδακτική πορεία-υλοποίηση.....	34
3.4 Αξιολόγηση	49
3.5 Εναλλακτικές προτάσεις – Επέκταση	51
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	51

1. Εισαγωγή

Το γεγονός ότι πολλά έργα της λογοτεχνίας έχουν αποτελέσει έμπνευση για την παραγωγή κινηματογραφικών ταινιών δηλώνει την ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο. Πολύ περισσότερο η ιδιαίτερη προτίμηση η οποία παρατηρείται για τη θέαση κινηματογραφικών ταινιών οι οποίες προέρχονται από μυθιστορήματα δείχνει την ιδιαίτερη αυτή σχέση ανάμεσα στο μυθιστόρημα και τον κινηματογράφο. Η σύγκρισή μίας κινηματογραφικής ταινίας με το μυθιστόρημα στο οποίο βασίστηκε παρατηρείται συχνά και είναι μία πλευρά της σχέσης των δύο μορφών τέχνης η οποία, ωστόσο, αποτελεί την αφετηρία συζητήσεων αναφορικά με την υπεροχή της μίας ή της άλλης μορφής με υπερίσχυση, συνήθως, του μυθιστορήματος έναντι της κινηματογραφικής ταινίας (Κακλαμανίδου, 2006: 11-13). Από μία άποψη αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το μυθιστόρημα είναι εκείνο το οποίο εισάγει τους αναγνώστες στην ιστορία την οποία διαπραγματεύεται και, κατά συνέπεια, αυτό που γράφει ο/η συγγραφέας κυριαρχεί στο μυαλό των αναγνωστών και γίνεται ο μόνος «σωστός» τρόπος αφήγησης μιας συγκεκριμένης ιστορίας.

Η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος είναι δύο μορφές τέχνης για τις οποίες ο χρόνος ο οποίος διατίθεται στα σχολεία είναι περιορισμένος και, κατά συνέπεια, η επαφή των μαθητών με αυτές είναι αποσπασματική και γίνεται κυρίως μέσα από τα αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων ή, ακόμη πιο σπάνια, με την προβολή βίντεο ή μικρών αποσπασμάτων από κινηματογραφικά έργα (Θεοδωρίδης, 2016: 18). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προτείνει μία διδακτική πρόταση για τον τρόπο με τον οποίο η σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για την ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού και του κριτικού γραμματισμού στα παιδιά ενός τμήματος της Β΄ λυκείου. Επιδίωξη της πρότασης είναι η δημιουργία κινήτρου για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών για την διακειμενική προσέγγιση της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου, καθώς και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες δημιουργίας οπτικοακουστικού υλικού.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το κεφάλαιο της Εισαγωγής ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο ρόλος της συγκριτικής φιλολογίας και της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης, καθώς και η σύγκριση μεταξύ λογοτεχνίας και κινηματογράφου. Στη συνέχεια, συζητάται η προσαρμογή των λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο και η αξιοποίηση ταινιών

και κινηματογραφικών προσαρμογών στην εκπαίδευση. Ακολούθως, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση, με στόχο την αξιοποίηση μιας κινηματογραφικής προσαρμογής. Αφού περιγράφεται η θεωρητική προσέγγιση, με βάση την οποία αναπτύχθηκε η διδακτική πρόταση, παρουσιάζονται η μέθοδος και οι διδακτικές πρακτικές οι οποίες κρίθηκε σκόπιμο να ακολουθηθούν για την ανάπτυξη και επιτυχία της πρότασης. Στην επόμενη ενότητα, αναπτύσσονται οι λεπτομέρειες της διδακτικής πορείας και της υλοποίησης της παρούσας διδακτικής πρότασης. Τέλος, παρατίθενται σκέψεις γύρω από την αξιολόγηση και τις εναλλακτικές προτάσεις οι οποίες θα βοηθούσαν στη επέκτασή της.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Συγκριτική φιλολογία και διακαλλιτεχνική προσέγγιση

Η συγκριτολογία ή συγκριτική φιλολογία αποτελεί ένα διεθνικό, διεπιστημονικό και διαμεσικό πεδίο, ως το πλαίσιο για τη σύγκριση λογοτεχνικών κειμένων και τη μελέτη της σχέσης μεταξύ λογοτεχνίας και άλλων πολιτισμικών κωδίκων. Πιο αναλυτικά, η σύγκριση λογοτεχνικών κειμένων από διαφορετικές χώρες, η αλληλεπίδραση μεταξύ λογοτεχνίας, φιλοσοφίας και επιστήμης, η σύγκριση μεταξύ λογοτεχνικών κειμένων και άλλων τεχνών και η αλληλεξάρτηση μεταξύ λογοτεχνίας και εξωλογοτεχνικών φαινομένων αποτελούν αντικείμενα μελέτης στη συγκριτολογία (Αντωνοπούλου, Καρακάση, & Πετροπούλου, 2015: 12-13, 16-17).

Οι μελέτες που αφορούν τις συγκριτικές τέχνες πηγάζουν από το έργο των αρχαίων φιλόσοφων, οι οποίοι εμβάθυναν τη γνώση σχετικά με την αλληλεπίδραση των τεχνών στην τραγωδία (Fischer-Lichte, 2016: 12). Έχοντας μία διεπιστημονική διάσταση, η συγκριτική φιλολογία προϋποθέτει την οπτική του κριτικού πλουραλισμού. Ταυτόχρονα, η διασύνδεση των επιστημών επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση των κειμένων, αντλώντας από διάφορα γνωστικά πεδία, όπως την ιστορία, την κοινωνιολογία, τη βιολογία, τις οικονομικές επιστήμες ή τον εκδοτικό κλάδο (Ceciu, 2013: 2, 4).

Σκοπός της συγκριτολογίας είναι να εξηγήσει τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των έργων, ώστε να αναδυθούν νέες διαστάσεις και νέα νοήματα και, ταυτόχρονα, να καταγράψει το πολιτισμικό γίγνεσθαι (Αντωνοπούλου κ.ά., 2015: 19, 141). Η Ceciu (2013: 3) αναδεικνύει την αξία της δημιουργικής αντικειμενικότητας του συγκριτολόγου, ως αυθεντικότητα στην αντικειμενική σκέψη του σχετικά με τις ποικίλες επιλογές ανάλυσης και διασύνδεσης των αντικειμένων μέσω πολλαπλών και κριτικών οπτικών. Η δημιουργική αντικειμενικότητα ξεπερνά την έννοια της δημιουργικής σκέψης, που σχετίζεται με την ικανότητα δημιουργίας και καινοτομίας, και υπογραμμίζει την αυθεντικότητα της σκέψης και της οπτικής.

Υπάρχουν δύο θεωρητικά μοντέλα για τη μελέτη και ανάλυση της σχέσης μεταξύ των τεχνών. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, οι μορφές τέχνης συγκρίνονται με βάση τα επιτεύγματα και τον αντίκτυπό τους, διερευνώντας τις πιθανότητες και τους περιορισμούς της μεταβίβασης μιας καλλιτεχνικής πρακτικής σε μια άλλη μορφή τέχνης, με σκοπό την υπέρβαση των ορίων μεταξύ τους, ενώ το δεύτερο

μοντέλο εστιάζει στην αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των τεχνών (Fischer-Lichte, 2016: 13-14).

Στο πλαίσιο αυτό, η διακαλλιτεχνικότητα αφορά τη σχέση μεταξύ διαφορετικών μορφών τέχνης και μεταξύ της τέχνης και των άλλων επιστημονικών πεδίων. Με τη διακαλλιτεχνικότητα εξετάζεται είτε ο συνδυασμός των μέσων είτε η μεταβίβαση των χαρακτηριστικών ενός σημειολογικού συστήματος σε ένα άλλο (Αντωνοπούλου κ.ά., 2015: 129, 133-134· Fischer-Lichte, 2016:14). Κατά τη μετάβαση αυτή, τα χαρακτηριστικά του αρχικού έργου δεν μεταφέρονται αυτούσια, αλλά προσαρμόζονται στη σημειολογική οργάνωση του νέου μέσου, για αυτό και ο επικρατέστερος όρος για τη διαδικασία αυτή είναι η προσαρμογή, παρά η μετατροπή ή η μεταφορά (Αντωνοπούλου κ.ά., 2015: 134).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της μετάβασης από ένα σημειολογικό σύστημα σε ένα άλλο αποτελούν οι προσαρμογές λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο (Αντωνοπούλου κ.ά., 2015: 134). Παλαιότερα, η σχέση μεταξύ λογοτεχνίας και κινηματογράφου δεν ήταν αρμονική και ισορροπημένη, καθώς υπήρχαν ζητήματα ιεραρχίας και κύρους. Η λογοτεχνία έχαιρε μεγαλύτερου σεβασμού και θεωρούνταν ευγενής τέχνη, ενώ αντίθετα ο κινηματογράφος θεωρούνταν υποδεέστερος στην αρχή της εμφάνισής του (Bonilla, 2014:131· Γιωτοπούλου, 2018: 215· Zinnatullina, Davletbaeva & Mukhametshina, 2019: 358), κυρίως επειδή απευθυνόταν στη μάζα και κατείχε τη θέση οποιασδήποτε άλλης μορφής έκφρασης της μαζικής κουλτούρας (Bonilla, 2014: 131).

Ειδικότερα, λαμβάνοντας την πιστότητα ως κριτήριο αξιολόγησης των ταινιών, η λογοτεχνία θεωρούνταν ανώτερη μορφή τέχνης, σε σύγκριση με τον κινηματογράφο (Αντωνοπούλου κ.ά., 2015: 133· Γιωτοπούλου, 2018: 214). Το παράδοξο που προέκυπτε με βάση την πιστότητα είναι ότι εάν μια ταινία υποτασσόταν στο βιβλίο ήταν υποδεέστερη, ενώ, εάν η προσαρμογή ήταν ελεύθερη, θεωρούνταν μια μορφή ασέβειας και προσβολής προς το πρωτότυπο λογοτεχνικό έργο (Cardoso, 2019: 1351).

Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του 1950, όταν κάποια κινηματογραφικά έργα άρχισαν αδιαμφισβήτητα να αποτελούν επιτεύγματα υψηλής αισθητικής ποιότητας, ο κινηματογράφος άρχισε να θεωρείται ένα αριστοτεχνικό και αυτόνομο σημειολογικό σύστημα, μια ξεχωριστή μορφή τέχνης, που ονομάστηκε έβδομη τέχνη

(Bonilla, 2014: 132). Έτσι, έγινε σαφές ότι ένα κινηματογραφικό σενάριο μπορεί να έχει ποιότητα αντίστοιχη με αυτή ενός λογοτεχνικού έργου (Alqadi, 2015: 46· Ramrao, 2016: 152).

Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε ότι αρκετοί λογοτεχνικοί συγγραφείς αντλούν από τις συμβάσεις και τεχνικές του κινηματογράφου και σκιαγραφούν τις νοερές εικόνες με κινηματογραφικό τρόπο, που θυμίζει σενάριο. Υπό αυτό το πρίσμα, οι συγγραφείς εμπνέονται από τον κινηματογράφο, όπως οι σκηνοθέτες από τη λογοτεχνία, αντανακλώντας τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μορφών τέχνης (Alqadi, 2015: 44, 47· Gualda, 2010: 204· Zinnatullina et al., 2019: 357).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο έως τότε διακριτών μορφών τέχνης έγινε λιγότερο αισθητός, με αποτέλεσμα την χαλάρωση των ορίων μεταξύ τους (Fischer-Lichte, 2016: 12-13). Η αδυναμία σαφούς διαχωρισμού μεταξύ τους ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι, παρά τις εξελίξεις στην κριτική της λογοτεχνίας και τις θεωρητικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου, δεν υπάρχει ένα κοινό και αντικειμενικό μεθοδολογικό πλαίσιο για την ανάλυση και σύγκριση των λογοτεχνικών και κινηματογραφικών κειμένων με στόχο την ανάδυση του βαθμού αλληλεπίδρασής τους (Kuryaev & Osmukhina, 2018: 376). Ωστόσο, η σημειωτική ανάλυση αναδεικνύεται ως η πιο ακριβής προσέγγιση της σχέσης μεταξύ εικόνας και λέξης, οι οποίες αναδύονται ως ξεχωριστές μορφές έκφρασης ή ως δύο συστατικά της ίδιας ολότητας (Bonilla, 2014: 144).

Σήμερα, η συγχώνευση των δύο ειδών τέχνης και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους έχουν αναβαθμίσει τη θέση των κινηματογραφικών έργων, σε σχέση με τα λογοτεχνικά (Zinnatullina et al, 2019: 357-358). Για τον λόγο αυτό, αντί του εντοπισμού διαφορών μεταξύ τους, προτείνεται η μελέτη των ομοιοτήτων, καθώς η σχέση τους είναι σχέση αλληλεπίδρασης, παρά αντίθεσης. Έτσι, μια ακριβής συγκριτική μελέτη προϋποθέτει την ανάλυση των τρόπων με τους οποίους εκφράζονται οι δύο μορφές τέχνης και πώς εκφράζουν η μία την άλλη (Bonilla, 2014: 143-144).

2.2 Λογοτεχνία και κινηματογράφος

Η κυρίαρχη διαφορά μεταξύ λογοτεχνίας και κινηματογράφου είναι η γλώσσα. Πρόκειται για δύο διαφορετικές γλώσσες (Zinnatullina et al, 2019: 359),

καθώς το μέσο της αναπαράστασης της πραγματικότητας στη λογοτεχνία είναι οι λέξεις, ενώ, στον κινηματογράφο, το μέσο αποτελεί η οπτική εικόνα (Bao, 2008: 58). Η λογοτεχνική γλώσσα αποδίδει αναπαραστάσεις εικόνων, ενώ η κινηματογραφική γλώσσα αναπαράγει εικόνες. Ένα λογοτεχνικό έργο κινείται από τη λέξη στην εικόνα, ενώ σε ένα κινηματογραφικό έργο, η διαδικασία αντιστρέφεται, με την εικόνα να αποτελεί το κύριο μέσο και τις λέξεις να έπονται (Gualda, 2010: 211).

Στη λογοτεχνία, ο δημιουργός χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να απεικονίσει τον χαρακτήρα και τον εσωτερικό κόσμο του ήρωα, ενώ στον κινηματογράφο, ο δημιουργός χρησιμοποιεί την εικόνα για να αποδώσει τον ήρωα μέσω των δράσεών του (Ramrao, 2016: 153). Στη λογοτεχνία, το πλαίσιο, οι χαρακτήρες και τα συναισθήματα περιγράφονται με ακρίβεια και ζωντάνια, ενεργοποιώντας τη φαντασία του αναγνώστη και δημιουργώντας νοητικές εικόνες που βοηθούν στην ερμηνεία του έργου (Shakib, 2011: 24).

Αντιθέτως, ο κινηματογράφος οπτικοποιεί τις πληροφορίες, κάτι που κάνει την κατανόηση των έργων ευκολότερη, αλλά περιορίζει τη φαντασία (Alqadi, 2015: 42-43). Στην ουσία, μεταξύ των θεατών και της ταινίας μεσολαβεί η κινηματογραφική γλώσσα, η οποία συνίσταται στην ελλειπτικότητα και την οπτική γωνία και συμβάλλει στην ερμηνεία της πραγματικότητας που παρουσιάζεται (Αγραφιώτης, 2016: 53).

Οι εικόνες, αν και είναι πιο άμεσες και εύκολα κατανοητές (Bao, 2008), εμπεριέχουν πολλαπλά σημαινόμενα και υπόρρητα νοήματα (Αγγελοπούλου, 2016: 40). Σε συνδυασμό με τη μουσική μιας ταινίας, η κατανόηση των θεατών μπορεί να ενισχυθεί, καθώς δημιουργείται στους θεατές η αίσθηση ότι αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική κατάσταση του χαρακτήρα (Bao, 2008:59). Αν και υπογραμμίζεται η αδυναμία του κινηματογράφου να αποδώσει αφηρημένες ιδέες ή περίπλοκες έννοιες που σχετίζονται με τον εσωτερικό κόσμο των χαρακτήρων (Bao, 2008: 59), η δυνατότητα ταύτισης των θεατών με τους χαρακτήρες διατηρείται, μέσω των συναισθημάτων που εγείρονται (Gualda, 2010: 208· Shakib, 2011: 24), χάρη σε τεχνικές, που δίνουν στον θεατή την ψευδαίσθηση της πραγματικότητας (Gualda, 2010: 207).

Παράλληλα, οι ήχοι στον κινηματογράφο αναπαράγουν αυτούς της πραγματικής ζωής, προσφέροντας στους θεατές την αίσθηση της αμεσότητας και

αναδεικνύοντας το ισχυρό πλεονέκτημα του κινηματογράφου στην αναπαράσταση της πραγματικότητας (Αγραφιώτης, 2016: 54· Bao, 2008: 59). Αντίθετα, η απουσία ήχων στη λογοτεχνία παρέχει στους αναγνώστες απεριόριστο χώρο να ανασυνθέσουν και να αναστοχαστούν αυτό που περιγράφεται με ποικίλους τρόπους (Bao, 2008: 59-60).

Ο χρόνος και ο χώρος αποτελούν ένα άλλο σημείο απόκλισης μεταξύ της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου (Shakib, 2011: 24), καθώς αποδίδονται διαφορετικά στα δύο είδη. Η κινηματογραφική αφήγηση είναι προσανατολισμένη χωρικά, εστιάζοντας κυρίως στην ανάπτυξη του χώρου και την οργάνωση του κάδρου, και δευτερευόντως στον χειρισμό του χρόνου που γίνεται μέσω του μοντάζ (Γρόσδος, 2013: 219). Στη λογοτεχνία ο αναγνώστης φαντάζεται το πλαίσιο και τους χαρακτήρες, ενώ ο κινηματογράφος οπτικοποιεί αυτές τις πληροφορίες (Alqadi, 2015: 42), αλλά, από την άλλη πλευρά, οφείλει να προσδιορίσει με διάφορες τεχνικές τον χρόνο (Gualda, 2010: 212), δεδομένου ότι στους θεατές δημιουργείται η εντύπωση ότι οι εξελίξεις συμβαίνουν στο παρόν, καθώς τα παρακολουθούν (Γρόσδος, 2013: 219).

Στον κινηματογράφο, η μετάβαση σε διαφορετικό χρονικό σημείο από αυτό του παρόντος υλοποιείται με τη χρήση ειδικών τεχνικών, ώστε να γίνει κατανοητό στον θεατή, ενώ στη λογοτεχνία αυτό είναι εφικτό απλά με τη χρήση γραμματικών χρόνων και χρονικών επιρρημάτων και προσδιορισμών (Γρόσδος, 2013: 219· Gualda, 2010: 212). Έτσι, στον κινηματογράφο, η κάθε εικόνα ή κίνηση θα πρέπει να προσδιοριστεί χρονικά με μεγαλύτερη σαφήνεια, ενώ αντίθετα στη λογοτεχνία, όπου ο χρόνος είναι δεδομένος, θα πρέπει να αποδοθεί με σαφήνεια και λεπτομέρεια ο χώρος (Gualda, 2010: 212).

Ουσιαστικά, η βασική διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρουν στο κοινό διαφορετικές εμπειρίες (Bao, 2008: 59). Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι ο τρόπος αντίληψης και κατανόησης μιας κινηματογραφικής ταινίας είναι παρόμοιος με τον τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, εξού και οι κινηματογραφικές εικόνες εκλαμβάνονται ως οικείες. Για τον λόγο αυτό, η κατανόηση και ερμηνεία μιας ταινίας εμπεριέχει την ερμηνεία διαφόρων διαστάσεων του πραγματικού κόσμου, αναδεικνύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ της φυσικής και κινηματογραφικής πραγματικότητας (Αγραφιώτης, 2016: 53).

