



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**"Διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της
αστυνομικής λογοτεχνίας στο Λύκειο με βάση την
ψηφιακή αφήγηση".**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΑΓΡΑΠΙΔΗ ΕΛΕΝΗΣ (7492)

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ

Στη «Δημιουργική Γραφή»

στην κατεύθυνση «Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΜΠΡΑΤΙΤΣΗΣ ΘΑΡΡΕΝΟΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2023

Τριμελής Επιτροπή

Μπράτιτσης Θαρρενός

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Βακάλη Άννα

«Το ένστικτο είναι ένα υπέροχο πράγμα. Δεν μπορεί ούτε να ερμηνευθεί ούτε να αγνοηθεί».

Αγκάθα Κρίστι

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
1. Αφηγηματολογία και αφήγηση	10
1.1 Η αφηγηματολογία κατά τον Genette	10
1.2 Βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης.....	13
1.3 Πυραμίδα του Freytag	16
2. Η αστυνομική λογοτεχνία	19
2.1 Τα λογοτεχνικά είδη και τα χαρακτηριστικά τους.....	19
2.2 Η ιστορία της αστυνομικής λογοτεχνίας.....	22
2.2.1 Απαρχές της αστυνομικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα.....	24
2.2.2 Εγκληματολογικό Μουσείο Αθηνών.....	28
2.3 Η εφηβική αστυνομική λογοτεχνία	32
2.3.1 Πλοκή εφηβικής αστυνομικής λογοτεχνίας.....	34
2.4 Βασικές αρχές συγγραφής μιας αστυνομικής ιστορίας.....	35
3. Ψηφιακή αφήγηση.....	40
3.1 Ψηφιακή αφήγηση: Μια απόπειρα ορισμού.....	40
3.2 Η ιστορία της ψηφιακής αφήγησης.....	41
3.3 Εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης.....	44
3.4 Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας.....	47
3.5 Σύνδεση ψηφιακής αφήγησης & δημιουργικής γραφής.....	50

3.6 Ο κύκλος των ψηφιακών αφηγήσεων (digital storytelling circle): Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο.....	54
4. Πρόταση διδασκαλίας της αστυνομικής λογοτεχνίας στην Β΄ τάξη του γυμνασίου.....	61
4.1 Πλαίσιο της διδακτικής πρότασης.....	61
4.2 Χαρακτηριστικά του προτεινόμενου βιβλίου.....	61
4.3 Τα πέντε στάδια πλοκής της ιστορίας.....	63
4.4 Η διδακτική πρόταση	66
4.4.1 Ο σκοπός της διδακτικής πρότασης.....	68
4.4.2 Παρουσίαση του εργαλείου StoryJumper.....	68
4.4.3 Οι φάσεις υλοποίησης.....	71
5. Αναστοχασμός – Συμπεράσματα.....	83
Βιβλιογραφία	84
Παράρτημα.....	90

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Διδρυματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Δημιουργική Γραφή» με κατεύθυνση «Δημιουργική Γραφή & Εκπαίδευση/Creative Writing & Education», του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΠΔΜ) και του Τμήματος Κινηματογράφου (ΑΠΘ).

Πριν την παρουσίαση της εργασίας παρακάτω, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της.

Πρώτον από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, Καθηγητή Μπράτιτση Θαρρενό, για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Εν συνεχεία, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον Καθηγητή Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο και στην Καθηγήτρια Βακάλη Άννα, όχι μόνο διότι δέχθηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας μου, αλλά και για τις γνώσεις και τη στήριξη που μου προσέφεραν μέσα σε αυτά τα δύο χρόνια φοίτησης μου στο μεταπτυχιακό.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και συγκεκριμένα τους γονείς μου Αντώνη & Μαρία για την αμέριστη στήριξη τους, καθώς η συμβολή και η βοήθειά τους ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διδασκαλία της αστυνομικής λογοτεχνίας στο Λύκειο, με βασικό διδακτικό εργαλείο την ψηφιακή αφήγηση. Αρχικά, παρατίθεται ένα θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την αφηγηματολογία και την αφήγηση και στη συνέχεια ακολουθεί εκτενής ανάλυση της αστυνομικής λογοτεχνίας και των βασικών στοιχείων της, καθώς και της εφηβικής αστυνομικής λογοτεχνίας, που αποτελεί και το κύριο θέμα της διδακτικής πρότασης. Ακολουθεί ο ορισμός και τα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης, παραθέτοντας ορισμένες εφαρμογές από τη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, παρατίθεται η διδακτική πρόταση που δημιουργήθηκε για την παρούσα εργασία, η οποία έχει ως βασικό σκοπό την προαγωγή των δεξιοτήτων των μαθητών όσον αφορά την αφήγηση και τη διδασκαλία της αστυνομικής λογοτεχνίας με την χρήση ΤΠΕ. Αυτά τα δύο, αναμένεται να κατακτηθούν έως την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης και οι μαθητές με το πέρας των δραστηριοτήτων θα πρέπει να έχουν αποκτήσει νέες δεξιότητες από τον διαφορετικό αυτόν τρόπο διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων. Τέλος, δημιουργήθηκε ένα δείγμα ψηφιακής αφήγησης ως παράδειγμα προς χρήση από τον/την εκπαιδευτικό με την παρούσα διδακτική πρόταση.