Παρά τις διαφορές μεταξύ των δύο ειδών τέχνης, η αφηγηματική δομή αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου σε όλες τις συγκριτικές μελέτες (Gualda, 2010: 205). Και τα δύο είδη ανήκουν στις αφηγηματικές τέχνες, καθώς τα λογοτεχνικά και κινηματογραφικά κείμενα αφηγούνται μία ιστορία με διαφορετικούς τρόπους (Alqadi, 2015: 43· Bonilla, 2014: 129· Γρόσδος, 2013: 208· Κουκλατζίδου & Μιχαήλ, 2016: 336· Zinnatullina et al, 2019: 358). Ένα λογοτεχνικό έργο λέει μια ιστορία, ενώ μια ταινία δείχνει την ιστορία (Bao, 2008: 59), δημιουργώντας στο κοινό νοητικές και οπτικές εικόνες, αντίστοιχα (Alqadi, 2015: 43). Σε ένα λογοτεχνικό έργο, η αφήγηση γίνεται σε πρώτο ή τρίτο πρόσωπο ή από έναν παντογνώστη αφηγητή, ενώ οι περισσότερες ταινίες αφηγούνται μια ιστορία από την πλευρά που παντογνώστη (Bao, 2008: 59).

Μια άλλη ομοιότητα που μοιράζονται είναι η χρήση τεχνικών για την αναπαράσταση της πραγματικότητας. Υπογραμμίζεται ότι η επιτυχία τους δεν έγκειται στον βαθμό στον οποίο αναπαράγουν πιστά την πραγματικότητα, αλλά στον τρόπο που η πλασματική πραγματικότητα του έργου δημιουργεί εντυπώσεις και συναισθήματα στον θεατή ή τον αναγνώστη (Gualda, 2010: 207-208). Ουσιαστικά, η επιτυχής αναπαράσταση της πραγματικότητας οφείλεται στη δημιουργικότητα του συγγραφέα ή του σκηνοθέτη (Ceciu, 2013: 5). Η δημιουργικότητα των συγγραφέων και των σκηνοθετών μπορεί να αντισταθμίσει τους περιορισμούς του κάθε είδους, εφευρίσκοντας τεχνικές που συμβάλλουν στην καλύτερη απόδοση και σαφέστερη αναπαράσταση της πραγματικότητας (Ceciu, 2013: 5).

Θα πρέπει, τέλος, να επισημανθεί ότι ο τρόπος που οι θεατές κατανοούν μια ταινία είναι παρόμοιος με εκείνον του αναγνώστη που διαβάζει ένα βιβλίο, καθώς η ερμηνεία των έργων έγκειται στην αντίληψη και οπτική του αναγνώστη και του θεατή (Ceciu, 2013: 9· Gualda, 2010: 218). Η εμπλοκή των θεατών ή αναγνωστών στον συμβολικό κόσμο του έργου είναι διαφορετική κάθε φορά που παρακολουθούν ή διαβάζουν το έργο, καθώς η νοητική και συναισθηματική επεξεργασία τους μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες και την κατάσταση των θεατών ή αναγνωστών (Gualda, 2010: 208). Τελικά, είναι ο αναγνώστης ή ο θεατής που λαμβάνει, ερμηνεύει και αφομοιώνει τα λογοτεχνικά ή κινηματογραφικά ερεθίσματα σύμφωνα με το δικό του υπόβαθρο και σκεπτικό (Alqadi, 2015: 42· Ceciu, 2013: 9).

2.3 Προσαρμογή λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο

Η κυριότερη επίδραση της λογοτεχνίας στον κινηματογράφο αντανακλάται στη μεταφορά λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο. Στο πλαίσιο αυτό, οι κριτικοί συζητούν τον βαθμό πιστότητας ως προς στο λογοτεχνικό έργο (Alqadi, 2015· Αντωνοπούλου κ.ά., 2015· Cardoso, 2019). Ωστόσο, καθώς πρόκειται για δύο διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, όταν η ανάλυση μιας ταινίας γίνεται με βάση τη σημειολογία της λογοτεχνίας, συνήθως, προκύπτουν ζητήματα που αφορούν τον βαθμό πιστότητας στο βιβλίο και την ποιότητα της ταινίας (Cardoso, 2019).

Για τον λόγο αυτό, υποστηρίζεται ότι μια προσαρμογή θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως αυτόνομο έργο, παρά το γεγονός ότι αναπαράγει ή αντλεί από ένα λογοτεχνικό έργο, λαμβάνοντας υπόψη ότι, παρά τη σύνδεση των δύο έργων, η ταινία έχει υποστεί ένα είδος μεταμόρφωσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η έννοια της πιστότητας αμφισβητείται ή απορρίπτεται ως υποκειμενική και απλοϊκή εκτίμηση (Gualda, 2010). Μάλιστα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις προτείνουν να λαμβάνεται ως αισθητικό κριτήριο ο βαθμός στον οποίο η ταινία αυτονομείται ώστε το λογοτεχνικό έργο να μην αποτελεί σημείο αναφοράς και προκειμένου ο σκηνοθέτης να μην υποβάλλεται σε μια συνεχή διαδικασία αντιπαραβολής με το λογοτεχνικό κείμενο (Cardoso, 2019).

Παλαιότερα, το κύρος των βιβλίων υπερίσχυε της αξίας των προσαρμογών τους στον κινηματογράφο σε σημαντικό βαθμό (Bonilla, 2014· Kuryaev & Osmukhina, 2018), κάτι που άλλαξε όταν στον δημιουργήθηκαν εμβληματικές ταινίες, αντίστοιχης ποιότητας με αυτή των πρωτότυπων λογοτεχνικών έργων (Bonilla, 2014). Καθώς το κινηματογραφικό κοινό αυξανόταν, κάποιοι εξέφρασαν την ανησυχία τους σχετικά με την αντικατάσταση των βιβλίων από τις ταινίες (Kuryaev & Osmukhina, 2018· Ramrao, 2016). Αν και αρκετοί στοχαστές και κριτικοί πιστεύουν πως οι μεταφορές αποθαρρύνουν την ανάγνωση, κάποιοι άλλοι θεωρούν πως μια κινηματογραφική μεταφορά κάνει το λογοτεχνικό έργο πιο απτό και προσιτό σε ένα ευρύτερο κοινό, προσφέροντάς του ευκολότερη πρόσβαση στη λογοτεχνία (Kuryaev & Osmukhina, 2018· Ramrao, 2016· Zinnatullina et al, 2019). Στην ουσία, με βάση αυτή την πεποίθηση, η λογοτεχνία εμπλουτίζει το νόημα μιας ταινίας και η ταινία ενισχύει την αξία της λογοτεχνίας (Ramrao, 2016).

Η μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο διευρύνει το κοινό και μπορεί να παρακινήσει τους θεατές να διαβάσουν το βιβλίο (Cardoso, 2019:

1348). Έχει παρατηρηθεί ότι οι πωλήσεις των βιβλίων, στα οποία βασίζονται οι κινηματογραφικές μεταφορές, αυξάνονται μετά την προβολή τους (Cardoso, 2019: 1349· Gualda, 2010: 201). Μάλιστα, σε περιπτώσεις που το δεύτερο μέρος ενός βιβλίου αντλεί από στοιχεία και λεπτομέρειες της κινηματογραφικής απόδοσης του πρώτου μέρους, τα όρια μεταξύ της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου απαλύνονται ή συγχέονται (Zinnatullina et al, 2019: 361).

Εφόσον, λοιπόν, τα όρια είναι ρευστά, τα βιβλία και οι ταινίες θα πρέπει να προσεγγίζονται διαφορετικά, ως ανεξάρτητες μορφές τέχνης, ως ξεχωριστές οντότητες, καθεμία από τις οποίες μπορεί να επιτύχει τους στόχους της με υψηλή ποιότητα. Δεδομένης της αξίας του λογοτεχνικού έργου από το οποίο αντλεί μια ταινία, η μεταφορά θεωρείται ποιοτική, εάν έχει συλλάβει το πνεύμα του βιβλίου, γεφυρώνει τα χαρακτηριστικά του συγγραφέα και του σκηνοθέτη και αποφεύγει το προφανές (Cardoso, 2019: 1349-1350).

Γενικότερα, η απόδοση ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο επιδέχεται πολλές εκδοχές. Για τον λόγο αυτό οι μεταφορές αποτελούν ξεχωριστό είδος του κινηματογράφου (Kuryaev & Osmukhina, 2018: 378· Zinnatullina et al, 2019: 360), δεδομένου ότι οι κινηματογραφικοί δημιουργοί ανασυνθέτουν ένα λογοτεχνικό έργο από τη δική τους οπτική και αντλώντας από το δικό τους πλαίσιο (Zinnatullina et al, 2019: 360).

Αν και οι όροι που αφορούν τη μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο, ουσιαστικά, προκαταλαμβάνουν το κοινό και τους κριτικούς, καθώς η σύγκριση είναι αναπόφευκτη, υπογραμμίζεται ότι μια ταινία δεν είναι αντιγραφή του βιβλίου, αλλά μια ερμηνεία του (Cardoso, 2019: 1350). Πρόκειται για μια ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου, η οποία αξίζει να μελετηθεί ως προς τα δικά του χαρακτηριστικά, παρά αποκλειστικά σε σχέση με το πρωτότυπο (Γιωτοπούλου, 2018: 35-36).

Το λογοτεχνικό κείμενο θα πρέπει να προσεγγίζεται ως πηγή έμπνευσης, παρά σαν μέτρο ποιότητας της ταινίας, η οποία αποτελεί μια διαφορετική καλλιτεχνική δημιουργία. Ένα προσαρμοσμένο φιλμ διαφέρει από το βιβλίο που αποτέλεσε πηγή έμπνευσης, με τον ίδιο τρόπο που μια εικόνα αυτονομείται από τον περιβάλλοντα χώρο που την ανέδειξε (Cardoso, 2019: 1350). Έτσι, οι προσαρμογές δεν αποτελούν αντανάκλασεις των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά αυτόνομες δημιουργίες με τα δικά

τους χαρακτηριστικά που εμπíπτουν στο συγκεκριμένο είδος (Γιωτοπούλου, 2018: 35).

Παρά τις ομοιότητες στο θέμα ή την πλοκή, αυτό που θα πρέπει να επισημαίνεται είναι οι υποκειμενικές ομοιότητες, που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναπαράστασης της πραγματικότητας, μέσα από τις στάσεις, οπτικές και προτιμήσεις των δημιουργών (Kuryaev & Osmukhina, 2018: 377). Επιπλέον, καθώς ο κάθε αναγνώστης ερμηνεύει το έργο με διαφορετικό τρόπο, οι γνώμες για τη μεταφορά έργων στην οθόνη μπορεί να δίστανται, ανάλογα με την επίδραση που έχει η ταινία στον κάθε θεατή (Alqadi, 2015: 43). Άλλωστε, οι ερμηνείες ενός κειμένου, λογοτεχνικού ή κινηματογραφικού, ποικίλουν ανάλογα με τον αναγνώστη και συχνά είναι διαφορετικές από την αρχική πρόθεση του σκηνοθέτη (Αγγέλη, 2016: 30· Αγραφιώτης, 2016: 53) ή του συγγραφέα (Βλαβιανού, 2011: 111).

2.4 Αξιοποίηση ταινιών και κινηματογραφικών προσαρμογών στην εκπαίδευση

Η αξιοποίηση ταινιών στην ελληνική εκπαίδευση είναι περιορισμένη (Αγγελοπούλου, 2016: 40), αν και την τελευταία διευρύνεται με αυξητικό ρυθμό, λαμβάνοντας υπόψη τις διδακτικές προτάσεις που αναδύονται (Αγγέλη, 2016· Αγγελοπούλου, 2016· Αγραφιώτης, 2016· Αθανασάτου, Καλαμπάκας & Παραδείση, 2011· Βλαβιανού, 2011· Γιωτοπούλου, 2018, 2019· Γλένη, 2016· Ιωαννίδου, 2020· Καραμανώλη, 2016· Κουκλατζίδου & Μιχαήλ, 2016). Ειδικότερα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, η σύγκριση βιβλίων και των κινηματογραφικών προσαρμογών τους έχει αναδειχθεί στη βιβλιογραφία ως χρήσιμη διαδικασία (Γιωτοπούλου, 2019: 215-216).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) προτείνεται η αξιοποίηση των τεχνών σε διαθεματικές δραστηριότητες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οργανώνει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του και τους διδακτικούς του στόχους. Στο ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, η αξιοποίηση κινηματογραφικών έργων προτείνεται ως μέρος δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και του γραπτού λόγου στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις. Στο ΑΠΣ Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο αναφέρεται η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών με στόχο τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ λογοτεχνικών και κινηματογραφικών κειμένων (ΦΕΚ 303/τ. Β'/13-3-2003: 3807). Παρομοίως, στο Λύκειο προτείνεται η

συγκριτική ανάγνωση και επισημαίνεται ο υποστηρικτικός ρόλος των τεχνών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Αγγελοπούλου, 2016: 42).

Ο κινηματογράφος, ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο υπάρχει μόνο στα καλλιτεχνικά σχολεία (Αγγελοπούλου, 2016: 40· Γιωτοπούλου, 2018: 53). Αν και στο ΔΕΠΠΣ δεν υπάρχει ρητή αναφορά στον οπτικό γραμματισμό (Γρόσδος, 2013: 123· Σαραντάρη, 2016: 43), η εικόνα εισάγεται στο νηπιαγωγείο, όπου οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν την οπτική γλώσσα, μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, αλλά και να εκφράζονται μέσω αυτής στα γνωστικά αντικείμενα της πληροφορικής και των τεχνών. Παρομοίως, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας για το Δημοτικό, εμφανίζονται στόχοι για την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, που σχετίζονται με τον οπτικό γραμματισμό, αντίθετα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γυμνασίου, που δεν περιέχει σχετικές αναφορές, πιθανά επειδή οι μαθητές έχουν ήδη κατακτήσει την οπτική γλώσσα (Σαραντάρη, 2016: 43-44).

Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προτείνεται η ερμηνευτική προσέγγισή της, η οποία προϋποθέτει μια εκσυγχρονιστική ανάγνωση, εντάσσοντας ένα κείμενο στο σύγχρονο πλαίσιο και εμπλουτίζοντάς το με νέα νοήματα, επιτρέποντας νέες ερμηνείες. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας ενδείκνυται για την εκσυγχρονιστική ερμηνεία της λογοτεχνίας, μέσω της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών σε μια διαδικασία κριτικής σύγκρισης της λογοτεχνίας και άλλων μορφών τέχνης (Βλαβιανού, 2011: 109, 111).

Αναφορικά με την κινηματογραφική παιδεία, στη βιβλιογραφία αναδύονται τρεις προσεγγίσεις, η κριτική, η πολιτιστική και η δημιουργική. Η κριτική προσέγγιση εστιάζει στην αξιολόγηση των μέσων από τους μαθητές και την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές εμπλέκονται στην κριτική επεξεργασία του σημανόμενου και υπόρρητου νοήματος ενός έργου, την ανάλυση ενός θέματος από την οπτική διαφορετικών δημιουργών ή τη σύγκριση ενός λογοτεχνικού έργου και της μεταφοράς του στον κινηματογράφο. Η πολιτιστική προσέγγιση αφορά την αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς μέσα από τον κινηματογράφο, με σκοπό την εξοικείωση με την κινηματογραφική γλώσσα και το πολιτισμικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους θέασης. Η δημιουργική προσέγγιση αφορά την παραγωγή κινηματογραφικών προϊόντων από τους μαθητές, αναδεικνύοντας νέες μορφές έκφρασης (Ανδριοπούλου, 2011).

Η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος μπορούν να αποτελέσουν δυναμικά εργαλεία μάθησης (Αγγελοπούλου, 2016: 49· Shakib, 2011: 23). Η σύγκριση λογοτεχνικών και κινηματογραφικών έργων ενισχύει την κατανόηση των μαθητών σχετικά με τις αφηγηματικές συμβάσεις, ενώ η παράλληλη μελέτη επιτρέπει στους μαθητές να αναγνώσουν και να ερμηνεύσουν ένα κείμενο με διαφορετικές προσεγγίσεις, να προβληματιστούν και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Giotoπούλου, 2013: 362). Οι μαθητές αντλούν από τα λεκτικά κείμενα της λογοτεχνίας και τα οπτικοακουστικά κείμενα του κινηματογράφου, προκειμένου να συνθέσουν όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας (Ramrao, 2016: 150), και μάλιστα με περιορισμένη παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό (Γιωτοπούλου, 2016: 148).

Ταυτόχρονα, ενώ η λογοτεχνία συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στον γλωσσικό γραμματισμό, ο κινηματογράφος αναπτύσσει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό (Αθανασάτου κ.ά., 2011: 4· Ramrao, 2016: 150-151) και υπό αυτό το πρίσμα, οι δύο τέχνες λειτουργούν συμπληρωματικά (Ramrao, 2016). Ο οπτικός γραμματισμός συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας διάκρισης και ερμηνείας των οπτικών αντικειμένων, ενεργειών και συμβόλων, που συνεπάγεται την ανάγνωση και ερμηνεία των μορφών οπτικής επικοινωνίας, αλλά και την κριτική αποτίμηση και παραγωγή οπτικών μηνυμάτων. Ο μαθητής συλλέγει τις πληροφορίες της εικόνας και, τοποθετώντας τις σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, τις αξιολογεί και τις ερμηνεύει (Αθανασάτου κ.ά., 2011: 4,8· Καραμανώλη, 2016: 281-282).

Δεδομένου ότι η κινηματογραφική ταινία μπορεί να προσεγγιστεί ως κειμενικό είδος (Αγγέλη, 2016: 29· Αγγελοπούλου, 2016: 42· Γιωτοπούλου, 2016: 148· Γρόσδος, 2013: 90, 115), το νόημα του οποίου αντλείται από κινούμενες εικόνες, αντί λέξεων (Αγγελοπούλου, 2016: 42), εξετάζεται και η διακειμενικότητα, δηλαδή η συνύπαρξη και διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένων κατά την ανάγνωση και δημιουργία τους (Γιωτοπούλου, 2016: 148). Μια ταινία θεωρείται πολυτροπικό κείμενο, που συνθέτει διαφορετικά σημειωτικά συστήματα επικοινωνίας (Γρόσδος, 2013: 90), συνδυάζοντας την αφήγηση, την εικόνα και τον ήχο (Αγγελοπούλου, 2016: 47· Αθανασάτου κ.ά., 2011: 2, 4· Κουκλατζίδου & Μιχαήλ, 2016: 336).

Οι κινηματογραφικές ταινίες αποτελούν πολύτιμο μέσο διδασκαλίας, ιδιαίτερα λόγω της εξοικείωσης των μαθητών με τον κινηματογράφο και της αυξημένης παρακίνησής τους να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία

(Γιωτοπούλου, 2018: 79, 138, 158· Giotopoulou, 2013: 362). Από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να εξοικειώνονται με τον κινηματογράφο και να αντιλαμβάνονται ασυνείδητα τους υπάρχοντες κώδικες επικοινωνίας, ενώ από την πρώτη σχολική ηλικία, η αντίληψη αυτή γίνεται σταδιακά πιο συστηματική και συγκροτημένη (Ανδριοπούλου, 2011).

Ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό μέσο αισθητικής καλλιέργειας και κοινωνικής μάθησης (Ανδριοπούλου, 2011· Γρόσδος, 2013: 192, 220, 239· Κουκλατζίδου & Μιχαήλ, 2016: 337). Οι μαθητές απολαμβάνουν την αισθητική και καλλιτεχνική αξία μιας ταινίας και παράλληλα προσεγγίζουν κριτικά το θέμα που πραγματεύεται (Αγγέλη, 2016: 28). Επίσης, μέσα από ταινίες τεκμηρίωσης ή μυθοπλασίας (Αθανασάτου κ.ά., 2011: 3), πραγματοποιείται η διερεύνηση και εμβάθυνση της σχέσης μεταξύ διάφορων μορφών τέχνης, χωρίς να παραμελείται η αισθητική απόλαυση, ενώ η στάση των μαθητών προς τη λογοτεχνία γίνεται θετικότερη (Γιωτοπούλου, 2018: 37, 172).