Λέξεις-κλειδιά: αστυνομική λογοτεχνία, διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων, ΤΠΕ, ψηφιακή αφήγηση

Abstract

The present dissertation introduces the way we can teach crime fiction at High School, using digital storytelling as a basic teaching tool. At first, a theoretical framework about narratology and narrative is presented and subsequently there is an extensive analysis of crime fiction and its key elements, but also of teenager's crime fiction, which is the main subject of this teaching proposal. Additionally, the definition and the characteristics of digital storytelling are presented, followed by some examples from specific research. The teaching proposal that has been designed has as its main purpose student's skills promotion about narrative and teaching crime fiction through new technologies. Both are expected to be conquered by the end of the teaching proposal and through the activities, students should have acquired new skills from this new approach of teaching language courses. At the end of this dissertation, there is a sample of digital storytelling that can be used by teachers who would want to apply the teaching proposal at their classroom.

Keywords: crime fiction, digital storytelling, new technologies, teaching language courses

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, η εφηβική αστυνομική λογοτεχνία αποτελεί ένα τμήμα της λογοτεχνίας που δεν έχει λάβει την ανταπόκριση που θα έπρεπε στον ελληνικό ερευνητικό χώρο, δεδομένου του ενδιαφέροντος που προκαλεί και της ιδιαίτερα υψηλής θέσης που έχει στις προτιμήσεις ανάγνωσης των εφήβων μαθητών. Από την άλλη μεριά, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα εργαλείο που όλο και περισσότερο αξιοποιείται στη σχολική κοινότητα, λόγω της σταδιακά αυξανόμενης χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, ο συνδυασμός των δύο παραπάνω συστατικών στοιχείων, της εφηβικής αστυνομικής λογοτεχνίας και της ψηφιακής αφήγησης, δεν είχε συναντηθεί ερευνητικά έως αυτό το σημείο, και ακριβώς αυτό ήταν που αποτέλεσε την ιδιαίτερη πρόκληση για τη δημιουργία ενός διδακτικού σεναρίου, το οποίο θα αξιοποιούσε την ψηφιακή αφήγηση για τη δημιουργία αστυνομικών ιστοριών από τους μαθητές γυμνασίου.

Η εργασία που ακολουθεί χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύεται διεξοδικά η θεωρία που μελετήθηκε σχετικά με το θέμα της εργασίας και περιλαμβάνει τρεις μεγάλες ενότητες. Η πρώτη ενότητα με τίτλο «Αφηγηματολογία και αφήγηση» αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα της αφηγηματολογίας κατά τον Genette, τον γνωστό Γάλλο θεωρητικό και πατέρα της αφηγηματολογίας και στα χαρακτηριστικά της αφήγησης, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη σωστή ανάλυση και δόμηση ενός αφηγηματικού κειμένου.

Στη δεύτερη ενότητα, που τιτλοφορείται «αστυνομική λογοτεχνία», γίνεται αρχικά λόγος για τα είδη των λογοτεχνημάτων, με μία γενικότερη αναφορά σε αυτά, πριν ακολουθήσει η ανάλυση της αστυνομική λογοτεχνίας. Στην ενότητα αυτή πραγματοποιείται μία εκτενής ανάλυση του συγκεκριμένου είδους, με αναφορές σε αντιπροσωπευτικούς συγγραφείς, Έλληνες και ξένους, και σε βασικούς κανόνες συγγραφής μιας αστυνομικής ιστορίας. Ακόμη, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της εφηβικής αστυνομικής λογοτεχνίας, η οποία αποτελεί και το βασικό θέμα της εργασίας αυτής.

Η τρίτη ενότητα αναφέρεται αποκλειστικά στην ψηφιακή αφήγηση. Δίνεται ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά της, αναλύονται τα επτά βασικά στοιχεία που συνθέτουν μια ολοκληρωμένη ψηφιακή αφήγηση, τα κριτήρια αξιολόγησης, αλλά και ορισμένα ενδεικτικά εργαλεία για την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων. Ακολουθεί μία διαδικασία ανάλυσης και σύνδεσης της με τη δημιουργική γραφή, η οποία κατέχει μία ιδιαίτερα σημαντική θέση στη

διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, ενώ η ενότητα τελειώνει με αναφορές σε εκπαιδευτικές εφαρμογές και παραδείγματα αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει την πρόταση διδασκαλίας που δημιουργήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η στοχοθεσία της πρότασης, οι φάσεις υλοποίησης και οι επιπλέον δραστηριότητές τους. Δίνονται χαρακτηριστικά για το εφηβικό αστυνομικό βιβλίο που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί και παρατίθενται αποσπάσματα από το συγκεκριμένο βιβλίο σε κάθε δραστηριότητα, για άμεση σύνδεση θεωρίας και πράξης. Ακόμη, σε κάθε φάση της διδακτικής πρότασης αναφέρονται οι επιμέρους στόχοι και ακολουθεί και μία παράγραφος σχετικά με την προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού, με σκοπό τη βοήθεια και τη στήριξη του/της, κατά την εφαρμογή της πρότασης σε ρεαλιστικό χρόνο. Το δεύτερο μέρος ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διδακτική πρόταση.

Τέλος, στο Παράρτημα δίνονται αναλυτικός οδηγός χρήσης του ψηφιακού εργαλείου που προτείνεται στην παρούσα διδακτική πρόταση, οι διαφάνειες που θα παρουσιαστούν στους μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν τη χρήση του εργαλείου, καθώς και ένα παράδειγμα ψηφιακής αφήγησης που δημιουργήθηκε με σκοπό τη διευκόλυνση του/της εκπαιδευτικού που θα επιλέξει να υλοποιήσει τη διδακτική πρόταση. Η θεματολογία της ψηφιακής αυτής αφήγησης αντλήθηκε από το προτεινόμενο προς αξιοποίηση λογοτεχνικό βιβλίο. Η ολοκληρωμένη μορφή της ψηφιακής αφήγησης βρίσκεται στον ηλεκτρονικό σύνδεσμο που δίνεται στην αρχή της ενότητας Παράρτημα.

1. Αφηγηματολογία και αφήγηση

1.1 Η αφηγηματολογία κατά τον Genette

Ο όρος «αφηγηματολογία» δηλώνει τον επιστημονικό κλάδο που αναπτύχθηκε από τα μέσα του 20ού αιώνα περίπου στο πλαίσιο των λογοτεχνικών σπουδών και, έχοντας ως αντικείμενο τη δομή ενός αφηγήματος καθώς και την ίδια την πράξη της αφήγησης, επιχειρεί να συγκροτήσει μια θεωρία του αφηγηματικού λόγου. Αφήγημα είναι το κείμενο, δηλαδή ο προφορικός ή γραπτός λόγος, που περιέχει μια *ιστορία* (τον μύθο, το αφηγηματικό περιεχόμενο, το σύνολο των γεγονότων που παρουσιάζονται) και η οποία οφείλει να μεταβιβαστεί από μια αφηγηματική πράξη, την *αφήγηση* (τον λόγο μέσω του οποίου παρουσιάζεται η ιστορία). Έτσι, η αφηγηματολογία επικεντρώνεται, πιο συγκεκριμένα, στους τύπους του αφηγητή, στις αφηγηματικές τεχνικές, στην πλοκή κ.ά. και προτείνει μοντέλα ανάλυσης της αφήγησης. Η σύγχρονη αφηγηματολογία οφείλει πολλά στις εργασίες των Ρώσων φορμαλιστών και των Γάλλων δομιστών, ιδιαίτερα στον Γάλλο θεωρητικό Gerard Genette (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σ. 19-26).