Ο κινηματογράφος επιτρέπει την πρόσληψη, αποκωδικοποίηση και ανάλυση υπόρρητων νοημάτων και τη βαθύτερη κατανόηση του ιδεολογικού, πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου που διαπραγματεύεται, ενώ ταυτόχρονα, διευρύνει το γνωστικό πεδίο των μαθητών (Ανδριοπούλου, 2011). Στον κινηματογράφο, η μη γλωσσική επικοινωνία περιλαμβάνει συνειδητά και ασυνείδητα μηνύματα που μπορούν να ερμηνευθούν με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Η μη λεκτική και η λεκτική επικοινωνία λειτουργούν συμπληρωματικά, αναδεικνύοντας την αλληλεπίδραση λόγου και συναισθημάτων. Υποστηρίζεται ότι το παραγλωσσικό σύστημα επικοινωνίας επικοινωνεί μη λεκτικά μηνύματα, τα οποία είναι ισχυρότερα από αυτά της λεκτικής επικοινωνίας, καθώς η ερμηνεία τους αντλεί από τα συναισθήματα (Κάρτσακα & Κερκινοπούλου, 2016: 316-317). Τα παραγλωσσικά στοιχεία, όπως οι εκφράσεις, οι χειρονομίες, οι ενδυμασίες και οι περιβάλλοντες χώροι μπορούν να είναι εξίσου εύγλωττα όσο και ένας ομιλητής (Stempleski & Tomalin, 1990 στο Bao, 2008: 60).

Επιπλέον, η αξιοποίηση του κινηματογράφου συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός ενισχύει την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό, μέσω της δυνατότητας τρισδιάστατης και κριτικής ανάλυσης του λόγου. Μία ταινία προϋποθέτει ανάλυση, ερμηνεία, κριτική αξιολόγηση και αναστοχασμό, διαδικασίες που οδηγούν στην ευρύτερη κατανόηση του πλαισίου

(Γιωτοπούλου, 2016: 147). Η σύγκριση μεταξύ λογοτεχνικών και κινηματογραφικών κειμένων βοηθά τους μαθητές να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ των κειμένων διαφορετικών μέσων και την επίδρασή τους στις εμπειρίες και σκέψεις τους. Με άλλα λόγια, συμβάλλει στην παραγωγή, παρά την υιοθέτηση, του νόηματος του κειμένου, μέσω του κριτικού γραμματισμού (Αθανασάτου κ.ά., 2011: 5-6· Γιωτοπούλου, 2016: 147· Giotoroulou, 2013: 363, 374).

Έτσι, οι μαθητές από παθητικοί δέκτες μετατρέπονται σε ενεργητικούς θεατές, συμμετέχοντες ή παραγωγούς (Αθανασάτου κ.ά., 2011: 4· Γιωτοπούλου, 2016: 147· Giotoroulou, 2013: 363), καθώς συνδιαλέγονται με τα κείμενα, τα επεξεργάζονται κριτικά και παράγουν νόημα (Αθανασάτου κ.ά., 2011: 5· Γιωτοπούλου, 2018: 9, 154). Σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής πρόσληψης και ανταπόκρισης, οι μαθητές φέρουν τις εμπειρίες τους κατά την επεξεργασία των κειμένων και δημιουργούν ένα προσωπικό νόημα μέσω της συνδιαλλαγής τους με τα κείμενα (Giotoroulou, 2013: 363).

Ακόμη, ταινίες που αποτυπώνουν την ορθή χρήση της ελληνικής γλώσσας (Κουκλατζίδου & Μιχαήλ, 2016: 337-338) ενισχύουν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και βελτιώνουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών (Γιωτοπούλου, 2018: · Γρόσδος, 2013: 234), μέσω της εξοικείωσής τους με διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, και της εμπέδωσης συντακτικών και γραμματικών φαινομένων (Κουκλατζίδου & Μιχαήλ, 2016: 338). Η αξιοποίηση ταινιών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας μπορεί να προσφέρει στους δίγλωσσους μαθητές τη δυνατότητα επαφής με σύνθετες γλωσσικές δομές και ποικιλία λόγου, προκειμένου σταδιακά να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητές τους (Ιωαννίδου, 2020: 5, 8, 10, 22, 25).

Η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών έχει αναδειχθεί στη βιβλιογραφία ως σημαντικό εργαλείο βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων και ενίσχυσης της παρακίνησης των μαθητών και, επομένως, ενισχύει τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Bao, 2008: 60· Mirvan, 2013: 62, 64-65). Βέβαια, η αξιοποίηση ταινιών διευκολύνει τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, με την προϋπόθεση να χρησιμοποιούνται τα λογοτεχνικά κείμενα ως υλικό για τη γλωσσική διδασκαλία παρά ως αντικείμενο λογοτεχνικής μελέτης (Abersold & Field, 1997 στο Bao, 2008: 60).

Ακόμη, μέσω της παρακίνησης, της επικοινωνιακής διάστασης, της μη γλωσσικής επικοινωνίας και της διαπολιτισμικής σύγκρισης (Bao, 2008: 60), αναπτύσσεται η διαπολιτισμική ικανότητα, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ πολιτισμών, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να ενισχύσουν τις ανθρωπιστικές τους αξίες (Γλένη, 2016: 158, 160, 163). Συνεπώς, η χρήση κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαίδευση συμβάλλει στην κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και την αποδόμηση των στερεότυπων αντιλήψεων, οδηγώντας σε μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή και σταθερότητα (Yalcin, 2013: 259, 268).

Γενικότερα, οι ταινίες προσφέρουν ποικιλία μαθησιακών εμπειριών, συνδέοντας το σχολικό πλαίσιο με την πραγματική ζωή και εμπλέκοντας τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης με ουσιαστικό τρόπο (Bao, 2008: 60· Mirvan, 2013: 62), ως θεατές, κριτικούς και δημιουργούς (Γρόσδος, 2013: 6, 25, 221, 223). Τα οπτικοακουστικά αφηγήματα συμβάλλουν στην κατανόηση και αποδοχή της ετερότητας (Γλένη, 2016: 161, 165), ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών για ενεργητική εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης και την ανάπτυξη της γλώσσας, προβληματίζουν τους μαθητές σχετικά με κοινωνικά ζητήματα και συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φαντασίας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Αθανασάτου κ.ά., 2011: 4· Γιωτοπούλου, 2018: 9· Γλένη, 2016: 158-159).

3. Διδακτική πρόταση

3.1 Θεωρητική προσέγγιση

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι μαθητές προσεγγίζουν τις πληροφορίες με διαφορετικούς και καινοτόμους τρόπους, και, ως εκ τούτου, τα μαθησιακά περιβάλλοντα θα πρέπει να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες δεξιότητες, στις μαθησιακές τους ανάγκες και το γνωστικό τους υπόβαθρο, προκειμένου να είναι αποτελεσματικά. Οι τεχνολογίες οπτικοακουστικών μέσων μπορούν να εφαρμοστούν από εκπαιδευτικούς σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και κλάδους, είτε ως εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να μεταδώσουν τη γνώση μέσω της διέγερσης των αισθήσεων, καθώς δημιουργείται ένα ζωντανό περιβάλλον διδασκαλίας, είτε ως εργαλεία για χρήση από τους μαθητές, που συσχετίζουν έννοιες με δεξιότητες επιτυγχάνοντας πιο ικανοποιητικά αποτελέσματα μέσω μίας δημιουργικής διαδικασίας. Η αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη μίας προγραμματισμένης διδασκαλίας ή μάθησης και μειώνει την εξάρτηση από τη μέθοδο διδασκαλίας που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Από την Giotoroulou επισημαίνεται η σημασία την κριτικής προσέγγισης μίας κινηματογραφικής ταινίας στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολείο. Αναφέρεται στη σημασία του κινηματογραφικού γραμματισμού, ο οποίος αποτελεί συνέχεια του οπτικού γραμματισμού τον οποίο οι μαθητές ήδη διαθέτουν. Μέσα από την παρακολούθηση και κριτική προσέγγιση κινηματογραφικών ταινιών δίνεται η δυνατότητα μελέτης λογοτεχνικών βιβλίων και ταινιών. Η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στο μάθημα της λογοτεχνίας σχετίζεται με τη θεωρία της αισθητικής πρόσληψης (reader response theory) (Iser, 1978 στο Giotoroulou, 2013: 362-363). Η θεωρία της αισθητικής πρόσληψης, βασίζεται στην υπόθεση ότι ένα λογοτεχνικό έργο λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μίας αμοιβαίας σχέσης αναγνώστη και κειμένου και το νόημα κατασκευάζεται μέσω μιας συναλλαγής μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο Mart υποστηρίζει ότι οι αναγνώστες όταν ανταποκρίνονται σε μια ποικιλία λογοτεχνικών ειδών, αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους. Η διαλεκτική σχέση με το κείμενο και η διαδικασία ανάπτυξης απαντήσεων διευκολύνει την ενεργό και ουσιαστική ανάγνωση

ενός λογοτεχνικού κειμένου αυξάνοντας τη συναισθηματική και διανοητική συμμετοχή του μαθητή-αναγνώστη στο κείμενο, η οποία, τελικά, του παρέχει τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης και επίγνωσης του κειμένου με το οποίο έρχεται σε επαφή. Μέσα από την επεξεργασία του κειμένου μέσα στην τάξη οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να συζητήσουν και να μοιραστούν τις απαντήσεις τους πάνω σε πιθανά ερωτήματα, να επιβεβαιώσουν τις απόψεις τους (Mart 2019: 78). Υπό μία οπτική, η ανάγνωση της λογοτεχνίας αποτελεί μια εξερεύνηση, στην οποία οι μαθητές, επιδιώκοντας να κατανοήσουν το κείμενο, επωφελούνται από συναισθήματα και καταστάσεις οι οποίες εκτυλίσσονται στην αφήγηση του κειμένου. Το νόημα κατασκευάζεται μέσω μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη-μαθητή και του κειμένου, καθώς οι μαθητές γεφυρώνουν τα κενά που υπάρχουν κατά την ανάγνωση του κειμένου βασιζόμενοι στην προηγούμενη γνώση και τη διάθεση που διακατέχονται κατά την ανάγνωση. Κατά συνέπεια, ο αναγνώστης-μαθητής δεν θεωρείται ως μια ξεχωριστή οντότητα, η οποία δρα στο περιβάλλον του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και τα δύο μέρη ενεργούν ως ένα συνολικό γεγονός. Εξάλλου, τα νοήματα ή οι ερμηνείες που δημιουργεί ο αναγνώστης-μαθητής απηχούν άμεσα τις απόψεις του ίδιου και το νόημα του κειμένου. Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία ανάγνωσης, η οποία θα επιτρέψει στον αναγνώστη να δώσει μια απάντηση σε γεγονότα και χαρακτήρες ενός κειμένου, η οποία απάντηση, ωστόσο, σχετίζεται άμεσα με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενεργητική ανάγνωση, η συναισθηματική και διανοητική συμμετοχή στο κείμενο, η κατασκευή του νοήματος και η διατύπωση των απαντήσεων είναι κύριες πτυχές των λογοτεχνικών συζητήσεων (ό.π. 79-80).

Τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας για τη χρήση των τεχνολογιών οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση μιας θεωρίας οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση.

3.1.1 Διαθεματική διακειμενική προσέγγιση

Με την εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας ενισχύεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η προώθηση τη ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς και η εξασφάλιση συνθηκών βιωματικής μάθησης κατά την εκπαιδευτική

διαδικασία. Η διαθεματική διδασκαλία, ως επί το πλείστον, μπορεί να εφαρμοστεί εάν το επιτρέπουν οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι και εάν το γνωστικό αντικείμενο προσφέρεται για τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου ή για την απόκτηση ευρύτερων δεξιοτήτων (Nicolaou, 2021: 7). Η επιλογή του μυθιστορήματος της Ιωάννας Καρυστιάνη έγινε με γνώμονα τη δυνατότητα διαθεματικής και διακειμενικής του προσέγγισης, καθώς, όπως αναφέρεται πιο κάτω, πληροί τους επιδιωκόμενους στόχους, οι οποίοι προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας» της Α΄ και Β΄ λυκείου και προσφέρεται για διακειμενική προσέγγιση (ΦΕΚ 4402/Β/23-09-2021, 2021) με αναφορά στην ταινία του Παντελή Βούλγαρη «Η μικρά Αγγλία». Επιπλέον, με αφετηρία την κοινωνική κατάσταση την οποία περιγράφει δίνει τη δυνατότητα κριτικής επεξεργασίας και δημιουργικής προσέγγισης του κειμένου και της ταινίας με την ενθάρρυνση των μαθητών να δημιουργήσουν οπτικοακουστικό υλικό με το οποίο να διαπραγματεύονται καίρια κοινωνικά ζητήματα της εποχής τους.

3.1.2 Στόχοι

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας» της Α΄ και Β΄ λυκείου, οι στόχοι του μαθήματος θα πρέπει μέσα από την επαφή τους με ένα λογοτεχνικό κείμενο να αναπτύξουν τις δεξιότητες:

- ✓ κατανόησης του επικοινωνιακού στόχου του κειμένου
- ✓ ερμηνείας και μετασχηματισμού του κειμένου
- ✓ χειρισμού σύγχρονων μέσων δημιουργίας κειμένου (κειμενικών ειδών)
- ✓ ανταπόκρισης σε κάθε είδος γραμματισμού

Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με «συνειδητές και λανθάνουσες οπτικές για τον κόσμο». Η ανάδειξη των οπτικών αυτών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μία συνθήκη «λογοτεχνικής επικοινωνίας», όπου οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να προσεγγίσουν ερμηνευτικά θέματα τα οποία τίγονται έμμεσα ή άμεσα μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο. Η προσέγγιση αυτή αφήνει περιθώρια δημιουργικής έκφρασης και παραγωγής πρωτότυπου υλικού στο πλαίσιο ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο επιτρέπει την αναβάθμιση της αίθουσας σε «εργαστήριο δημιουργικότητας» (ΦΕΚ 4402/Β/23-09-2021, 2021).

Σύμφωνα με τον Mart, παρατηρείται μία αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την λογοτεχνία συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές σε μία διαδικασία λογοτεχνικής επίγνωσης (literature awareness). Επίσης, παρατηρείται μία τάση για τη δημιουργία ευκαιριών προσέγγισης της λογοτεχνίας με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη. Η λογοτεχνία αποκτά μια πολύ σημαντική θέση στην εκπαίδευση, καθώς από έχει το χαρακτηριστικό από όλες τις τέχνες να εμπλέκεται πιο άμεσα με την ίδια τη ζωή. Υπό αυτό το πρίσμα, η ένταξη της λογοτεχνίας μέσα στην αίθουσα, μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, όχι μόνο προάγει την εκμάθηση λογοτεχνικών έργων αλλά επίσης καλλιεργεί την εγγράμματη σκέψη (literate thinking) (Mart, 2019: 80).

Στο μυθιστόρημα της Ιωάννας Καρυστιάνη «Μικρά Αγγλία» ξεδιπλώνονται τα γεγονότα που σχετίζονται με την ιστορία μίας οικογένειας στην κοινωνία της Άνδρου της εποχής του Μεσοπολέμου και των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η συγγραφέας προσεγγίζει τον μικρόκοσμο της κοινωνίας της Άνδρου, με αφετηρία τη ζωή τριών γυναικών. Η Μίνα Σαλταφέρου, σύζυγος του Σάββα, πλοίαρχου από την Άνδρο που «σάπιζε στον ωκεανό» (Καρυστιάνη, 1997: 19), αφοσιωμένη στην «καλοδιοίκηση του σπιτιού» (ό.π.: 30) και στους κτηματομεσίτες προσπαθώντας να επενδύει αποδοτικά τα χρήματα της οικογένειάς της, χειριζόταν με τον ίδιο τρόπο και την τύχη των δυο κοριτσιών της, της Όρσας και της Μόσχας. Όπως τακτοποιούσε τις κτηματικές της υποθέσεις, με τον ίδιο τρόπο, χωρίς να βάλει «λίγη καρδιά παραπάνω» (ό.π.: 30), αντιμετώπισε και τον γάμο της μεγάλης της κόρης, Όρσας, με τον Νίκο Βατοκούζη, καθώς για εκείνη «ο παράς ήταν δέλεαρ» (ό.π.: 21). Στο πλαίσιο αυτό, ο Σπύρος Μαλταμπές, ο πρώτος και μοναδικός έρωτας στη ζωή της Όρσας, αδημιούργητος όπως ήταν, δεν έγινε αποδεκτός για σύζυγός της, καθώς ήταν «πολλά και ιερά στη μέση που έδεναν τα χέρια» (ό.π.: 37) της Μίνας για προχωρήσει σε μία τέτοια απόφαση. Η αξία του Σπύρου αναβαθμίστηκε κάθετα όταν εκείνος έγινε καπετάνιος και απέκτησε πλούτο. Το γεγονός αυτό του έδωσε αυτόματα πρόσθετη αξία ικανή να τον αποδεχθεί η Μίνα και να τον κάνει σύζυγο της μικρότερης κόρης της, της Μόσχας. Ωστόσο, η Όρσα, ερωτευμένη με τον Σπύρο, δεν αγάπησε ποτέ τον Βατοκούζη και το πήρε απόφαση ότι «θα ζήσει ήσυχα μαζί του», καθώς για εκείνη δεν ήταν παρά μόνο ένας «καλός σύντροφος» (ό.π.: 101). Συναισθήματα, πάθη, συμφέροντα, κοινωνικές συμβάσεις, επιλογές που οδηγούν σε ματαιώσεις κυριαρχούν στην πλοκή του μυθιστορήματος.

Προς το τέλος του μυθιστορήματος η Μόσχα διαπιστώνει ότι η αδερφή της «είχε κερδίσει την κούρσα (της αγάπης) που τελικά της έβγαζε την ψυχή» (ό.π.: 336).

Το κείμενο προσφέρει την ευκαιρία για συζήτηση μέσα στην τάξη. Οι συζητήσεις οι οποίες ακολουθούν την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, αναπτύσσουν τη δεξιότητα ενσυναίσθησης, ενισχύουν την ευφυή συλλογιστική και κλιμακώνουν την κατανόηση του θέματος που συζητείται. Από μία άποψη, η λογοτεχνία είναι μια δεξαμενή αντιλήψεων για τις δυνατότητες του ανθρώπου (Mart, 2019: 80). Κατά συνέπεια, η ένταξη της λογοτεχνίας στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ένα σημείο καμπής, οδηγώντας τους μαθητές σε ένα ταξίδι κατασκευής νοήματος μέσα από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, αποκαθιστώντας παράλληλα την αισθητική αξία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Έχει διαπιστωθεί ότι, όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού έργου, διεισδύσουν σε αυτό προκειμένου να το κατανοήσουν και προχωρούν στη διατύπωση ερωτημάτων γύρω από την πλοκή του, ενώ είναι σε θέση να διακρίνουν τις προοπτικές που προσφέρει ένα λογοτεχνικό κείμενο για δημιουργία (Mart, 2019: 80). Ερωτήματα αναφορικά με τα ιστορικά γεγονότα, και το κλίμα της εποχής και τελικά του τρόπου με τον οποίο επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη ζωή των χαρακτήρων του μυθιστορήματος αναμένεται να απασχολήσουν τους μαθητές-αναγνώστες κατά τη διδακτική παρέμβαση. Η ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο ενεργούν τα πρόσωπα του μυθιστορήματος αναμένεται να εντάξει τους μαθητές στη διαδικασία λογοτεχνικής επίγνωσης την οποία περιγράφει ο Mart.

3.1.3 Οπτικός γραμματισμός

Σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής πρόσληψης ένα λογοτεχνικό έργο λαμβάνει χώρα σε μια αμοιβαία αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ του αναγνώστη-μαθητή και του κειμένου όταν ο αναγνώστης απομυθοποιεί το λογοτεχνικό κείμενο και συνδέει την πλοκή του, τα πρόσωπα και τις καταστάσεις του με την προσωπική του εμπειρία. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκύπτουν από αυτή την αμοιβαία αλληλεπίδραση μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία στην τάξη, καθώς το κείμενο αποτελεί ένα ενεργοποιητικό ερέθισμα, το οποίο χρησιμεύει ως οδηγός, ρυθμιστής και πλαίσιο ερμηνείας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν πλέον να

γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί εμπειριών (αναπαριστώντας, όπως αναφέρει η Giotopoulou, την προσωπική τους «υποκειμενική εμπειρία» (Giotopoulou, 2013: 368). Με άλλα λόγια, το κείμενο ενεργοποιεί τις πρώιμες εμπειρίες του μαθητή συνδέοντάς τες με τις εμπειρίες που αποκτά από την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, επιλέγοντας ή απορρίπτοντας στοιχεία του κειμένου και αποφασίζοντας τι αξίζει της προσοχής του. Η αρχή η οποία βρίσκεται πίσω από τη θεωρητική προοπτική που εισάγει η θεωρία της αισθητικής πρόσληψης είναι να καλλιεργήσει τον αναγνώστη-μαθητή την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου με κριτική ματιά, προκειμένου να καταλήξει σε μία αποδεκτή ερμηνεία του (Mart, 2019: 81). Όπως προτείνει η Giotopoulou, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η διδασκαλία κινηματογραφικών ταινιών μπορεί να εμπλακούν στο μάθημα των Κειμένων Νεοελληνική Λογοτεχνίας προσφέροντας τη δυνατότητα συζητήσεων σχετικά με την «κινηματογραφική μεταφορά» (film adaptation theory) και της πιστότητας της μεταφοράς λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο (fidelity discourse). Μέσα από μία τέτοια διδακτική προσέγγιση αναπτύσσονται δυνατότητες ενίσχυσης της ενεργητικής μάθησης και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών γύρω από υπαρκτά κοινωνικά ζητήματα (Giotopoulou, 2013: 363). Σε μία διδακτική προσέγγιση υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης της λογοτεχνίας με το κινηματογράφο μέσω της προβολής κινηματογραφικών ταινιών οι οποίες βασίζονται σε λογοτεχνικά έργα. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να συσχετιστεί με την προοπτική μίας «οπτικοακουστικής αγωγής» των μαθητών (ό.π.: 365-366), η οποία, ωστόσο, καθώς και η προοπτική ενός γραμματισμού στα οπτικοακουστικά μέσα και τον κινηματογράφο παραμένουν στο περιθώριο της τυπικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας (ό.π.: 367· Αγγελουπούλου, 2016: 40). Ωστόσο, ο Κουτσογιάννης (2011: 45) αναφέρει ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί πρακτικές άτυπου, εξωσχολικού γραμματισμού στις οποίες οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν. Οι πρακτικές αυτές κρίνονται περισσότερο ελκυστικές σε αντιδιαστολή με τη στατική μορφή των πρακτικών του σχολικού γραμματισμού. Σε πολλές περιπτώσεις ο άτυπος, εξωσχολικός γραμματισμός δεν είναι αποδεκτός από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής: ΑΠΣ). Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» το οποίο δημοσιεύτηκε το 2021, σκοπός του μαθήματος είναι να καλλιεργηθεί η ικανότητα των μαθητών να «ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού» (ΦΕΚ 4402/Β/23-09-2021, 2021).

Με την έννοια του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας αναφερόμαστε στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας πάνω στα μέσα επικοινωνίας, δηλαδή τις ικανότητες επιλογής, χρήσης, αντίληψης, δημιουργίας, ανάλυσης, αξιολόγησης και μετάδοσης κειμένων (μηνυμάτων), της κατανόησης του κοινωνικο-πολιτιστικού και πολιτικού πλαισίου, καθώς και του τρόπου λειτουργίας των ΜΜΕ (Fedorov, 2017.: 19). Το να έχουν τα παιδιά κατακτήσει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό είναι εξίσου σημαντικό με το να έχει κατακτήσει τον γλωσσικό γραμματισμό, καθώς η οπτικοακουστική εμπειρία των παιδιών γίνεται μια ευκαιρία κατανόησης του κόσμου (Online Study Center, n.d.).

Άλλωστε, σε μια εποχή η οποία χαρακτηρίζεται ως εποχή της πληροφορίας, ένας τεράστιος όγκος πληροφοριών παρέχεται σε οπτική ή οπτικοακουστική μορφή. Από τις προγνώσεις καιρού στην εφημερίδα, την ενσωματωμένη διαφήμιση σε τηλεοπτικές εκπομπές, τα βίντεο κλιπ στο διαδίκτυο, υπάρχει μια συνεχής ροή εισερχόμενων εικόνων και ήχων που ανταγωνίζονται ή συμπληρώνουν τον γραπτό λόγο. Ωστόσο, σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας – είτε μέσω του γραπτού λόγου είτε μέσω οπτικοακουστικών ερεθισμάτων - οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης βρίσκουν εφαρμογή και η γνώση για την όραση ή τον τρόπο σύνθεσης ή σχεδίασης των εικόνων αποτελεί πλέον σημαντικό μέρος της διαδικασίας εκμάθησης της γραφής. Όπως οι συγγραφείς σχεδιάζουν λέξη προς λέξη πώς διαμορφώνεται κάθε πρόταση, και παράγραφο προς παράγραφο πώς κατασκευάζεται ολόκληρο το δοκίμιο, κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο και οι καλλιτέχνες, οι σκηνοθέτες και οι σχεδιαστές συνθέτουν το έργο τους. Οι διαφημιστές, ακόμη και οι δημόσιες υπηρεσίες, αποφασίζουν εάν πρέπει να υπάρχει μια ιστορία που υπονοείται από τη διαφήμισή τους. Οι φωτογράφοι αποφασίζουν πώς να συνθέσουν αυτό που βλέπουν και τι πρέπει να περιλαμβάνεται και τι να μείνει έξω από μια εικόνα. Ακολουθώντας έναν κριτικό τρόπο προσέγγισης συνεπάγεται να υπάρχει η ικανότητα παρατήρησης αυτού που έχουμε μπροστά μας, καθώς και την ανάπτυξη και μετά την απάντηση ερωτήσεων, οι οποίες οδηγούν σε μια πιθανή εξήγηση του νοήματος αυτού που παρατηρούμε. Το να μπορούμε να βλέπουμε προϋποθέτει τη δυνατότητα να παρατηρούμε προσεκτικά, μια δεξιότητα η οποία μπορεί πραγματικά να εξασκηθεί από τους μαθητές. Αναπτύσσοντας αυτή τη δεξιότητα, αναπτύσσουμε ερωτήσεις σχετικά με αυτό που παρατηρούμε. Από αυτές τις ερωτήσεις προκύπτει η δική μας ερμηνεία για το νόημα ή τη σημασία αυτού που παρατηρούμε και η γραφή παρέχει την ευκαιρία διερεύνησης

αυτής της ερμηνείας (Online Study Center, n.d.), καθώς ο αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο μέσα από τις δικές του προσλαμβάνουσες μέσα από μία διαδικασία η οποία δεν είναι προκαθορισμένη ούτε ακολουθεί «πειθήνια» τις κατευθύνσεις του κειμένου. Μέσα από μία διαδικασία η οποία γίνεται κατανοητή με μία «ρητορική της ανάγνωσης» ο αναγνώστης αναδομεί και διαμορφώνει το «δικό του κείμενο» (Ιακωβίδου, 2020).

Υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία, τα οποία αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στην ομιλία και τον γραπτό λόγο:

- ✓ Ο ήχος (φωνήεντα και σύμφωνα στις λέξεις που επιλέγονται), καθώς και η προφορά, μπορεί να επηρεάσουν διακριτικά το κοινό.
- ✓ Ο ρυθμός και το τέμπο, όπως οι παύσεις σε μια πρόταση, εφιστούν την προσοχή στις λέξεις που λέγονται. Η αλλαγή στην ταχύτητας της ομιλίας μπορεί να σηματοδοτεί ενθουσιασμό, αξιοπρέπεια ή θλίψη.
- ✓ Επανάληψη: η επιστροφή πολλές φορές σε ένα θέμα ή μια εικόνα ή η επανάληψη μιας φράσης με παραλλαγές κατά τη διάρκεια μιας ομιλίας, είναι τρόποι για να εμφανιστεί αυτό το θέμα, η εικόνα ή η φράση στο μυαλό του κοινού.
- ✓ Αντίθεση: η χρήση ενός αντιτιθέμενου στοιχείου, όπως ένας ήχος, μια φράση, ένα απόσπασμα ή μια δομή πρότασης, για έμφαση.

Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιλέξει, να προσαρμόσει και να εφαρμόσει την καταλληλότερη διδακτική διαδικασία στη μάθηση με τη χρήση της τεχνολογίας, θα πρέπει πάντα να έχει υπόψη του την ιδιαιτερότητα του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού και πιο συγκεκριμένα, το προφίλ των μαθητών με βάση εγγενή χαρακτηριστικά τους, όπως ο βαθμός απόδοσης, το φύλο, η ηλικία, το πολιτισμικό υπόβαθρο, η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά τους, οι τρέχουσες ανάγκες τους και τα κίνητρά τους, τα εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία μπορεί να συγκλίνουν ή να αλληλοσυμπληρώνονται και η υπάρχουσα εμπειρία τους (Ελληνική Δημοκρατία, 2021· Nicolaou, 2019: 7-8).

3.1.4 Δημιουργία οπτικοακουστικού προϊόντος

Ένα πολύ σημαντικό μέρος της κοινωνικής μας αλληλεπίδρασης, καθώς και πολλές από τις γνώσεις που αποκτούμε παρουσιάζονται σε οπτικοακουστική μορφή, γεγονός το οποίο καθιστά ιδιαίτερα σημαντική την προώθηση του χειρισμού οπτικοακουστικών μέσων σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Η πιο κοινή χρήση οπτικοακουστικών μέσων στα σχολεία είναι η παρακολούθηση ταινιών, ντοκιμαντέρ ή τηλεοπτικών σειρών από μαθητές, ακολουθούμενη από τον κριτικό σχολιασμό τους. Εκτός από αυτά, η ύπαρξη ιστοσελίδων όπως το YouTube, που νοείται ως περιβάλλον οπτικής μάθησης, η αναζήτηση, η επιλογή και η εφαρμογή οπτικοακουστικών μέσων στην τάξη έχει καταστεί πλέον πολύ πιο εύκολη. Αυτό το εργαλείο επιτρέπει στους χρήστες του να μοιράζονται και να βλέπουν ντοκιμαντέρ, καθιστώντας δυνατή μια πιο συνεργατική, συμμετοχική και διαδραστική μάθηση. Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια εξαιρετική ευκαιρία να βοηθούν τους μαθητές στο να προβούν σε μια κριτική επιλογή οπτικοακουστικών μέσων με βάση το περιεχόμενό τους. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να έρθει η επιστήμη πιο κοντά στην καθημερινή ζωή των μαθητών, καθώς ενσωματώνεται στον συνήθη τρόπο απόκτησης πληροφοριών (Ezquera et al., 2014: 157-158).

Ένα άλλο πλεονέκτημα των οπτικοακουστικών μέσων είναι ότι έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν πραγματικές επιστημονικές έννοιες, οι οποίες είναι δύσκολο να προσπελαστούν μέσω άλλων μορφών επικοινωνίας, κάτι το οποίο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν εναλλακτικές μορφές σκέψης ή αντιλήψεις. Η κινηματογράφηση και η δημιουργία ψηφιακού υλικού από τους μαθητές αποτελεί μια λιγότερο κοινή επιλογή παρουσίασης εργασιών από τους μαθητές. Ωστόσο, μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από τον δάσκαλο, ο οποίος αργότερα δείχνει τα αποτελέσματα στους μαθητές, είτε από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να δημιουργήσουν βίντεο, παρουσιάζοντας ένα πολύ πιο ενδιαφέρον υλικό από τις εργασίες που παρουσιάζουν συνήθως. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να παρουσιάσει μια εκπαιδευτική πρόταση βασισμένη στη μεθοδολογία της μάθησης βάσει έργου όπου κατευθυντήρια γραμμή είναι η δημιουργία οπτικοακουστικών ντοκουμέντων από τους μαθητές (Ezquera et al., 2014: 158).

3.1.5 Ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού

Όπως αναφέρουν οι Norris, Lucas και Prudhoe, όλες οι μορφές επικοινωνίας αποτελούν κοινωνικές και πολιτικές πράξεις οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επηρεάσουν τους ανθρώπους, ενώ έχουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν σε κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με τον Freire, οι αναγνώστες είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ο κριτικός γραμματισμός ενθαρρύνει τους αναγνώστες να διερευνήσουν ή να αμφισβητήσουν τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών, εξετάζει θέματα εξουσίας και προωθεί τον προβληματισμό, τη μετασχηματιστική αλλαγή και τη δράση. Η ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού μέσα από τη διδακτική πρακτική υποστηρίζει την ουσιαστική μάθηση. Αυτή η μέθοδος ενθαρρύνει την ολοκληρωμένη μάθηση που έχει αναπτυξιακή και πολιτισμική σημασία, βασισμένη στην αλληλεπίδραση με την ιστορία, την ανάγνωση λογοτεχνίας και τη συμμετοχή σε σχετικές μαθησιακές δραστηριότητες (Norris, Lucas & Prudhoe, 2012: 59-60). Η καλλιέργεια και ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσα από μία κριτική προσέγγιση του περιεχομένου των δύο κειμενικών ειδών. Η αποφυγή μίας «μηχανιστικής» προσέγγισης είτε μορφολογικών και πραγματολογικών χαρακτηριστικών του κειμένου είτε τεχνικής φύσης χαρακτηριστικών της κινηματογραφικής του μεταφοράς αναπτύσσει την κριτική σκέψη καθιστώντας του μαθητές ικανούς να αναζητήσουν κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά στοιχεία, να τα επεξεργαστούν, να τα ερμηνεύσουν και μέσα από μία μεταγνωστική προσέγγιση να από-δώσουν το δικό τους νόημα με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες μέσα από ένα οπτικοακουστικό υλικό (Αγγέλη, 2016: 29).

3.2 Μέθοδος– διδακτικές πρακτικές

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση ακολουθεί τον στόχο του προγράμματος σπουδών για ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για ανταπόκριση σε κάθε είδος γραμματισμού (ΦΕΚ 4402/Β/23-09-2021. (2021). Η προσέγγιση του μυθιστορήματος της Ιωάννας Καρυστιάνη «Η μικρά Αγγλία» και της ομώνυμης κινηματογραφικής ταινίας του Παντελή Βούλγαρη παρέχει στους μαθητές μέσα από το πλαίσιο του οπτικοακουστικού γραμματισμού τη δυνατότητα να αναλάβουν τον ρόλο του αναγνώστη-θεατή, του κριτικού αναγνώστη-θεατή και του παραγωγού (Κελεσιδής, 2016: 71) πολυτροπικού κειμένου, καθώς η προσέγγιση βασίζεται σε μία διαλεκτική

σχέση της τέχνης της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου (Μαυρίδου, Ηλιοπούλου & Ρουβάς, 2016: 49). Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν στην παραγωγή ενός «πολυτροπικού φιλοκειμένου» βασισμένο στη δική τους, προσωπική ανάγνωση των δύο κειμένων, του μυθιστορήματος και της ταινίας¹ (Τσάλα, 2016: 273). Το κείμενο αυτό δεν κρίνεται απαραίτητο να είναι η παραγωγή μίας ολοκληρωμένης κινηματογραφικής ταινίας, αλλά μικρής έκτασης οπτικοακουστικών κειμένων, τα οποία θα συνδέονται με τους επιδιωκόμενους στόχους και θα λειτουργήσουν ως αφορμή για κριτική σκέψη και αναστοχασμό πάνω στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο του μυθιστορήματος και των προεκτάσεων που μπορεί να έχει στην εποχή μας (Θεοδωρίδης, 2016: 20). Μέσα από την ανάγνωση των δύο κειμένων επιδιώκεται να επισημάνουν και να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές, τις «συμβάσεις και τους κώδικες», τις πιθανές συγκρούσεις και τις στοιχειώδεις συμβάσεις ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και την κινηματογραφική αφήγηση (Giotopoulou, 2019: 370).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση τεχνολογιών οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικής σημασίας. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ανθρώπινους και υλικούς πόρους. Τα βασικά οπτικοακουστικά μέσα τα οποία απαιτούνται, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν σωστά από τους εκπαιδευτικούς κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, για τους εκπαιδευτικούς η χρήση της τεχνολογίας με τρόπους που διευκολύνουν το υψηλότερο επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί μία πρόκληση. Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποια είναι η πιο κατάλληλη διαδικασία η οποία θα ακολουθηθεί, ποια είναι η διδακτική μεθοδολογία η οποία θα συμβάλει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Υπάρχουν διάφορες και ποικίλες παραδοσιακές μεθοδολογίες διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και οι επιδιώξεις των γνωστικών αντικειμένων, αλλά δεν είναι όλες κατάλληλες και δεν εφαρμόζονται μαζί με τη χρήση τεχνολογιών οπτικοακουστικών μέσων σε μία διαδικασία ενισχυμένης μάθησης. Κατά συνέπεια, η επιλογή οποιασδήποτε μεθοδολογίας διδασκαλίας δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση για τον εκπαιδευτικό, καθώς υπάρχει πάντα μεγάλος κίνδυνος μίας επιφανειακής εφαρμογής της στην πράξη. Για το λόγο αυτό, ο

¹ Άλλωστε, ο κινηματογράφος μπορεί να θεωρηθεί ότι «αποτελεί μία γλώσσα και όχι ένα γλωσσικό σύστημα» (Κακλαμανίδου, 2006: 29)

εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή, να δείξουν πραγματικό ενδιαφέρον για τον τρόπο με το οποίο καλούνται να προσεγγίσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, καταλήγοντας σε ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα (Nicolau, 2019: 7).

3.2.1 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος- *cooperative-based learning*

Όπως επισημαίνει ο Clapper, η συνεργατική μάθηση δεν πρέπει να συγχέεται με την ομαδική εργασία. Η ανάθεση μία εργασίας σε μαθητές οι οποίοι κάθονται σε ομάδες δεν εγγυάται ότι θα επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι. Αντίθετα, οι τεχνικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι εκείνες οι τεχνικές μάθησης οι οποίες βασίζονται στη συνεργασία των μαθητών για την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων. Βασικό χαρακτηριστικό της δομής του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας είναι ότι ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάζει αδυναμίες σε έναν τομέα, μπορεί όμως συμμετέχοντας σε μια ομάδα μαθητών να παρουσιάζει δυνατότητες σε κάποιο διαφορετικό τομέα (Clapper, 2015: 151). Η συνεργατική μάθηση δημιουργεί ευκαιρίες για αμοιβαία διδασκαλία, όπου οι μαθητές διδάσκουν και διδάσκονται σε και από άλλα μέλη της ομάδας. Η χρήση της συνεργατικής μάθησης βοηθά τους μαθητές να δουν προοπτικές που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες, εκτός του πλαισίου της ομάδας, θα τους είχαν διαφύγει. Όταν εργάζονται σε ομάδες, έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική της ομάδας και να ενισχύσουν τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες σχετίζονται με την επίλυση συγκρούσεων (ο.π.: 152).

Τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης μπορούν να φανούν ξεκάθαρα εάν η προσέγγιση συγκριθεί με την παραδοσιακή. Η συνεργατική μάθηση διαφέρει από την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας κυρίως ως προς τη δομή του στόχου (goal structure). Ως δομή του στόχου ορίζεται ο τύπος αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών, η οποία αλληλεξάρτηση κατηγοριοποιείται στη συνεργατική, την ανταγωνιστική και την ατομικιστική. Στη συνεργατική δομή στόχων, ένας μαθητής είναι σε θέση να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους όταν και οι συνομήλικοί του πετυχαίνουν τους δικούς τους. Η ανταγωνιστική δομή στόχων δεν επιτρέπει σε όλα τα άτομα να επιτύχουν τον μαθησιακό τους στόχο. Αντίθετα, ένας μαθητής ενδέχεται να επιτύχει τον στο του μεμονωμένα, ενώ οι υπόλοιποι όχι. Στην

ατομικιστική δομή στόχων, δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της επίτευξης του στόχου από έναν μαθητή και της συμμετοχής των υπολοίπων στην μαθησιακή διαδικασία είτε με τη μορφή της συνεργασίας είτε του ανταγωνισμού. Με άλλα λόγια, η επίτευξη των διδακτικών στόχων από έναν μαθητή είναι ανεξάρτητη από την προσπάθεια των υπολοίπων. Ο κάθε μαθητής μαθαίνει μόνος του (Eka Rizki, 2018: 3).

Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επιδιώκεται η δημιουργία μιας κατάστασης στην οποία οι μαθητές θα αισθάνονται πιο άνετα, αφού δεν πιέζονται από έναν αυστηρό κανονισμό για το πώς πρέπει να μάθουν. Επιδίωξη είναι να αισθανθούν ελεύθεροι να μιλήσουν και να συζητήσουν με τους συμμαθητές τους για τις δυσκολίες που ενδεχομένως συναντήσουν κατά την υλοποίηση της διδακτικής προσέγγισης. Ο εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να αποβάλουν τον φόβο του λάθους, καθώς ο φόβος της αποτυχίας περιορίζει σημαντικά την ευκαιρία των μαθητών να βιώσουν διάφορες μαθησιακές καταστάσεις, μέσα από τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να οδηγηθούν στη βαθύτερη κατανόηση ορισμένων θεμάτων. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των συμμαθητών τους μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ τους. Έχει σημασία η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος μέσα στο οποίο οι μαθητές θα αισθάνονται άνετα να ανταλλάσσουν διαφορετικές ιδέες και αντιλήψεις μεταξύ τους. Μέσα σε ένα τέτοιο μαθησιακό κλίμα ευνοείται η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ μέσω της συμμετοχής τους στη συζήτηση προάγεται η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Eka Rizki, 2018: 5).

3.2.2 Μέθοδος Jigsaw

Η συνεργατική διδακτική προσέγγιση προάγει την καλύτερη απόδοση των μαθητών, επειδή παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους στο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους συμμαθητές τους. Η συνεργατική διδακτική προσέγγιση προωθεί μία αμφίδρομη διαδικασία, καθώς όταν οι μαθητές διατυπώνουν ή ακούνε προτάσεις, κερδίζουν την υποστήριξη των συμμαθητών τους και αποκτούν κίνητρο για να συνεχίσουν την εργασία τους συνεργαζόμενοι ομαδικά. Η συνεργατική μάθηση απαιτεί προσεκτική

προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό της τάξης, δίνοντας έμφαση στον προγραμματισμό του μαθήματος, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η συνολική διαδικασία της μεθόδου λειτουργεί και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών θα έχουν επιτευχθεί. Μέσα από τη συνεργατική διδακτική προσέγγιση καλλιεργείται ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, καθώς αξιοποιείται μια ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων για τη βελτίωση της κατανόησής ενός θέματος (Jainal & Shahrill, 2021: 253).

Ως μορφή συνεργατικής μάθησης, η μέθοδος Jigsaw είναι μια στρατηγική διδασκαλίας, η οποία βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για μία αποτελεσματική εργασία σε ομάδες. Η κεντρική ιδέα της συνεργατικής μάθησης είναι ότι αντί οι μαθητές να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους ανταγωνιζόμενοι ο ένας τον άλλο ή απλά να μένουν αδιάφοροι, εργάζονται μαζί για να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Η συνεργατική μάθηση θεωρείται μια προσέγγιση η οποία δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να οργανώνει και να δομεί ομάδες μαθητών με βάση την ανάπτυξη θετικής αλληλεξάρτησης και ατομικής υπευθυνότητας, βοηθώντας τους έτσι να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Shume, Stander & Sutton-Grier, n.d.).

3.2.3 Μέθοδος project

Η μέθοδος project αναγνωρίζεται ως μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση, η οποία μέσω των στρατηγικών της συμβάλλει στην επιτυχία των μαθητών στην απόκτηση των γνώσεων που απαιτούνται. Επιπλέον, επιτρέπει μία εναλλακτική προσέγγιση ενός αντικειμένου, επειδή οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διατυπώσουν ερωτήσεις που ξυπνούν την περιέργειά τους και αναπτύσσουν τον ενδιαφέρον τους για δημιουργία. Η αυξανόμενη ανάγκη για εστίαση της εκπαίδευσης στη δημιουργία δημιουργικών ατόμων είναι ένας άλλος λόγος για τον οποίο συνιστάται η χρήση της μεθόδου project. Οι τελευταίες μελέτες δείχνουν ότι η μέθοδος project ακολουθεί τις κοινωνικές αλλαγές και ότι κατευθύνεται προς την ανάπτυξη δραστηριοτήτων προγραμματισμού, έρευνας και ομαδικής εργασίας (Prtljaga & Veselinov, 2017).

Η θεωρητική προσέγγιση της μεθόδου project έρχεται ως αποτέλεσμα εμπειριών από τη διδακτική πρακτική, όπου η ενθάρρυνση των μαθητών για ομαδική εργασία και η εγκατάλειψη της αξιολόγησης αποτέλεσε το θεμέλιο της σύλληψης και

της εφαρμογής της μεθόδου. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, το σχολείο πρέπει να είναι περισσότερο προσανατολισμένο στην κοινωνία, να επικεντρώνεται στο παιδί και να επαινεί τους κανόνες της δημοκρατίας και του πλουραλισμού. Μία καινοτόμος εκπαιδευτική σκέψη περιλαμβάνει τη συνδυαστική μάθηση, την εργασία σε ομάδες και την εξατομικευμένη μάθηση. Η μάθηση και η διδασκαλία με βάση τη μέθοδο project λαμβάνουν χώρα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων. Η δομή αυτής της σχέσης και το ίδιο το σχολείο είναι προσανατολισμένα προς την κοινωνική μάθηση. Διαμορφώθηκε μέσω της βιομηχανικής κουλτούρας η οποία αναπτύχθηκε κατά την περίοδο της ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης και της βιομηχανοποίησης της οικονομίας στις ΗΠΑ και συντελέστηκε κυρίως χάρη στην τεχνολογική επανάσταση και τα καινοτόμα μέσα επεξεργασίας πληροφοριών. Ως αποτέλεσμα αυτών των οικονομικοκοινωνικών αλλαγών, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης μετατοπίστηκε στην ενεργό εφαρμογή της γνώσης, ώστε να μπορεί να εξερευνηθεί, να ερευνηθεί, να ερμηνευθεί και να δημιουργηθεί. Ταυτόχρονα, τα θεμέλια της γνώσης μαρτυρούν τη χειραφέτηση των μαθητών με προσανατολισμό την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή στη διαδικασία δόμησης της γνώσης. Οι μαθητές παρατηρούν τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης με βάση τα έργα στα οποία βιώνουν τους πολλαπλούς τρόπους και μορφές μάθησης μέσω της εμπλοκής τους και της ενεργού συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία (Przybysz-Zaremba & Kolodziejcki, 2017: 26-27). Η μέθοδος project εφαρμόζεται ευρέως σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης, αλλά, δυστυχώς, στην πράξη εξακολουθεί να έχει μικρή προτεραιότητα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (ό.π.: 28).

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία υπάρχουν δημοσιεύσεις οι οποίες παρουσιάζουν την εφαρμογή της μεθόδου project στη σχολική πρακτική, όπου φαίνεται ότι μπορεί να παίζει τον ρόλο ενός μικρού εργαστηρίου της ζωής (little laboratory of life), προωθώντας τη μάθηση μέσω της εμπειρίας, μέσω της αναζήτησης και της κατανόησης, ενώ επίσης συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού στους μαθητές. Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν υποστηρικτικό ρόλο, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και βοηθώντας τους να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της ομάδας και παρέχοντας ανατροφοδότηση στους μαθητές σε κάθε φάση της διδασκαλίας. Κατά την επεξεργασία των έργων των μαθητών είναι υποστηρικτικός, καθορίζει τις προσδοκίες, βοηθά στη λήψη των αποφάσεων, τους ενημερώνει και τους υποστηρίζει

στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν, να ανακαλύψουν, να επαληθεύσουν, να εφαρμόσουν και να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους (Przybysz-Zaremba & Kolodziejcki, 2017: 28).

3.2.4 Ειδικοί στόχοι του project

Να εφοδιάσει τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σχετικά με την οπτικοακουστική εκπαίδευση και τη μεθοδολογία «Δημιουργική οπτικοακουστική γραφή και ανάγνωση» ενισχύοντας την ικανότητα κριτικής επανερμηνείας και παραγωγής οπτικοακουστικού περιεχομένου, προωθώντας την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων κριτικής σκέψης και παιδείας στα μέσα επικοινωνίας (All digital, n.d.). Αυτό προϋποθέτει την καλλιέργεια της ικανότητας ανάγνωσης ενός γραπτού (λογοτεχνικού) κειμένου με την ίδια προσοχή που δείχνουν κατά την ανάγνωση ενός οπτικοακουστικού κειμένου (κινηματογραφική ταινία), κατανοώντας ότι το δεύτερο αποτελεί μία ιδιαίτερη ερμηνεία του πρώτου (Γιωτοπούλου, 2019: 214).

Και τα δύο κειμενικά είδη έχουν τον ίδιο τίτλο, «Μικρά Αγγλία», ο οποίος τοποθετεί τον αναγνώστη και τον θεατή στον τόπο και τον χρόνο που εκτυλίσσονται τα γεγονότα, στην Άνδρο του Μεσοπολέμου, όταν κάποιοι караβοκυραίοι την αποκαλούσαν Μικρά Αγγλία, Little England (Καρυσιάνη, 1997: 72), γεγονός το οποίο διασκεδάζει τη Μόσχα και τις φίλες της όταν ο φακός τις δείχνει να συζητούν καπνίζοντας σε κάποια παραλία του νησιού. Η υπόθεση και στα δύο κειμενικά είδη εξελίσσεται γύρω από τη ζωή των μελών μίας οικογένειας του νησιού, της οικογένειας Σαλταφέρου και περιστρέφεται γύρω από τις αγωνίες, τα συμφέροντα και τα πάθη της Μίνας Σαλταφέρου και των δύο κοριτσιών της, της Όρσας και της Μόσχας. Τα δύο κείμενα συναντούν το ένα το άλλο, χωρίς η ταινία να αποτελεί μία πιστή μεταφορά του βιβλίου. Η Καρυσιάνη επέλεξε από τις πρώτες σελίδες να εισάγει τον αναγνώστη στον σκληρό κόσμο των ναυτικών του νησιού με τον Σάββα Σαλταφέρο μπροστά στο φέρετρο του νεκρού ασυρματιστή, τού Νικηφόρου (ό.π.: 10). Ο Βούλγαρης, αποδίδοντας το κινηματογραφικό σενάριο που έγραψε επίσης η Καρυσιάνη, επέλεξε, αμέσως μετά τους τίτλους αρχής ο φακός να δείχνει Ανδριώτισσες γυναίκες – κάποιες μαυροφορεμένες- να αποχαιρετούν ένα πλοίο που ξεκινά για το ταξίδι του. Ο έρωτας της Όρσας με τον Σπύρο Μαλταμπέ είναι η

δεύτερη αναφορά τόσο στο λογοτεχνικό όσο και στο κινηματογραφικό έργο. Και τα δύο προϋδεάζουν ότι ο θάνατος και ο έρωτας θα καθορίζουν τη μοίρα των προσώπων. Η Καρυστιάνη αρθρώνει το μυθιστόρημά της σε τρεις ενότητες, οι τίτλοι των οποίων εισάγουν τον αναγνώστη στην εξέλιξη της πλοκής. Ωστόσο, από αυτές τις τρεις η «**Μονοπατωσία**», η κατασκευή του πατώματος που χωρίζει τους δύο ορόφους του σπιτιού των Σαλταφέρων με μονό σανίδι, «εκ γενετής κουσούρι του διώροφου η μονοπατωσία», καθώς «η φασαρία δεν έκοβε καθόλου.» (ό.π.: 56), αποτελεί κομβικό στοιχείο στην πλοκή τόσο του λογοτεχνικού όσο και του κινηματογραφικού έργου. Ήδη από τη νύχτα του γάμου η Μίνα, έπειτα από το γλέντι κοίταξε «καλά καλά όχι μόνο τη Μόσχα αλλά και το πάτωμα, δηλαδή την Όρσα» (ό.π.: 51). Η Όρσα ζει βασανιστικά τη συζυγική ζωή της αδερφή της με τον Σπύρο, αφού της «έκλεβε τον ύπνο, δηλητηρίαζε τη ζωή της τις έκλεβε τον ύπνο τις νύχτες» (ό.π.:121), όταν ο Σπύρος ήταν στον επάνω όροφο με την αδερφή της και το μόνο τους χώριζε ήταν μία «Μονοπατωσία χιλιοκαταραμένη» από όπου «...όλα ακούγονται, όλα...» (ό.π.: 123). Ο Σπύρος είναι το πρόσωπο το οποίο επηρέασε δραματικά τη ζωή της οικογένειας Σαλταφέρου. Η παρουσία ενός νέου που πλούτισε πρόσφατα στον χώρο μίας μικρής κοινωνίας πρόκειται, όπως σημειώνει ο Αλέτρας (2020: 35), για μία «κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα», η οποία μέσα από αλληλεπιδράσεις συνδέεται με ένα σύνολο ευρύτερων δυναμικών στο πλαίσιο της κοινωνίας που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη και προκαλούν αντιδράσεις με τις οποίες οι θεατές είναι εξοικειωμένοι. Ο Βούλγαρης αξιοποιεί τη δυναμική που προσφέρει ο **χαρακτήρας του Σπύρου**, που έπινε, χόρευε, έπαιζε τάβλι με τον παπά (ό.π.: 143), όπως τον διαπλάθει η Καρυστιάνη στο έργο της και στο σενάριο της ταινίας. Η φράση του «όποιος πνίγηκε το μετάνιωσε» εισάγει στο τραγικό τέλος της ιστορίας. Αυτό που η Καρυστιάνη ως συγγραφέας περιγράφει σε μία μακροσκελή παράγραφο, χωρίς τελεία, σαν αντίδραση της Όρσας στην είδηση του χαμού του Σπύρου, ο Βούλγαρης το αποδίδει με μία κραυγή. Μία ανατριχιαστική, αποκαλυπτική κραυγή που κυριαρχεί στην ταινία (LiFO Choice, 2013) και οι συνέπειες της «αποκάλυψης των συναισθημάτων της (για τον Σπύρο) ήταν βόμβα στα θεμέλια του διώροφου» (Καρυστιάνη, 1997: 281) των Σαλταφέρων.

Τα δύο κειμενικά είδη ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών σε μία διαδικασία «συνομιλίας» της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου, η οποία θα λειτουργήσει ως ερέθισμα για την καλλιέργεια «νέων αναγνωστικών συνηθειών» και την επαφή τους

με καινούριους τρόπους παραγωγής δημιουργικής γραφής, χωρίς η παραγωγή ενός οπτικοακουστικού υλικού να αποτελεί βασικό στόχο (Γιωτοπούλου, 2019: 47-48).

3.3 Διδακτική πορεία-υλοποίηση

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Αλέτρας (2020: 13) School Movies είναι το είδος των ταινιών οι οποίες «έχουν όμοια χαρακτηριστικά και εμπνέονται από την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία». Οι School Movies δίνουν τη δυνατότητα ανάδειξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ανάγκη για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης το θέμα της σχολικής βίας, των διακρίσεων κάθε είδους στα σχολεία και των ίσων ευκαιριών αποτελούν ζητήματα τα οποία θίγονται μέσα από κάθε κινηματογραφική ταινία. Κάθε φιλμ αντικατοπτρίζει τις «πραγματικές συνθήκες» του εκπαιδευτικού συστήματος μίας συγκεκριμένης χώρας και σε μία συγκεκριμένη εποχή. Ζητήματα «προβληματικών» καταστάσεων στις οποίες **διακρίνονται κοινωνικά προβλήματα** όπως της φτώχειας, της περιθωριοποίησης, του ρατσισμού γίνονται αντιληπτές μέσα από την πλοκή των ταινιών αυτών (Αλέτρας, 2020: 15). Στην κοινωνία της Άνδρου ελάχιστοι είχαν το προνόμιο του Βατοκούζη, ο οποίος «...ο ίδιος [ο Βατοκούζης] θα έπρεπε να πάρει αποφάσεις, γιατί όχι Αγγλία ας πούμε, όπου τα τρία παιδιά του θα λάβαιναν άριστη μόρφωση και οι επιχειρηματικές δυνατότητες θα είχαν μεγαλύτερο εύρος και ποικιλίας...» (ό.π.: 201). Στη «Μικρά Αγγλία» της Καρυστιάνη και του Βούλγαρη γίνεται μία περιορισμένη αναφορά στο **σχολικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον** του νησιού. Ωστόσο, αυτό αφορά μόνο τα αγόρια του νησιού και μέσα από τις αναφορές διακρίνονται οι κοινωνικές αντιθέσεις της κοινωνίας της Άνδρου. Έτσι, «ο νεαρός Βατοκούζης συνέχισε τη μόρφωσή του στην Πόλη σ' ένα καλό κολέγιο» και «μαθηματικά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών» (ό.π.:61), ενώ για τα αγόρια που δεν κατάγονταν από ευκατάστατες οικογένειες γεγονός ήταν η «αναχώρηση όλων σχεδόν των συμμαθητών [της Μόσχας] για τα βαπόρια ή πρώτα για σπουδές, ναυτικές πάντως» (ό.π.: 99). Από σημασιολογικής άποψης το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελούν τον χώρο στον οποίο εξελίσσεται η υπόθεση. Εξάλλου, και οι κύριοι χαρακτήρες της ταινίας δεν σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη σχολική ζωή (ό.π.: 85). Από αυτή την άποψη η «Μικρά Αγγλία» του Βούλγαρη δεν μπορεί να ενταχθεί στο «κινηματογραφικό curriculum των School Movies». Ωστόσο, στον χώρο του σχολείου η διακειμενικότητα θα μπορούσε να αποτελέσει μία αφορμή από την

οποία οι μαθητές θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν προηγούμενες εμπειρίες τους από αφηγήσεις που έχουν προηγηθεί (Akdal & Sahin, 2014: 172) και να οδηγηθούν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Πατσιοδήμου, 2020: 136) Με βάση τις δεξιότητες αυτές θα προσεγγιζόταν η δημιουργία ενός σεναρίου το οποίο θα συγκέντρωνε τα ιδιαίτερα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των School Movies, που αποτελεί και τον στόχο της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης.

Φάσεις υλοποίησης

Η υλοποίηση της διδακτικής προσέγγισης σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί σε τρεις φάσεις με την αξιοποίηση του χρόνου 15 διδακτικών ωρών.