Ο Gerard Genette ήταν εκείνος που διατύπωσε πρώτος τον όρο αφηγηματολογία και παρουσίασε το 1972 μία ολοκληρωμένη θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση για την πράξη της αφήγησης και τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου, η οποία ήταν τόσο υποδειγματική, που εκείνο το έτος έμεινε στην ιστορία της επιστήμης ως το έτος γέννησης του όρου «αφηγηματολογία» (Καψωμένος, 2008). Σύμφωνα με τον Genette (1983), καθώς η αφηγηματολογία είναι η επιστήμη και η θεωρία της αφήγησης, ο ορισμός της καθορίζεται αποκλειστικά από αυτήν και από τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την ανάλυσή της. Πιο συγκεκριμένα, η αφηγηματολογία εξαρτάται από τα όρια της αφήγησης, από τις διακρίσεις μεταξύ αφήγησης και μη αφήγησης, ακόμη και από την αφήγηση ως ολότητα και ως ποιότητα.

Η αφήγηση διακρίνεται σε πραγματική και πλασματική. Πραγματική ονομάζεται η αφήγηση της οποίας το αντικείμενο ανήκει στο βιωματικό πεδίο του υποκειμένου της αφήγησης, ενώ πλασματική εκείνη της οποίας το αντικείμενο είναι εφεύρημα του υποκειμένου της αφήγησης (Delcroix M.- F. Hallyn 1997).

Κάθε αφήγημα συντίθεται από δύο στρώματα:

- Αφήγημα γεγονότων: γίνεται αναφορά σε ό,τι έπραξε ή σε ό,τι έπαθε ένα πρόσωπο.
- Αφήγημα λόγων: περιλαμβάνει: α) τον *αφηγηματοποιημένο ή αφηγημένο λόγο*, κατά τον οποίο τα λόγια του προσώπου ενσωματώνονται στην αφήγηση, β) τον *αναφερόμενο ή αναπαριστώμενο λόγο*, που περιλαμβάνει τον ευθύ λόγο ή διάλογο και γ) τον *μετατιθέμενο λόγο*, κατά τον οποίο ο λόγος του ήρωα ενσωματώνεται στον λόγο του αφηγητή.

Κατά τον Genette, ο εσωτερικός μονόλογος είναι ευθύς, άμεσος λόγος. Προέκταση του μετατιθέμενου λόγου είναι ο *ελεύθερος πλάγιος λόγος*, με τον οποίο ο αφηγητής αποδίδει σε τρίτο πρόσωπο και σε χρόνο ιστορικό ενδόμυχες σκέψεις και συναισθήματα ενός προσώπου της αφήγησης.

Μέσω του έργου του, ο Genette (1983) εισάγει ορισμένα πολύ βασικά κριτήρια ανάλυσης της αφήγησης. Το πρώτο είναι ο διαχωρισμός της ιστορίας, του αφηγήματος και της διήγησης. Ως ιστορία ορίζεται ο μύθος, το αφηγηματικό περιεχόμενο που περιλαμβάνει το σύνολο των γεγονότων, η οποία περιλαμβάνεται στο αφήγημα, στο κείμενο, δηλαδή στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο, ενώ ως διήγηση ορίζεται η πράξη του αφηγείσθαι, δηλαδή ο λόγος με τον οποίο παρουσιάζεται η ιστορία. Αυτή η παραπάνω διάκριση αναδεικνύει τις μεταξύ τους συνδέσεις, οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την διάρθρωση του συστήματος της αφήγησης.

Η γαλλική σχολή της αφηγηματολογίας υποστηρίζει πως δε μπορεί να υπάρξει αφήγηση χωρίς αφηγητή. Σύμφωνα με τον Genette (1983), πρέπει να τονίζεται η σχέση συγγραφέα-αφηγητή, όπου ο αφηγητής είναι ένα πλασματικό όν, δημιούργημα του συγγραφέα, και διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε αφήγησης. Ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν είναι εμφανής ο αφηγητής στο κείμενο, αυτός υπάρχει. Αυτό, λοιπόν, σημαίνει πως ο αφηγητής είναι το μέσο που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, ώστε να αποδώσει την ιστορία και να προσεγγίσει τον αναγνώστη, είναι δηλαδή ο διαμεσολαβητής μεταξύ του αναγνώστη και του συγγραφέα. Σε αντίθεση με τον «πλασματικό» αφηγητή, ο συγγραφέας είναι «πραγματικός» και η σχέση του με το κείμενο της αφήγησης είναι εντελώς διαφορετική από εκείνη του αφηγητή.