Αφόρμηση

Η θεματική ενότητα «2. Το κείμενο. Το σπίτι του δασκάλου» και ιδιαίτερα το έργο του Κ. Θεοτόκη «Η τιμή και το χρήμα», το οποίο προτείνεται από τη συγγραφική ομάδα του σχολικού εγχειριδίου των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' λυκείου (Γεωργιάδου et al., χ.η.: 73-74) ως παράλληλο κείμενο, προτείνεται ως αφόρμηση για την ανάγνωση του μυθιστορήματος της Ιωάννας Καρυστιάνη «Η μικρά Αγγλία» και την παρακολούθηση της ομώνυμης ταινίας του Παντελή Βούλγαρη. Καθώς το διήγημα του Κ. Θεοτόκη αναδεικνύει τον τρόπο με το οποίο το χρήμα και το συμφέρον κυριαρχούν στη ζωή των ανθρώπων αλλοιώνοντας τον χαρακτήρα τους και επηρεάζοντας αποφασιστικά τις πράξεις τους (Γρηγοριάδης et al., χ.η.: 137), συναντά την πλοκή του μυθιστορήματος της Καρυστιάνη και της ταινίας του Βούλγαρη και αποτελεί μία αφόρμηση για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της διακειμενικής τους προσέγγισης. Όπως επισημαίνουν οι Akdal και Sahin (2014: 181), η διακειμενική ανάγνωση ενισχύει την δημιουργική έκφραση και την ανάπτυξη ιδεών από τους μαθητές και την αλληλεπίδραση μεταξύ των σκέψεων, δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ τους. Οι διακειμενικές δραστηριότητες θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα για να παράγουν ευχέρεια σκέψης και πρωτοτυπία ιδεών. Επιπλέον, η χρήση της διακειμενικής ανάγνωσης αυξάνει την ικανότητα σκέψης των μαθητών και θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη ενός ευέλικτου τρόπου σκέψης. Όπως αναφέρουν οι Μαυρίδου, Ηλιοπούλου & Ρουβάς (2016: 45-46), η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου αποκτά σημασία μέσα από μία διαδικασία διάδρασης με

τους μαθητές και των πιθανών ερμηνειών που αυτοί ενδέχεται να από-δώσουν στο περιεχόμενό του. Μέσα στις ερμηνείες αυτές εντάσσεται και η παραγωγή «υβριδικών κειμένων», όπου η ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής δύναται να συνδεθεί με την παραγωγή «σεναριακού κειμένου» και την αποτύπωσή του σε ψηφιακή μορφή. Το γεγονός αυτό έχει σημασία, διότι εντάσσει νέα εκφραστικά μέσα στο σχολείο, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ισότιμα με το κυρίαρχο εκφραστικό μέσο της γραφής.

Κειμενικά είδη

- *Το μυθιστόρημα*

Το μυθιστόρημα «Η Μικρά Αγγλία» (εκδόσεις Καστανιώτη, 2002, 368 σελίδες) είναι ένα μυθιστόρημα εποχής. Προκειμένου να προχωρήσει στη συγγραφή του, η συγγραφέας ήρθε σε επαφή με τον χώρο του νησιού και με την ανάγνωση σχετικού υλικού, όπως ναυτικά εγχειρίδια. Περιγράφει μία **μη κανονική κοινωνία, όπου απουσιάζουν οι άνδρες και κυριαρχούν οι γυναίκες**. Μία κοινωνία, όπου το οικονομικό συμφέρον και οι κοινωνικές συμβάσεις κυριαρχούν (Λουκίτσας, 2013). Μια κοινωνία όπου η Σαλταφέρινα ρυθμίζει τα οικονομικά του σπιτιού της, το μέλλον των παιδιών της, ακόμη και των εγγονιών της και «...θεωρούσε άκρον άωτον της εξασφάλισης να βάζει χώρια λεφτά για κάθε εγγόνι στην τράπεζα και να αποστηθίζει τους τόκους...» (ό.π.: 212).

- *Η ταινία*

Η μεταφορά του μυθιστορήματος «Η Μικρά Αγγλία» στον κινηματογράφο το 2013 δεν ήταν στις προθέσεις της συγγραφέως του κατά τη συγγραφή του. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί μία διαφορετική διαδικασία η συγγραφή ενός σεναρίου για κινηματογραφική ταινία και ενός μυθιστορήματος για ανάγνωση. Η συγγραφέας ωστόσο, έκανε και το σενάριο της ταινίας καταβάλλοντας προσπάθεια να αποστασιοποιηθεί από τη λογοτεχνική διάσταση του έργου. Στο μυθιστόρημα κυριαρχεί ο εσωτερικός μονόλογος και ο πλάγιος λόγος και όχι οι διάλογοι μεταξύ των προσώπων. Αυτό αποτέλεσε ένα πρόβλημα κατά τη μεταφορά του μυθιστορήματος στην ταινία. Χρειάστηκε η δημιουργικότητα του σκηνοθέτη, προκειμένου να επιτευχθεί η μεταφορά αυτή και να αποδοθεί η ατμόσφαιρα της

εποχής, ξεφεύγοντας από την εικόνα που έχουν οι θεατές ως επισκέπτες του νησιού. Στις συμβάσεις της μεταφοράς θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ταινία σε σχέση με το βιβλίο περιορίζεται από τους περιορισμούς της χρηματοδότησης τόσο για τον χρόνο που απαιτούν τα γυρίσματα των σκηνών όσο και για τα έξοδα που χρειάστηκαν για γυρίσματα της ταινίας (Λουκίτσας, 2013· LiFO Choice, 2013).

Υλικοτεχνική υποδομή

Για την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης προτείνεται να αξιοποιηθούν οι χώροι της αίθουσας διδασκαλίας του τμήματος και η αίθουσα πληροφορικής του σχολείου. Οι υπολογιστές αναμένεται να είναι εφοδιασμένοι, εκτός από το office, από το οποίο οι μαθητές και μαθήτριες θα χρησιμοποιήσουν από τα εργαλεία του τον κειμενογράφο (word) και το power point, τα λογισμικά photoshop και Movie Maker. Στην επεξεργασία του υλικού των μαθητών με το photoshop και το Movie Maker αποφασιστικής σημασίας θα είναι η συμβολή του καθηγητή του μαθήματος της πληροφορικής, ο οποίος συμφώνησε να βοηθήσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια και κυρίως κατά την τελική επεξεργασία του παραδοτέου οπτικοακουστικού υλικού.

Α΄ Φάση. Λογοτεχνικός γραμματισμός

1^η και 2^η διδακτική ώρα

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό, η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης ξεκινά στην αίθουσα διδασκαλίας του τμήματος. Πρόκειται για ένα τμήμα 18 μαθητών και μαθητριών της Β΄ λυκείου. Ακολουθώντας τις προτάσεις της μεθόδου project και της μεθόδου Jigsaw, τα παιδιά θα κληθούν να χωριστούν σε δύο ομάδες των τεσσάρων και δύο των πέντε ατόμων. Θα δοθεί προσοχή οι ομάδες να είναι ανομοιογενείς, ώστε να δοθεί η δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες ανεξάρτητα από τις δεξιότητες ή τις ιδιαιτερότητές τους. Προς την κατεύθυνση αυτή αναμένεται να συμβάλει η αξιοποίηση της μεθόδου Jigsaw η οποία προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα για την υλοποίηση της διδακτικής προσέγγισης. Αναμένεται να:

- βελτιώσει τη δυναμική της ομάδας και της τάξης βοηθώντας στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον σεβασμού των αντίθετων απόψεων

- προωθήσει τη συμμετοχή των μαθητών μέσω της ισότιμης συμμετοχής όλων στην ομάδα, ενδυναμώνοντας μεμονωμένους μαθητές να μοιραστούν τη δική τους εμπειρία στην ομάδα τους.

- δώσει κίνητρο στους μαθητές που είναι ντροπαλοί ή σιωπηλοί να συμμετάσχουν περισσότερο και με τρόπο ενεργό.

- βοηθήσει στην εξοικονόμηση χρόνου, καθώς παρέχει τη δυνατότητα να καλύπτεται περισσότερο υλικό γρήγορα με την διανομή στους μαθητές διαφορετικών καθηκόντων και τη μεταξύ τους διδασκαλία στη συνέχεια (Shume, Stander & Sutton-Grier, n.d.).

Η έκταση του βιβλίου (368 σελίδες) και της ταινίας (2 ώρες και 32 λεπτά) αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση του project. Η τελευταία επισήμανση των Shume, Stander και Sutton-Grier παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης, διότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαχειριστεί το ζήτημα της ανάγνωσης ενός μυθιστορήματος 368 σελίδων από τους μαθητές και τις μαθήτριες του τμήματος σε περιορισμένο διδακτικό χρόνο και με περιορισμένους υλικούς πόρους, ώστε να διατεθεί το βιβλίο σε όλους. Η αξιοποίηση της μεθόδου Jigsaw αναμένεται να βοηθήσει αποφασιστικά στην εξοικονόμηση χρόνου για την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς το βιβλίο θα φωτοτυπηθεί και κατά τη διάρκεια της 1^{ης} διδακτικής ώρας θα δοθεί στις ομάδες, έτσι ώστε σε κάθε παιδί να αντιστοιχούν 20 σελίδες. Στο πλαίσιο της κάθε ομάδας θα δοθεί η ευχέρεια διαφορετικής διανομής των σελίδων, ανάλογα με τον χρόνο και την αναγνωστική ευχέρεια του κάθε παιδιού, έτσι ώστε όμως όλα τα μέλη να διαβάσουν έναν ικανό αριθμό σελίδων.

Ωστόσο, πριν την διανομή του κειμένου και την ανάγνωση του βιβλίου, οι μαθητές και μαθήτριες είναι καλό να κληθούν να παρατηρήσουν το εξώφυλλο του μυθιστορήματος «Η Μικρά Αγγλία», το οποίο εκδόθηκε από τις εκδόσεις Καστανιώτη το 2002, ενθαρρύνοντάς τους να διατυπώσουν τις σκέψεις που τους

προκαλεί η εικόνα ενός κοριτσιού με λευκό φόρεμα και ένα άνθος γιασεμιού στο στήθος ή ακόμη και πιθανές προβλέψεις για το περιεχόμενο του.

Κατά την 3^η διδακτική ώρα θα προταθεί στις ομάδες να ξεκινήσουν την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στην αίθουσα, προτείνοντας να κρατήσουν σημειώσεις σχετικά με την πλοκή του μυθιστορήματος, ώστε να είναι σε θέση να παρουσιάσει κάθε μαθητής και μαθήτρια το απόσπασμα που θα διαβάσει στην ολομέλεια του τμήματος. Για να διευκολυνθούν στην προσπάθεια αυτή θα έχουν έναν οδηγό τον οποίο θα διανείμει ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναμένεται να βοηθήσει στην καταγραφή των βασικών στοιχείων του μυθιστορήματος κατά την ανάγνωση. Τα στοιχεία αυτά θα αφορούν στον τόπο, τον χρόνο, τα πρόσωπα τα οποία αναφέρονται, τους χαρακτήρες, την γεωγραφική έκταση στην οποία απλώνεται η εξέλιξη του μυθιστορήματος, ενώ θα αφήνει περιθώριο στο κάθε παιδί να καταγράψει τις δικές τους παρατηρήσεις και εντυπώσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα δοθεί σε όλο το τμήμα η ευκαιρία να κατανοήσει την υπόθεση του μυθιστορήματος.

3^η διδακτική ώρα

Κατά την 3^η διδακτική ώρα θα γίνει η παρουσίαση του περιεχομένου του μυθιστορήματος, τμηματικά όπως διαβάστηκε και με τη βοήθεια των οδηγών που συμπλήρωσαν οι μαθητές και μαθήτριες στις ομάδες τους. Τα παιδιά θα ενθαρρυνθούν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν την πλοκή του μυθιστορήματος: το χωρο-χρονικό πλαίσιο, τους χαρακτήρες που περιγράφονται και τον τρόπο που ενεργούν ή σκέφτονται. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός προτείνεται να ενθαρρύνει τα παιδιά να επιχειρήσουν μία σύνδεση του τίτλου του μυθιστορήματος και της πλοκής του, όπως αυτή θα παρουσιαστεί μέσα στην αίθουσα. Θα μπορούσαν να διατυπωθούν απόψεις αναφορικά με την καταλληλότητα του τίτλου, αλλά και να προταθούν εναλλακτικοί τίτλοι, οι οποίοι θα μπορούσαν να σχετίζονται με την πλοκή. Επίσης, να εκφράσουν **απορίες και προβληματισμούς που τυχόν προκύψουν από την ανάγνωση** των αποσπασμάτων του βιβλίου. Ενδεικτικά θα μπορούσε να κατευθυνθεί η συζήτηση αναφορικά με την εντύπωση που θα μπορούσε να προκαλέσει η **γλώσσα** την οποία χρησιμοποιεί η συγγραφέας, κάποιες λέξεις ίσως που ανήκουν σε ειδικό λεξιλόγιο **ναυτικών όρων** - μαρκόνης, σιδερένιοι αρμοί, στίγμα (ό.π.: 58), «στο μαρμαράκι του μπαγιού στο αντρέ» (ό.π.: 62), «τζενεραλάδικο» (ό.π.: 278), «ανεμολόγιο, συμπλοΐα, μπουγάζι,

άλμπουρο, Βέγας, ατμήρης ναυτιλία, θαλασσοπορία, βατσιμάνης, ντουκουμάνης» (ό.π.: 319) - ή στον τρόπο που μιλάνε οι κάτοικοι της Άνδρου. Απορία και προβληματισμό θα μπορούσε να δημιουργήσει και η περιγραφή προς το τέλος της πλοκής του έργου της «λιτάνευσης της Όρσας», η οποία «ήταν εξίσου συγκινητική με τη λιτάνευση της εικόνας» (ό.π.: 347). Στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών και μαθητριών αναμένεται να συμβάλει η ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τις επιλογές της συγγραφέως στη διαμόρφωση της πλοκής του μυθιστορήματος. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η απάντηση στο ερώτημα που θέτει η συγγραφέας μέσα από την απορία της Μόσχας μήπως ο Σπύρος «πέθανε για να μην αναγκαστεί με τη λήξη του πολέμου να διαλέξει» (ό.π.: 326). Η χρονική διάρκεια στην οποία εξελίσσονται τα γεγονότα της ιστορίας και το ότι μέσα από την αξιοποίηση ενός κυκλικού σχήματος (Παρίσης & Παρίσης, χ.η.: 96) τα κεντρικά πρόσωπα, ο Σπύρος και η Όρσα, με τα οποία ξεκινά η πλοκή είναι αυτά με τα οποία δύο περίπου δεκαετίες αργότερα κλείνει με τρόπο δραματικό, θα μπορούσε να είναι ένα σημείο στο οποίο θα μπορούσαν να σταθούν, αναζητώντας ίσως ένα διαφορετικό τέλος της ιστορίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές ήδη γνωρίζουν το σχήμα του κύκλου της αφήγησης, το οποίο διδάχθηκαν στην προηγούμενη τάξη.

4^η διδακτική ώρα

Κατά την 4^η διδακτική ώρα η επιδίωξη του εκπαιδευτικού θα είναι να δοθεί έμφαση στην αναζήτηση των παραγόντων, «εξωγενών και ενδογενών», οι οποίοι διαμόρφωσαν τους χαρακτήρες των προσώπων και τα κίνητρά τους στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών με βάση τις οποίες αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις στη ζωή τους και διαχειρίζονται τις ζωές εκείνων που σχετίζονται και εξαρτώνται άμεσα μαζί τους. Χαρακτηριστικά, θα μπορούσε να γίνει μία συζήτηση σχετικά με την αυταρχική συμπεριφορά της Μίνας, της μητέρας των κοριτσιών, η οποία καθόρισε τις ζωές και τη μοίρα των κοριτσιών της, όσο και η σιωπηρή στάση που κράτησε απέναντι στις δραματικές εξελίξεις στο τέλος της αφήγησης. Έχει ενδιαφέρον να επισημανθεί στα παιδιά ότι, αν και η «ηθογραφία» ως μία μορφή ρεαλισμού, εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στην Ελλάδα (Beaton, 2016: 216), εντούτοις, «Η μικρά Αγγλία» έχει διάχυτα **ηθογραφικά στοιχεία στις αναφορές στη ζωή των κατοίκων** της Άνδρου. Το στόλισμα του νυφικού κρεβατιού «...στην αρωματισμένη κάμαρη, τα κολλαρισμένα σεντόνια και το σατέν καπιτονέ πάπλωμα, τα ροδοπέταλα,

τα κοχύλια και τα κουφέτα σκόρπια στο κρεβάτι της πρώτης κοινής τους νύχτας» (ό.π.: 59), το μπαούλο με την προίκα της Μόσχας «...ξέχειλο από πατικωμένα πυκνοκεντημένα πανιά, τραπεζομάντηλα, μαξιλάρες, κουρτίνες...» (ό.π.: 70), τα φθινοπωρινά επιδόρπια που ετοιμάζε η Σαλαφέρινα «...μουσταλευριές, μαρμελάδες και κυδωνόπαστα...» (ό.π.: 203). Με αφετηρία την επισήμανση αυτή, ο εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετάσχουν σε συζήτηση γύρω από τα κοινωνικά πρότυπα και τα κοινωνικά στερεότυπα τα οποία κυριαρχούσαν στην κοινωνία της Άνδρου και τον βαθμό στον οποίο περιορίζαν και καθόριζαν τη ζωή των κατοίκων της.

Β' Φάση. Κινηματογραφικός γραμματισμός

Αναφορικά με την κινηματογραφική παιδεία, στη βιβλιογραφία αναδύονται τρεις προσεγγίσεις, η κριτική, η πολιτιστική και η δημιουργική. Η κριτική προσέγγιση εστιάζει στην αξιολόγηση των μέσων από τους μαθητές και την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές εμπλέκονται στην κριτική επεξεργασία του σημαινόμενου και υπόρρητου νοήματος ενός έργου, την ανάλυση ενός θέματος από την οπτική διαφορετικών δημιουργών ή τη σύγκριση ενός λογοτεχνικού έργου και της μεταφοράς του στον κινηματογράφο. Η πολιτιστική προσέγγιση αφορά την αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς μέσα από τον κινηματογράφο, με σκοπό την εξοικείωση με την κινηματογραφική γλώσσα και το πολιτισμικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους θέασης. Η δημιουργική προσέγγιση αφορά την παραγωγή κινηματογραφικών προϊόντων από τους μαθητές, αναδεικνύοντας νέες μορφές έκφρασης (Ανδριοπούλου, 2011). Στην παρούσα διδακτική πρόταση προτείνεται να προσεγγιστεί η ταινία του Παντελή Βούλγαρη και από τις τρεις προτεινόμενες από την Ανδριοπούλου προσεγγίσεις.

Για τη Β' Φάση υλοποίησης της διδακτικής πρότασης προτείνεται να χρησιμοποιηθεί η αίθουσα διδασκαλίας, αξιοποιώντας τον βιντεοπροβολέα ο οποίος βρίσκεται εγκατεστημένος εκεί.

1^η διδακτική ώρα

Κρίνεται χρήσιμο αρχικά να προβληθεί το βίντεο της «Συνάντησης με τον Παντελή Βούλγαρη και την Ιωάννα Καρυστιάνη» (LiFO Choice, 2013), όπου

αναφέρεται ότι η συγγραφέας του βιβλίου ήταν εκείνη που έγραψε και το σενάριο της ταινίας. Πριν την προβολή της ταινίας, οι μαθητές και μαθήτριες θα μπορούσε να ενθαρρυνθούν στις ομάδες του είτε να αποδώσουν ζωγραφικά τα πρόσωπα του μυθιστορήματος αφήνοντας τη φαντασία τους να τα δει μέσα από τις περιγραφές που κάνει η συγγραφέας. Με αυτόν τον τρόπο θα προσεγγίσουν τη θέση του σκηνοθέτη, ο οποίος κλήθηκε να επιλέξει τα πρόσωπα των ηθοποιών, χωρίς να γνωρίζει πώς τα είχε η συγγραφέας στη φαντασία της.

2^η 3^η και 4^η διδακτική ώρα

Στη συνέχεια, τα παιδιά θα παρακολουθήσουν την ταινία, για την ολοκλήρωση της οποίας προβλέπεται να αξιοποιηθεί ο χρόνος και της 4^{ης} διδακτικής ώρας. Μετά από το τέλος κάθε διδακτικής ώρας κρίνεται σκόπιμο να γίνεται μία σύνδεση με το σημείο στο οποίο είχε σταματήσει η προβολή την προηγούμενη διδακτική ώρα.