Ο αφηγητής μπορεί να είναι πρόσωπο της αφήγησης, με πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο, ή μπορεί να είναι αμέτοχος στα γεγονότα. Αν συμμετέχει στην ιστορία (είτε ως βασικός ήρωας είτε ως απλός παρατηρητής ή αυτόπτης μάρτυρας), τον ονομάζουμε «ομοδιηγητικό αφηγητή». Σ' αυτή την περίπτωση ο αφηγητής αφηγείται σε πρώτο ρηματικό

πρόσωπο (πρωτοπρόσωπη αφήγηση). Διακρίνονται δύο παραλλαγές του ομοδιηγητικού αφηγητή: ο αφηγητής-παρατηρητής/θεατής, δηλαδή ο αφηγητής που είναι παρατηρητής/μάρτυρας των συμβάντων της αφήγησης, και ο αφηγητής-πρωταγωνιστής, δηλαδή ο αφηγητής που συμμετέχει στην αφήγηση ως βασικός ήρωας. Όταν μάλιστα αφηγείται σε πρώτο ρηματικό πρόσωπο την προσωπική του ιστορία, ονομάζεται «αυτοδιηγητικός αφηγητής». Αν ο αφηγητής δεν συμμετέχει καθόλου στην ιστορία που διηγείται ονομάζεται «ετεροδιηγητικός αφηγητής». Στην περίπτωση αυτή ο συγγραφέας αναθέτει την αφήγηση σε πρόσωπο ξένο προς την ιστορία, την οποία παρουσιάζει σε τρίτο πρόσωπο (τритоπρόσωπη αφήγηση). Ονομάζεται, ιδιαίτερα, «παντογνώστης αφηγητής» (ή «αφηγητής-Θεός») αυτός που βρίσκεται παντού και πάντοτε και γνωρίζει τα πάντα, ακόμα και τις πιο απόκρυφες σκέψεις των προσώπων της αφήγησης (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σ. 19-26).

Στη συνέχεια, ο Genette (1983), ορίζει τρεις βασικές κατηγορίες, οι οποίες δίνουν απάντηση σε διάφορα ζητήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των αφηγηματικών τεχνικών και είναι ο χρόνος, η έγκλιση και η φωνή. Ο Genette εξετάζει κι εντοπίζει τα προβλήματα που εμφανίζονται στην ανάλυση και τη δόμηση της αφήγησης και προσπαθεί να δώσει λύσεις και απαντήσεις δημιουργώντας κατηγοριοποιήσεις για τον χρόνο της αφήγησης, την έγκλιση και τα είδη εστίασης που εντοπίζονται και για τη φωνή που χρησιμοποιείται από τον αφηγητή της ιστορίας.

Ξεκινώντας με τον χρόνο, ο Genette διατυπώνει τρεις υποκατηγορίες, τη σειρά ή τάξη, τη διάρκεια και τη συχνότητα. Η χρονική σειρά είναι η σχέση μεταξύ του χρόνου της αφήγησης και του χρόνου της ιστορίας. Ως χρόνος της αφήγησης ορίζεται η διάταξη των γεγονότων και το πώς αυτά αναπαριστώνται μέσα στο κείμενο, ενώ ως χρόνο της ιστορίας ορίζει τη χρονική σειρά των γεγονότων στην ιστορία. Ο χρόνος της ιστορίας γίνεται αντιληπτός ως κοσμικός, ενώ ο χρόνος της αφήγησης ως «χώρος», δηλαδή ως «ψευδοχρόνος», καθώς δεν έχει δική του χρονική υπόσταση, αλλά δανείζεται από τον χρόνο της ανάγνωσης. Οι ασυμφωνίες που μπορεί να δημιουργηθούν μεταξύ του χρόνου της ιστορίας και του χρόνου της αφήγησης χαρακτηρίζονται από τον Genette ως αναχρονίες. Τα είδη των αναχρονιών είναι η αρχή *in medias res*, η αναδρομή και η πρόληψη (Genette, 1983 / Καψωμένος, 2008). *Αναδρομή* είναι η τεχνική κατά την οποία διακόπτεται η κανονική χρονική σειρά των συμβάντων για να εξιστορηθούν γεγονότα του παρελθόντος, ενώ στην *πρόληψη* ο αφηγητής κάνει λόγο εκ των προτέρων για γεγονότα που θα γίνουν αργότερα. Άλλες τεχνικές με τις οποίες παραβιάζεται η ομαλή, φυσική χρονική σειρά είναι:

- *In medias res*: η λατινική αυτή φράση σημαίνει «στο μέσο των πραγμάτων», δηλαδή στη μέση της υπόθεσης, και αποτελεί μια τεχνική της αφήγησης σύμφωνα με την οποία το νήμα της ιστορίας δεν ξετυλίγεται από την αρχή, αλλά ο αφηγητής αρχίζει την ιστορία από το κρισιμότερο σημείο της πλοκής και, έπειτα, με αναδρομή στο παρελθόν, παρουσιάζονται όσα προηγούνται του σημείου αυτού. Με την τεχνική αυτή διεγείρεται το ενδιαφέρον του αναγνώστη και η αφήγηση δεν γίνεται κουραστική.
- *Εγκιβωτισμός*: σε κάθε αφηγηματικό κείμενο υπάρχει μια κύρια αφήγηση που αποτελεί την αρχική ιστορία και υπάρχουν και μικρότερες, δευτερεύουσες αφηγήσεις μέσα στην κύρια αφήγηση που διακόπτουν την ομαλή ροή του χρόνου. Αυτή η «αφήγηση μέσα στην αφήγηση» ονομάζεται εγκιβωτισμένη αφήγηση ή εγκιβωτισμός.
- *Παρέκβαση/παρέμβλητη* (εμβόλιμη) αφήγηση: είναι η προσωρινή διακοπή της φυσικής ροής των γεγονότων και η αναφορά σε άλλο θέμα που δεν σχετίζεται άμεσα με την υπόθεση του έργου.
- *Προϊδεασμός/προσήμανση*: είναι η ψυχολογική προετοιμασία του αναγνώστη από τον αφηγητή για το τι πρόκειται να ακολουθήσει.
- *Προοικονομία*: είναι ο τρόπος με τον οποίο ο συγγραφέας διευθετεί τα γεγονότα και δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε η εξέλιξη της πλοκής να είναι για τον αναγνώστη φυσική και λογική.

Συνεχίζοντας, η χρονική διάρκεια καθορίζεται επίσης από τη σχέση του χρόνου της ιστορίας με τον χρόνο της αφήγησης. Όταν ο χρόνος της ιστορίας συμπίπτει με τον χρόνο της αφήγησης, τότε έχουμε ισοχρονία, που σημαίνει ότι η διήγηση διαρκεί όσο ακριβώς και το συμβάν. Οι ισοχρονίες εντοπίζονται στα διαλογικά μέρη ενός κειμένου και ισοδυναμούν με σκηνές. Όταν ο χρόνος της ιστορίας διαφέρει από τον χρόνο της αφήγησης έχουμε την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση του ρυθμού της αφήγησης. Στην επιτάχυνση συμπεριλαμβάνονται η έλλειψη, όπου ένα γεγονός αποσιωπάται, με σκοπό την επιτάχυνση της εξέλιξης της ιστορίας, και η περίληψη, μία πιο συνοπτική αφήγηση των γεγονότων. Στην επιβράδυνση εντάσσονται η παύση, όπου πραγματοποιείται μια παύση της εξέλιξης και παρεμβάλλονται άλλα γεγονότα, και η επιμήκυνση, μία πιο αναλυτική αφήγηση των γεγονότων της ιστορίας (Genette, 1983).

Τέλος, η αφηγηματική συχνότητα αναφέρεται στο πόσο συχνά λαμβάνει χώρα ένα γεγονός και το πόσο συχνά αναφέρεται κατά την αφήγηση. Οι μορφές που μπορεί να πάρουν οι σχέσεις μεταξύ ιστορίας και αφήγησης είναι η μοναδική αφήγηση, όπου η

αφήγηση ενός γεγονότος που συνέβη μία φορά, έγινε μία φορά, η επαναληπτική αφήγηση, όπου η αφήγηση ενός γεγονότος που συνέβη μία φορά, έγινε X φορές, η θαμιστική αφήγηση, όπου κάτι που συνέβη X φορές, αφηγήθηκε μία μόνο φορά και η πολυμοναδική αφήγηση, όπου κάτι που συνέβη X φορές, αφηγήθηκε X φορές (Genette, 1983 / Καψωμένος, 2008).