5^η διδακτική ώρα

Μετά το τέλος της προβολής έχει ιδιαίτερη σημασία να πραγματοποιηθεί μία διακειμενική προσέγγιση της λογοτεχνικής και κινηματογραφικής αφήγησης, όπως προβλέπεται από το Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και να εντοπίσουν τις «συνειδητές και λανθάνουσες οπτικές», οι οποίες υπάρχουν στα δύο κειμενικά είδη αναφορικά με τις ιδιαίτερες πτυχές της κοινωνίας του νησιού (ΦΕΚ 4402/Β/23-09-2021, 2021).

Οι ταινίες αναδεικνύουν συγκεκριμένους τομείς από την πολιτιστική ζωή μιας κοινωνίας. Παρακολουθώντας την «Μικρά Αγγλία», οι μαθητές και μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να αντλήσουν πληροφορίες για το εκπαιδευτικό περιβάλλον του νησιού κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, τις σχέσεις των δύο φύλων, τις παραδόσεις και τις λεπτομέρειες για τις ρουτίνες της καθημερινής ζωής στην κοινωνία του νησιού, όπως η συνάντηση της Όρσας με τη φιλόλογο Νανά Μπουραντά-Καραπιπέρη και η συζήτησή τους στη βεράντα του σπιτιού της, όπου αναδεικνύεται η επίπλωση και η ατμόσφαιρα του εσωτερικού των σπιτιών της Άνδρου, ο περίπατος της εγκύου Όρσας στο μονοπάτι, η επιβίβαση και αποβίβαση των επιβατών στο λιμάνι, η προετοιμασία κάποιου φαγητού τη στιγμή που η Όρσα μιλά με τη Μόσχα, ο καφές του Σάββα Σαλταφέρου με τη μάνα του στο μπεντένι της ταρατσούλας του σπιτιού της,

κρατώντας την κόκκινη εμαγιέ κούπα του. Με τον ίδιο τρόπο αναμένεται να αποκτήσουν γνώσεις και πληροφορίες για τον τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι κάτοικοι της Άνδρου, για τη **γλώσσα του σώματος** - η συνομιλία των ματιών στη συζήτηση του Σπύρου με τη Μόσχα παρουσία της Όρσας όταν ο Σπύρος «...σήκωσε τα μάτια στη γυναίκα του», η Μόσχα αναζήτησε βοήθεια στα μάτια της αδερφής της, αλλά «η σύμμαχος τα είχε κατεβασμένα» (ό.π.: 185) - τις ενδυματολογικές συνήθειες, τους τρόπους τους στο τραπέζι, τους **ρόλους των φύλων**, σε μία κοινωνία όπου «...γυναίκες και καπνός ήταν κάτι ασυμβίβαστο» (ό.π.: 99), τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών, τον ρόλο των ηλικιωμένων και τις σχέσεις εργασίας (Yalcin, 2013: 265). Η Μόσχα προς το τέλος της ταινίας λέει στην αδελφή της ότι μπορεί να ήταν διαφορετική η μοίρα τους αν είχαν σπουδάσει. Και η Όρσα αναλογίστηκε πόσο διαφορετικά θα μπορούσε να ήταν «Αν δουλεύαμε... Αν λείπαμε από το σπίτι, να μην σκαλίζουμε, να μην προλαβαίνουμε να ζούμε αλλιώτικη ζωή μέσα στο κεφάλι μας...» (ό.π.: 336). Η Μόσχα., όταν είναι ακόμη στο σχολείο, κάνει την πικρή διαπίστωση ότι «Τα δεκαοχτώ χρόνια είναι ορόσημο, αρραβωνιάζομαστε τον ακριβό μας ή τον χάνουμε διά παντός, δυστυχώς ο νόμος είν' αυτός» (ό.π.: 99). Τη χρονιά που αποφοίτησε «Ιούνιο, Ιούλιο, Αύγουστο, με τη αποφοίτηση από την έκτη έγιναν έξι αρραβώνες και δύο γάμοι, οι μισοί βιαστικά από προξενιά» (ό. π.: 99). Την μοίρα τους καθόρισε εν πολλοίς μία αυταρχική μητέρα ή οποία εξέφραζε άποψη ακόμη και στο φύλο του εκπαιδευτικού ο οποίος θα δίδασκε την αγγλική γλώσσα στα παιδιά των ναυτικών του νησιού. Οι σκηνές από το τραπέζι, οι γαμήλιες συνήθειες, «...το καρυδένιο τραπέζι κατασκευής Χέλμη...» (ό.π.: 182), η **επίπλωση και η διακόσμηση** του εσωτερικού των σπιτιών, αποτελούν πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας της Άνδρου του Μεσοπολέμου.

Τόσο στο μυθιστόρημα της Ιωάννας Καρυστιάνη όσο και στην ταινία του Παντελή Βούλγαρη δεν τίγονται άμεσα τα κοινωνικά ζητήματα στο πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται η υπόθεση. Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση η αρχική σκέψη πάνω στην οποία βασίστηκε η ιδέα για την υλοποίηση ενός project με θέμα την παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές και μαθήτριες με βασικό θέμα αυτό που διαπραγματεύεται η Καρυστιάνη στο μυθιστόρημά της, στάθηκε η παρατήρηση ότι «ο φακός της κάμερας αντικαθιστά το μάτι του παρατηρητή» (Κακλαμανίδου, 2006: 22). Ο Κουτσογιάννης (2011: 60) κάνει διάκριση μεταξύ του «λόγου», ως έννοια η οποία αναφέρεται στη γλώσσα ως

«ενέργεια και χρήση» και της έννοιας των «λόγων» η οποία αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους έχουμε τη δυνατότητα να αναπαραστήσουμε τον κόσμο. Οι λόγοι παρέχουν τη δυνατότητα αναπαράστασης «δυνητικών κόσμων», οι οποίοι ενδέχεται να διαφέρουν από τον πραγματικό και δίνουν τη δυνατότητα διαφορετικών τρόπων θέασης του κόσμου μέσα από μία διαδικασία «κριτικής ανάλυσης του λόγου». Πρόκειται για μία διακειμενική σχέση ανάμεσα στη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο, η οποία έχει επηρεάσει και το διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Γιωτοπούλου 2019: 208). Η διδακτική προσέγγιση η οποία επιλέχθηκε παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς, όπως επισημαίνει η Γιωτοπούλου, στη χώρα μας δεν έχει αναπτυχθεί μία «εθνική στρατηγική για την κινηματογραφική ταινία» στον χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ανάμεσα στις δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσονται σε σχέση με τον κινηματογράφο είναι και η δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού με την παραγωγή κινηματογραφικής ταινίας από τους ίδιους τους μαθητές. Την περασμένη δεκαετία μέσα από το πρόγραμμα σπουδών «Οπτικοακουστική Έκφραση» προβλεπόταν οι δραστηριότητες οπτικοακουστικής έκφρασης να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα. Η Τσάλα (2016: 273) αναφέρεται στον όρο «υπερλογοτεχνία (hyperliterature), μέρος του οποίου αποτελεί η κινηματογραφική ταινία ως ένα «υπερκείμενο», ένα προϊόν το οποίο αναπαρίσταται με ψηφιακό τρόπο και αποτελεί ένα «πολυδιάστατο κείμενο».

Μέσα από δραστηριότητες διακειμενικότητας και διεικονικότητας, τα παιδιά θα κληθούν να εντοπίσουν τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στα δύο κειμενικά είδη ή να εντοπίσουν τη σχέση των χαρακτηριστικών ενός προσώπου ή ενός γεγονότος στα δύο κείμενα ή ακόμη εάν κατά την προσαρμογή του μυθιστορήματος σε κινηματογραφικό σενάριο υπερτονίστηκε ή αποκρύφτηκε η σημασία τους σε σχέση με το αφηγηματικό κείμενο και γιατί συνέβη αυτό. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι οι μαθητές να ενθαρρυνθούν στη διαπίστωση ότι και τα δύο έργα διατηρούν την αυτονομία τους και την αξία τους, καθώς κάθε είδος διατηρεί τα δικά του εκφραστικά μέσα (Κακλαμανίδου, 2006: 36-37).

Γ΄ Φάση. Οπτικοακουστικός γραμματισμός

Η τελευταία παρατήρηση έχει ιδιαίτερη σημασία για την τελευταία φάση αυτή της διδακτικής προσέγγισης, κατά τη οποία τα παιδιά θα ενθαρρυνθούν στην παραγωγή του δικού τους οπτικοακουστικού υλικού επάνω σε δικό τους σενάριο, το

οποίο θα διαπραγματεύεται ζητήματα τα οποία θίγονται στο μυθιστόρημα και στην ταινία. Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να ενθαρρυνθούν στην δημιουργία του υλικού τους, έχοντας υπόψη τους ότι το σενάριό τους και η απόδοσή του οπτικοακουστικά θα έχουν το καθένα τη δική του αισθητική αξία, όπως η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος «αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά αισθητικά είδη (Κακλαμανίδου, 2006: 36).

Υπό την οπτική της διακειμενικότητας η ταινία του Βούλγαρη μπορεί να αντιμετωπιστεί ως κείμενο, εφόσον ο κινηματογράφος αποτελεί ένα «πολιτισμικό φαινόμενο», ένα πολιτισμικό υλικό, ένα προϊόν πολιτισμού (Αλέτρας, 2020: 70-71) και επιπλέον σχετίζεται άμεσα με το κείμενο του ομώνυμου μυθιστορήματος της Ιωάννας Καρυστιάνη. Στο χώρο του σχολείου η διακειμενικότητα θα μπορούσε να αποτελέσει μία αφόρμηση από την οποία οι μαθητές και μαθήτριες θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν προηγούμενες εμπειρίες τους από αφηγήσεις που έχουν προηγηθεί (Akdal & Sahin, 2014: 172) και να οδηγηθούν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Πατσιοδήμου, 2020: 136). Με βάση τις δεξιότητες αυτές, στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης, οι μαθητές και μαθήτριες θα κληθούν να επιχειρήσουν τη δημιουργία ενός σεναρίου, το οποίο θα βασίζεται σε ζητήματα τα οποία θίγονται μέσα από την πλοκή των δύο κειμενικών ειδών με απώτερο σκοπό την παραγωγή ενός οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο θα συγκεντρώνει τα ιδιαίτερα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των School Movies. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Αλέτρας (2020: 13) School Movies είναι το είδος των ταινιών, οι οποίες «έχουν όμοια χαρακτηριστικά και εμπνέονται από την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία». Οι School Movies δίνουν τη δυνατότητα ανάδειξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ανάγκη για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης το θέμα της σχολικής βίας, των διακρίσεων κάθε είδους στα σχολεία και των ίσων ευκαιριών αποτελούν ζητήματα τα οποία θίγονται μέσα από κάθε κινηματογραφική ταινία. Κάθε φιλμ αντικατοπτρίζει τις «πραγματικές συνθήκες» του εκπαιδευτικού συστήματος μίας συγκεκριμένης χώρας και σε μία συγκεκριμένη εποχή. Ζητήματα «προβληματικών» καταστάσεων στις οποίες διακρίνονται κοινωνικά προβλήματα όπως της φτώχειας, της περιθωριοποίησης, του ρατσισμού γίνονται αντιληπτές μέσα από την πλοκή των ταινιών αυτών (Αλέτρας, 2020: 15).

1^η διδακτική ώρα

Κατά την 1^η διδακτική ώρα, στην αίθουσα διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει στα παιδιά στοιχεία τα οποία αφορούν στην πλοκή των School Movies και θα συζητήσει μαζί τους σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να δημιουργήσουν στην ομάδα τους ένα σενάριο και στη συνέχεια ένα οπτικοακουστικό υλικό στο πρότυπο των ταινιών αυτών. Θα δοθεί έμφαση στο ότι πιο πολύ ενδιαφέρει η παρουσίαση μέσα από μία κριτική οπτική των προβλημάτων τα οποία θίγονται στα δύο κειμενικά είδη και ιδιαίτερα εκείνων τα οποία σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής, όπως αυτό παρουσιάζεται υπαινικτικά μέσα από την πλοκή. Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η δημιουργία ενός ψηφιακού υλικού, το οποίο θα διαπραγματεύεται θέματα τα οποία έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και σχετίζονται με την προσωπική τους εμπειρία. Ως προς το είδος του School Movie με το οποίο θα μπορούσαν να ασχοληθούν, το πιο πρόσφορο είναι ίσως αυτό των Teen Films, καθώς αν επιχειρούσε κανείς να εντάξει τη «Μικρά Αγγλία» του Βούλγαρη σε κάποιο από τα προτεινόμενα από τον Αλέτρα (2020: 20) είδη, θα κατέληγε πιθανώς σε αυτό, από τη στιγμή που υπάρχει ένας υπαινιγμός εφηβικών ανησυχιών με την παρέα των φιλενάδων της Μόσχας στην παραλία και την αμφισβήτηση των κοινωνικών σταθερών του νησιού στο θέμα της επιλογής του συζύγου με βάση τον πλούτο και την κοινωνική του θέση, ή ακόμη περισσότερο των Youth Films (Αλέτρας, 2020: 63). Έτσι, τα παιδιά θα ενθαρρυνθούν να συγγράψουν ένα σενάριο στο οποίο θα προσεγγίζονται με τον δικό τους τρόπο ζητήματα τα οποία θα απασχολούσαν παιδιά της ηλικίας τους την εποχή του μεσοπολέμου στην Άνδρο.

2^η διδακτική ώρα

Κατά τη 2^η διδακτική ώρα το τμήμα προτείνεται να μεταφερθεί στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές και μαθήτριες στις ομάδες τους θα κληθούν να επιχειρήσουν τη συγγραφή σεναρίου, το οποίο θα εμπνέεται από το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του Μεσοπολέμου στην Άνδρο και θα θίγει κοινωνικές καταστάσεις και στερεότυπα τα οποία επηρέαζαν τη ζωή των κατοίκων της (Αλέτρας, 2020: 15).

Ο εκπαιδευτικός θα αναφέρει στα παιδιά ότι το σενάριο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα εκφραστικά υλικά και τους κώδικες που απαιτεί μία «κινηματογραφική αφήγηση». Τα εκφραστικά υλικά αυτά περιέχουν «κινούμενες εικόνες και γραφικές παραστάσεις» καθώς και ήχους οι οποίοι μπορεί να προέρχονται

από την ομιλία των ανθρώπων, τη φύση ή να είναι μουσική επένδυση της ταινίας (Λεοντάρης, 2001: 161). Ωστόσο, καθώς η εικόνα με μία ευρύτερη έννοια αποτελεί ένα εκφραστικό μέσο, μιλά, και επομένως «είναι σε θέση να αφηγηθεί» (ό.π.: 163), θα ενθαρρύνει τα παιδιά στην επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα τους ήταν πιο εύκολο να το αποδώσουν οπτικοακουστικά, καθώς η απόδοσή του θα μπορούσε να γίνει και με μία παρουσίαση, χρησιμοποιώντας το λογισμικό power point. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει να επιλέξουν τον τύπο της κινηματογραφικής αφήγησης που θεωρούν ότι ταιριάζει στο σενάριό τους ή να προσαρμόσουν το σενάριό τους στον τύπο κινηματογραφικής αφήγησης που θεωρούν πιο εύκολη, καταλήγοντας στο εάν θα εντάξουν «εξωδιηγητικό» ή «ενδοδιηγητικό» αφηγητή (ό.π.: 164 · Κακλαμανίδου, 2006: 51), εάν, δηλαδή, το πρόσωπο που αφηγείται δεν αντιστοιχεί σε κάποιο από τα πρόσωπα του σεναρίου ή εάν αφηγείται τα γεγονότα της ιστορίας. Ή, ακόμη, εάν επιλέξουν τον τύπο του «περιδιηγητικού αφηγητή» την «απρόσωπη αφήγηση» (αφήγηση-off), δηλαδή, ενός προσώπου το οποίο απλώς παρατηρεί τις εξελίξεις της ιστορίας του σεναρίου ως παρατηρητής (Λεοντάρης, 2001: 165). Θα αναφέρει στα παιδιά ότι γενικότερα μέσα από το πεδίο της συγκριτικής αφηγηματολογίας θα μπορούσε κανείς να προσεγγίσει συγκριτικά τη λογοτεχνική και την κινηματογραφική αφήγηση, καθώς είναι εκείνο το οποίο εξετάζει τις «αφηγηματικές λειτουργίες» στη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο, χωρίς, ωστόσο, να αναλύσει ζητήματα οπτικής ή ακουστικής εστίασης (ο.π.: 168-169 ς Κακλαμανίδου, 2006: 52-53). Μία εκτενής αναφορά θα λειτουργούσε περιοριστικά στην επιδίωξη να δοθούν στους μαθητές και μαθήτριες τα ερεθίσματα για μία «συνομιλία» της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου με στόχο την καλλιέργεια «νέων αναγνωστικών συνηθειών» και την ενθάρρυνση διερεύνησης νέων τρόπων παραγωγής δημιουργικής γραφής (Giotopoulou, 2019: 47-48).

Στη συνέχεια είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μία συζήτηση σχετικά με τη χρήση του κειμενογράφου για τη συγγραφή του σεναρίου, του power point του Moviemaker και του Photoshop, λογισμικών χρήσιμων για την ψηφιοποίηση του σεναρίου. Η συζήτηση αυτή θα πραγματοποιηθεί με τον καθηγητή της πληροφορικής, ο οποίος επιπλέον θα βοηθήσει όσα από τα παιδιά δυσκολεύονται στη χρήση των παραπάνω λογισμικών, δείχνοντας τις δυνατότητες που προσφέρουν.

3^η και 4^η διδακτική ώρα

Κατά την 3^η και 4^η διδακτική ώρα οι μαθητές και μαθήτριες, με τη βοήθεια του καθηγητή πληροφορικής, θα συνεχίσουν τη συγγραφή του σεναρίου, το οποίο θα αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία μίας ολιγόλεπτης (5 έως 15 λεπτών) School Movie.

5^η διδακτική ώρα

Η τελευταία διδακτική ώρα στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης προτείνεται για τις 23 Απριλίου, την Παγκόσμια Ημέρα Βιβλίου (Ζαχαρίου, 2022). Με αφορμή την ημέρα αυτή και τη διακειμενική σχέση του μυθιστορήματος της Ιωάννας Καρυστιάνη και της ομώνυμης ταινίας του Παντελή Βούλγαρη, ο εκπαιδευτικός θα μιλήσει στα παιδιά για το θέμα της μεταφοράς ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο, λέγοντας ότι μία κινηματογραφική εκδοχή αναπόφευκτα εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη σχέση με τη λεκτική-λογοτεχνική της προέλευση.