Η έγκλιση ή «τρόπος» είναι ένας όρος που χρησιμοποιεί ο Genette για να αναφερθεί στην προσέγγιση του αφηγηματικού λόγου, κάνοντας μία διάκριση μεταξύ της αφήγησης των γεγονότων και της αφήγησης των λόγων. Ο Genette αναφέρει πως ο λόγος μπορεί να μεταδοθεί με τρεις τρόπους, με την απλή διήγηση, με τη διήγηση μέσω της μίμησης και με τη διήγηση και με τους δύο τρόπους. Επιπλέον, διακρίνει τρία επίπεδα αυτή της μετάδοσης, τα οποία είναι ο αφηγηματοποιημένος λόγος, ο αναφερόμενος λόγος και ο μετατιθέμενος λόγος. Ο αφηγηματοποιημένος λόγος μετατρέπει τον λόγο σε γεγονός, ο αναφερόμενος λόγος αναφέρεται σε έναν δεύτερο λόγο που παρεμβάλλεται στον λόγο του αφηγητή και ο μετατιθέμενος λόγος, όπου ο λόγος του πρωταγωνιστή ενσωματώνεται στον λόγο του αφηγητή (Καψωμένος, 2008).

Ακόμη, ο Genette αναφέρεται και στη φωνή του αφηγητή και την οπτική γωνία, μία κατηγορία που ασχολείται εξ ολοκλήρου με τον αφηγητή και την πράξη της αφήγησης. Εδώ ο Genette εξετάζει διαφορετικά επίπεδα που συγχέονται, καθώς διακρίνει το ποιος λέει την ιστορία και ποιος βλέπει την ιστορία. Στην πρώτη περίπτωση, αναλύεται η συμμετοχή του αφηγητή στην πλοκή της ιστορίας και στη δεύτερη περίπτωση εξετάζεται η απόσταση που έχει ο αφηγητής από την ιστορία και οι πληροφορίες που μεταδίδονται από τον ίδιο. Η μετάδοση των πληροφοριών στηρίζεται στην οπτική γωνία ή αλλιώς προοπτική, που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες. Η προοπτική αναφέρεται στην αφήγηση των γεγονότων και εισάγει την έννοια της εστίασης, αντί της παραδοσιακότερης έννοιας «οπτική γωνία». Με την εστίαση, ο Genette αναφέρει πως ο αφηγητής δεν είναι πάντα ο εικονολήπτης της ιστορίας και το πρόσωπο μέσα από το οποίο εστιάζεται η αφήγηση δεν ταυτίζεται πάντοτε με τον αφηγητή. Ο Genette αναφέρει τα εξής είδη εστίασης:

- *Αφήγηση χωρίς εστίαση* (ή μηδενική εστίαση): ο αφηγητής γνωρίζει περισσότερα από τα πρόσωπα. Αντιστοιχεί στην αφήγηση με παντογνώστη αφηγητή.
- *Αφήγηση με εσωτερική εστίαση*: η αφήγηση παρακολουθεί ένα από τα πρόσωπα ή ο αφηγητής ξέρει τόσα, όσα και το πρόσωπο από τη σκοπιά του οποίου αφηγείται.

→ *Αφήγηση με εξωτερική εστίαση*: ο αφηγητής ξέρει λιγότερα από τα πρόσωπα. Στην περίπτωση αυτή ο ήρωας δρα, χωρίς ο αναγνώστης να μπορεί να μάθει τις σκέψεις του (π.χ. αστυνομικά μυθιστορήματα).