Πολλοί κριτικοί και μελετητές σπεύδουν να επισημάνουν τι αφήνει έξω μία ταινία και ποιοι λόγοι αναγκάζουν έναν σκηνοθέτη να αλλάξει, να προσαρμόσει τις εξελίξεις στην πλοκή της. Ο Βούλγαρης, σε συνέντευξή, του αναφέρει ότι η διαφορετική γλώσσα της κινηματογραφική αφήγησης επιβάλλει την αντικατάσταση του κειμένου με την εικόνα, όπου ένα βλέμμα του ηθοποιού ή ένα περιβάλλον ατμοσφαιρικό αντικαθιστά ίσως ολόκληρη σελίδα. Επιδίωξή του δεν ήταν η περιγραφή της ιστορίας, αλλά να «μπει στα παραθυράκια της ψυχής» των χαρακτήρων της ιστορίας και να αναδείξει τα συναισθήματά τους (LiFO Choice, 2013). Εξάλλου, μία προσαρμογή ενός λογοτεχνικού έργου σε σενάριο κινηματογραφικής ταινίας χαρακτηρίζεται από τον Brian McFarlane ως μια τροποποιημένη στρουκτουραλιστική προσέγγιση (modified structuralist approach), στην οποία μπορούμε να διακρίνουμε μεταβιβάσιμα και μη μεταβιβάσιμα στοιχεία. Για παράδειγμα, ενώ η πλοκή ενός λογοτεχνικού έργου μπορεί να διατηρηθεί ανέπαφη κατά την προσαρμογή της σε κινηματογραφική ταινία, η αφηγηματική τεχνική της αφήγησης σε πρώτο πρόσωπο είναι πολύ δύσκολο να διατηρηθεί στην κινηματογραφική αφήγηση (Forceville, 1996: 145). Στο μυθιστόρημα της Καρυστιάνη υπάρχουν ελάχιστοι διάλογοι, ενώ η συγγραφέας ως εκφραστικά μέσα χρησιμοποιεί τον εσωτερικό μονόλογο και τον πλάγιο λόγο. Όταν έγραψε το σενάριο της ταινίας, στο κείμενο ενέταξε διαλόγους, ώστε να διευκολύνει την εξέλιξη της πλοκής και την απόδοση των ηθοποιών. Όπως αναφέρει η ίδια, κατά τη

σεναριοποίηση απέφυγε να γεμίσει την ταινία με τον λόγο ενός αφηγητή (voice over) και να «εγκλωβίσει» το ταλέντο του σκηνοθέτη και των ηθοποιών. Οι ηθοποιοί θα συμπλήρωναν τα υπόλοιπα εκφραστικά μέσα της λογοτεχνικής αφήγησης εκφράζοντας συναισθήματα και καταστάσεις με το σώμα και το πρόσωπό τους στη «γλώσσα του κινηματογράφου» (Λουκίσας, 2013). Είχε πάρει την απόφαση να μη «διαφυλάξει με ευλάβεια τη λογοτεχνική ατμόσφαιρα», αλλά η ιστορία να «υπηρετήσει το σινεμά». Η Καρυστιάνη και ο Βούλγαρης σε κοινή τους συνέντευξη επισημαίνουν αυτή την απόσταση που υπάρχει από το μυθιστόρημα στο σενάριο και από τις σκηνοθετικές οδηγίες στην ερμηνεία των ηθοποιών (LiFO Choice, 2013).

Στη συνέχεια οι μαθητές και μαθήτριες που εργάστηκαν στην παραγωγή του οπτικοακουστικού υλικού θα παρουσιάσουν τα έργα τους ανά ομάδες όπως εργάστηκαν. Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει θα ενθαρρυνθούν να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από την εμπειρία τους ως αναγνώστες, θεατές και παραγωγοί με βάση την προσωπική τους ανάγνωση (Τσάλα, 2016: 273) και να εντοπίσουν και από τη δική τους εμπειρία πλέον τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η προσαρμογή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε κινηματογραφικό κείμενο, τις πιθανές συμβάσεις, αντιθέσεις ή συγκρούσεις που αντιμετώπισαν (Giotopoulou, 2019: 370).

3.4 Αξιολόγηση

Η διαγνωστική αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη από το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των Α' και Β' τάξεων του λυκείου, καθώς παρέχει στον εκπαιδευτικό τις απαραίτητες πληροφορίες για το επίπεδο των μαθητών της τάξης. Πραγματοποιείται με βάση την εικόνα την οποία παρουσιάζουν οι μαθητές ως εκείνη τη στιγμή που γίνεται η διδακτική παρέμβαση και δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσαρμόσει και να βελτιώσει τους αρχικούς στόχους (Ελληνική Δημοκρατία, 2021).

Προκειμένου να ελεγχθεί η εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιες είναι οι γνώσεις τις οποίες διέθεταν οι μαθητές σε σχέση με τις οπτικοακουστικές ικανότητες και το επιστημονικό θέμα για το οποίο κλήθηκαν να εργαστούν. Έχει ιδιαίτερη σημασία να ερωτηθούν τα παιδιά σχετικά με τις γνώσεις τους αναφορικά με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσω (Ezquera et al., 2014: 159).

Αρχικά, πριν την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης, προτείνεται να πραγματοποιηθεί συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το εάν έχουν χρησιμοποιήσει οπτικοακουστικά μέσα είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε για προσωπική τους χρήση. Όπως παρατηρούν οι Ezquera et al. (2014: 159) βασιζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα, η συνηθισμένη επαφή των παιδιών με οπτικοακουστικά μέσα είναι η προβολή και η αντιγραφή βίντεο από το YouTube στους υπολογιστές τους. Ωστόσο, στην πλειονότητα δηλώνουν ότι σπάνια συμμετείχαν σε ενέργειες που σχετίζονται με τη δημιουργία οπτικοακουστικών μέσων, όπως η επεξεργασία των δικών τους βίντεο, η δημιουργία ενός σεναρίου ή η σκηνοθεσία μιας ταινίας μικρού μήκους.

Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης προτείνεται να πραγματοποιηθεί μία διαδικασία σύνδεσης της «γραφής» με την «ανάγνωση» του παραχθέντος οπτικοακουστικού υλικού. Μετά την παρουσίαση του οπτικοακουστικού υλικού το οποίο θα παρουσιάσουν οι μαθητές («γραφή») να ακολουθήσει η συζήτηση-μελέτη («ανάγνωση») των έργων τους (Θεοδωρίδης, 2016: 21). Ο Θεοδωρίδης αναφέρει ότι σε διαπιστώνεται μία πρώτη εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία παραγωγής οπτικοακουστικών μέσων και τη δυνατότητα έκφρασης μέσα από τη διαδικασία αυτή. Μέσα από την «ανάγνωση» των έργων τους οι μαθητές συνειδητοποιούν τις παραμέτρους εκείνες οι οποίες είναι βασικές στην δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού. Επίσης, διαπιστώνεται μία εξέλιξη στο θέμα του «κριτικού γραμματισμού», καθώς έχοντας κάποιο υπόβαθρο οπτικοακουστικού γραμματισμού έχουν τη δυνατότητα αιτιολόγησης των απόψεών τους με τα κατάλληλα επιχειρήματα (ό.π.: 22). Η εφαρμογή της μεθόδου project αναμένεται να επηρέασε την ποιότητας της αποκτηθείσας γνώσης σε όλα τα επίπεδα – κατανόηση, αναπαραγωγή και εφαρμογή. Αναμένεται κατά την τελευταία διδακτική ώρα της υλοποίησης της παρούσας διδακτικής πρότασης, έπειτα από την παρουσίαση του υλικού τους και τη συζήτηση που θα ακολουθήσει, οι μαθητές και μαθήτριες να αισθανθούν, ότι έχοντας εργαστεί ομαδικά, κατόρθωσαν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες προηγουμένως αγνοούσαν.

3.5 Εναλλακτικές προτάσεις – Επέκταση

Η υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για τη δημιουργία ενός Ομίλου Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο. Μέσα από τη λειτουργία του Ομίλου θα μπορούσε να καλλιεργηθεί η ικανότητα των μαθητών να «ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού» (ΦΕΚ 4402/Β/23-09-2021, 2021) και να ενθαρρυνθεί η προώθηση δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα από μία κριτική προσέγγιση του περιεχομένου των δύο κειμενικών ειδών, της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για μία μόνιμη επαφή των μαθητών του σχολείου με δραστηριότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού και παρουσίασης του παραχθέντος υλικού σε προγραμματισμένες εκδηλώσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγγέλη, Αθ. (2016). Μοντέρνοι Καιροί: Κριτικός γραμματισμός στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω κινηματογραφικής ταινίας. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου πανελλήνιου επιστημονικού συνεδρίου «Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση»*, Τόμος Α' (σελ. 27-38). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. -Κεντρικής Μακεδονίας.
- Αγγελίδη, Α., Αλέτρας, Ν., Βαλντεν, Ρ., Καλαμπάκας, Β., & Μουζάκη, Δ. (2016). Στρατηγικοί άξονες για την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Α'.* Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

- Αγγελοπούλου, Αν. (2016). Όταν η λογοτεχνία «συνομιλεί» με τον κινηματογράφο: «Διαβάζοντας» Η γνωριμία με τη Μόνικα από το μυθιστόρημα *Egoica* του Κ. Πολίτη και «βλέποντας» την τηλεοπτική και κινηματογραφική του μεταφορά. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου «Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση»*, Τόμος Α' (σελ. 39-51). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Αγραφιώτης, Μ. (2016). Ο κινηματογράφος είναι μια ολιστική εισβολή στο curriculum. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου «Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση»*, Τόμος Α' (σελ. 52-57). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Αθανασάτου, Ιωαν., Καλαμπάκας, Β., & Παραδείση, Μ. (2011). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Στο Μ. Φραγκή (Επιμ.). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Γ', «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση»* (σελ. 1-9). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλέτρας, Ν. (2020). *School Movies. Η παγκόσμια φύση ενός κινηματογραφικού είδους*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Ανδριοπούλου, Ειρ. (2011). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση – Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις. *Συχνότητες*, 10, 15-20. Διαθέσιμο στο <https://tvxs.gr/news/paideia/i-kinimatografiki-paideia-stin-ekpaideysi-%E2%80%93montela-leitoyrgias-kai-prokliseis>
- Αντωνοπούλου, Αν., Καρακάση, Κ., & Πετροπούλου, Εύη (2015). *Συγκριτολογία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Βλαβιανού, Αντ. (2011). Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Στο Μ. Φραγκή (Επιμ.). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Γ', «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση»* (σελ. 109-114). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γεωργιάδου, Α., Κατσιαμπούρα, Γ., Κρούπη-Κολώνα, Ε., Πατούνα, Α., Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ., & Χατζηθεοχάρους, Π. (χ.η.). *Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας. Β' τεύχος. Β' τάξη γενικού λυκείου. βιβλίο καθηγητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

- Γιωτοπούλου, Αικ. (2016). Από το κινηματογραφικό στο λογοτεχνικό κείμενο. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου πανελλήνιου επιστημονικού συνεδρίου «Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση»*, Τόμος Α' (σελ. 146-156). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Γιωτοπούλου, Αικ. (2018). *Ο κινηματογράφος ως κειμενικό είδος στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια πρόταση διδασκαλίας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γιωτοπούλου, Αικ. (2019). Κινηματογράφος και λογοτεχνία στην ελληνική εκπαίδευση. Πού βρισκόμαστε σήμερα; *EducatioNext*, 2, 208-225.
- Γλένη, Χρ. (2016). Οπτικοακουστικά αφηγήματα στο Δημοτικό Σχολείο: πολιτισμική γέφυρα σκέψης και δημιουργίας. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου πανελλήνιου επιστημονικού συνεδρίου «Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση»*, Τόμος Α' (σελ. 157-167). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανος, Γ., & Παπακόστας, Γ. (χ.η.). *Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας. Β' τεύχος. Β' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γρόσδος, Στ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ελληνογερμανική Αγωγή (χ.η.). *Όμιλος δημιουργικής γραφής για μαθητές γυμνασίου*. Ανακτήθηκε από <https://www.ea.gr/ea/main.asp?id=40911&lag=gr>
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού- Γυμνασίου*. Αρ. Φύλλου 303, Τεύχ. Β', 3733-4068.
- Ζαχαρίου, Α. (2022). Παγκόσμια Ημέρα Βιβλίου: 10 εν ζωή συγγραφείς με τις περισσότερες κινηματογραφικές διασκευές. *monopoli.gr*. Ανακτήθηκε από <https://www.monopoli.gr/2022/04/23/promotional-items/cine->

news/574882/pagkosmia-imera-vivliou-10-en-zoi-syggrafeis-me-tis-perissoteres-kinimatografikes-diaskeyes/

Θεοδωρίδης, Μ. (2016). Οπτικοακουστική Παιδεία στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση; ... αδιέξοδα και διαδρομές (Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση). Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.). (2016). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Α΄*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Ιακωβίδου, Σ. (2020). *Η δημιουργική γραφή και η ρητορική της ανάγνωσης*. Ανακτήθηκε από https://www.culturebook.gr/meletes-dokimia/2020-03-03-12-00-45.html#_ftn6%20%CE%BA%20%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%B5%20%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE

Ιωαννίδου, Ευδ. (2020). *Η αξιοποίηση του κινηματογραφικού σεναρίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Καραμανώλη, Ελ. (2016). Η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση: ένα σενάριο διδακτικής στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου «Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση», Τόμος Α΄* (σελ. 280-290). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Κάρτσακα, Ελ., & Κερκίνοπούλου, Γ. (2016). Σκηνές από τη σχολική ζωή: Η μη λεκτική επικοινωνία στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου «Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση», Τόμος Α΄* (σελ. 315-324). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Καρυστιάνη Ι. (1997). *Μικρά Αγγλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Κελεσίδης, Ε. (2016). Οπτικοακουστικός γραμματισμός – Κινηματογραφική αφήγηση – Ιστορία: Πρώτα ερευνητικά δεδομένα. Στο Σ. Γροσδος (Επιμ.). (2016). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Β΄*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Κουκλατζίδου, Μ. & Μιχαήλ, Αλ. (2016). Cin_ειδητά Γλώσσα: Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα μέσα από σκηνές ελληνικού κινηματογράφου. Στο Στ. Γρόσδος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου πανελλήνιου επιστημονικού συνεδρίου «Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση», Τόμος Α΄* (σελ. 336-353). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Λεοντάρης, Γ. (2017). Ρόλοι και λειτουργίες του αφηγητή στη λογοτεχνική και την κινηματογραφική αφήγηση: Πρώτα στοιχεία για μια εισαγωγή στη συγκριτική αφηγηματολογία. *ΣΥΓΚΡΙΣΗ / COMPARAISON 12*. DOI:10.12681/comparison.10810
- Λουκίσας, Β. (2013, 21 Οκτωβρίου). *Ιωάννα Καρυστιάνη: η Μικρά Αγγλία από τις λέξεις στις εικόνες* [αρχείο βίντεο]. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=W932RURktFM>
- Μαυρίδου, Α., Ηλιοπούλου, Κ., & Ρουβάς, Γ. (2016). Όμιλος Δημιουργικής Γραφής και Κινηματογράφου: αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής, της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και του Κινηματογράφου στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Εφαρμογή και διαπιστώσεις. Στο Σ. Γροσδος (Επιμ.). (2016). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Β΄*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (χ.η.). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Σαραντάρη, Μ. (2016). *Ο οπτικός γραμματισμός στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στο διεθνές πρόγραμμα*

αξιολόγησης μαθητών PISA. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσάλα, Σ. Ε. (2016). Βωβός κινηματογράφος και άτομα με προβλήματα ακοής (deaf/hearingimpaired): Σημειωτική ανάλυση και αξιοποίηση για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Στο Σ. Γροσδος (Επιμ.). (2016). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Β΄*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

ΦΕΚ 4402/Β/23-09-2021. (2021). *Απόφαση 110050/Δ2/08-09-2021. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των Α΄ και Β΄ τάξεων Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Β΄ 4402/23.09.2021.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adjie, D. N., & Nopriansah (2018). The comparative study of the novel and the film of Harry Potter “The Deathly Hallows”. *Tahun, 4(2)*, 42-54.

Akdal, D. & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills, *Eurasian Journal of Educational Research, 54*, 171-186.

All digital. (n.d.). *CRAL – Creative audiovisual lab for the promotion of critical thinking and media literacy*. Ανακτήθηκε από <https://all-digital.org/projects/cral/>

Alqadi, K. (2015). Literature and cinema. *International Journal of Language and Literature, 3(1)*, 42-48.

BAO Bo. (2008). The differences between novels and films-Enhance literature teaching by using films. *US-China Education Review, 5(7)*.

Bao, B. (2008). The differences between novels and films--enhance literature teaching by using films. *US-China Education Review, 5(7)*, 58-61.

- Beaton, R. (2016). *Η ιδέα του έθνους στην ελληνική λογοτεχνία. Από το Βυζάντιο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Bonilla, J. M. (2014). Film and Literature: A History of Sibling Rivalry. *Letras*, 55, 129-145.
- Cardoso, L. (2019). Comparative Literature And Film Studies: The Paradox Of Adaptations. *International journal of scientific & technology research*, 8(10), 1348-1352.
- Ceciu, R. L. (2013). Fiction, film, painting, and comparative literature. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(6), article 7, 1-13.
- Clapper, T. C. (2015). Cooperative-Based Learning and the Zone of Proximal Development . *Theory to Practice in Simulation*, 46(2), 148–158. DOI: 10.1177/1046878115569044
- Eka Rizki, A. (2018). Collaborative learning: The concepts and practices in the classroom. DOI:10.31219/osf.io/xn67t
- Ezquera, Á., Manso, J., Burgos M. E., & Hallabrin C.(2014). Creation of audiovisual presentations as a tool to develop keycompetences in secondary-school students. A case study in science class. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 10 (4), 155-170.
- Fedorov, A. (2017). *Media and information dictionary*. Moscow: ICO “Information for All.
- Fischer-Lichte, E. (2016). Introduction: From comparative arts to interart studies. *Paragrana*, 25(2), 12-26.
- Forceville, C. (1996). *Brian McFarlane. Novel to film: an introduction to the theory of adaptation*. Oxford: Clarendon.
- Giotopoulou, K. (2013). Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. In M. Tsianikas, N. Maadad, G. Couvalis, and M. Palaktsoglou (eds.) (2011). *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June*

2011. Adelaide: Flinders University Department of Language Studies - Modern Greek.
- Giotopoulou, K., (2013). Cinema as a text in teaching literature in Greek school. In M. Tsianikas, N. Maadad, G. Couvalis, & M. Palaktsoglou (Eds.). *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies* (361-376). Adelaide: Flinders University.
- Gualda, L. C. (2010). Literature and Cinema: link and confrontation. *Matrizes*, 3(2), 201-220.
- Jainal, N. H., & Shahrill, M. (2021). Incorporating Jigsaw strategy to support students' learning through action research. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(2), 252-266. <https://doi.org/10.46328/ijonses.75>
- Kuryaev, I., & Osmukhina, O. (2018). Literature and cinema: aspects of interaction. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 276-383.
- LiFO Choice. (2013, Δεκέμβριος 4). Συνάντηση με τον Παντελή Βούλγαρη και την Ιωάννα Καρυστιάνη [Video file]. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=fFI9i7modt0>
- Mart, G. T. (2019). Reader-Response Theory and Literature Discussions: a Springboard for Exploring Literary Texts. *The New Educational Review* 56(2). DOI: 10.15804/tner.2019.56.2.06
- Mirvan, X. (2013). The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(13), 62-66.
- Nicolaou, C., Matsiola, M., & Kalliris, G. (2019). Technology-enhanced learning and teaching methodologies through audiovisual media. *Education sciences*, 9(196). doi:10.3390/educsci9030196
- Norris, K., Lucas, L., & e Prudhoe, C. (2012). Examining Critical Literacy Preparing Preservice Teachers to Use Critical Literacy in the Early Childhood Classroom. *Multicultural Education*, 59-62.

- Online Study Center. (n.d.). *Audio Visual Literacy*. Ανακτήθηκε από https://college.cengage.com/english/blau/writing_works/1e/resources/audiovisual.html
- Prtljaga, S., & Veselinov, D. (2017). The influence of the project method on the achievement of young learners in the field science and social studies. *Research in Pedagogy*, 7(2), 254-264. DOI: 10.17810/2015.63
- Przybysz-Zaremba, M., & Kolodziejski, M. (2017). Project method in educational practice. *University Review*, 11(4), 26-32. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/321747866>
- Ramrao, T. N. (2016). Film and literature: An overview. *Epitome Journals*, 2(9), 149-156.
- Shakib, M. K. (2011). Comparative analysis amid film and literature. *International Journal of Arts*, 1(1), 23-25.
- Shume, T., Stander, E., & Sutton-Grier, A. (n.d.). *The Jigsaw Method and Cooperative Learning. Sesync. Best Practices for Teaching S-E Synthesis with Case Studies*. Ανακτήθηκε από https://www.sesync.org/system/tdf/resources/ses_case_study_best_practices_jigsaw_and_cooperative_learning.pdf?file=1&type=node&id=1736&force=
- Yalcin, N. (2013). Using movies in language classrooms as means of understanding cultural diversity. *Epiphany*, 6(1), 259-271.
- Zinnatullina, Z., Davletbaeva, D., & Mukhametshina, R. (2019). Literature and cinema: Ways of interaction in the 21st century. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 357-369.