Εν κατακλείδι, ο Genette θεωρείται από την ευρύτερη κοινότητα ως ο πατέρας της αφηγηματολογίας, εκείνος που ξεκαθάρισε το θολό τοπίο της αφήγησης, έθεσε νέους όρους και διατύπωσε νέες διακρίσεις και κατηγοριοποιήσεις ως προς τη δομή της. Ο Genette κατόρθωσε να εισαγάγει μία διαφορετική οπτική της αφήγησης, όπου θα αποτελούσε μελλοντικά τη βάση που θα ακολουθήσουν μετέπειτα ερευνητές στον τομέα της αφηγηματολογίας. Τέλος, είναι ο πρώτος που έβαλε σε μία ευκρινή σειρά τα προβλήματα που προκύπτουν από την ανάλυση της αφήγησης κι έθεσε νέες βάσεις και ορισμούς, ενώ κανείς άλλος έως τότε δεν το είχε επιχειρήσει.

1.2 Βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης

Ο λόγος γραπτός ή προφορικός, δομείται από κάποιες αρχές, που παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ τους. Στον γραπτό λόγο, η προσέγγιση του κειμένου γίνεται από πολλές πλευρές και συνοψίζεται στο συμπέρασμα ότι είναι «το αποτέλεσμα της διάρθρωσης των διαφορετικών επιπέδων περιεχομένου κι έκφρασης» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2004: σελ. 3, κεφ. 1). Από την διαφοροποίηση αυτή προκύπτουν τέσσερις κύριες κατηγορίες των ειδών του λόγου, οι οποίες έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και στοιχεία ενώ διαδραματίζουν διαφορετικό ρόλο η καθεμία σε πολιτισμικό-κοινωνικό επίπεδο. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Longacre (1976) οι κατηγορίες αυτές, είναι τα αφηγηματικά, τα εκθετικά, τα διαδικαστικά και τα παραινετικά είδη, μία ταξινόμηση που προκύπτει με βάση γλωσσικά κριτήρια. Αυτά τα γλωσσικά κριτήρια διακρίνονται σε επιφανειακής και βαθείας δομής. Στα κριτήρια επιφανειακής δομής περιλαμβάνονται η ύπαρξη χρονολογικού πλαισίου στο κείμενο και η παρουσία εντολών, ενώ τα κριτήρια βαθείας δομής αναφέρονται στην ύπαρξη διαδοχής και προβολής. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν και τα αφηγηματικά είδη λόγου, τα οποία θα μας απασχολήσουν και στην παρούσα εργασία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2004: σελ. 27-28, κεφ. 1).

Στο κείμενο της σε επιστημονικό περιοδικό η Κουτσουλέλου-Μίχου (2005) αναδεικνύει μία επιπλέον κατηγοριοποίηση καθώς αναφέρει ότι τα κειμενικά είδη είναι ποικίλα κείμενα τα οποία χαρακτηρίζονται από ένα συγκεκριμένο σύνολο επικοινωνιακών

στόχων και εντάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες. Πιο αναλυτικά διαχωρίζει την περίληψη, το δοκίμιο, τη διαφήμιση, ένα δημοσιογραφικό ή ένα λογοτεχνικό κείμενο, το παραμύθι, ένα σενάριο ή ακόμη και μία μαρτυρία. Διαπιστώνεται έτσι ότι παρουσιάζει δυσκολία η απαρίθμηση όλων των κειμενικών ειδών, καθώς το πλήθος και η ιδιαίτερη γραφή των ομιλητών/συγγραφέων δημιουργεί μια ευελιξία στα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών, με αποτέλεσμα αυτά να εξελίσσονται και να μεταβάλλονται διαρκώς.

Δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στο σπουδαίο ρόλο της αφήγησης, οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2004) διατυπώνουν με σαφήνεια τη θεωρία σχετικά με τα κειμενικά είδη, αναφέροντας πως η ποικιλία αυτών καθορίζεται, εξελίσσεται και διέπεται από τη διάκριση του λόγου σε δύο τρόπους, τον αφηγηματικό και τον μη αφηγηματικό. Η διάκριση αυτή θέτει πιο αυστηρά όρια μεταξύ των δύο και δημιουργούνται περισσότερα πλεονεκτήματα από τις υπόλοιπες ταξινομήσεις (Γεωργακοπούλου & Γούτσο 2004: σελ. 29-30, κεφ. 1). Αυτό συμβαίνει διότι αντανακλάται στη γλωσσική δομή και τις λειτουργίες ενός κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Τα αφηγηματικά κείμενα αποτελούνται από αφηγηματικές δομές, τα συστατικά στοιχεία δηλαδή μιας ιστορίας. Αυτά είναι η σκηνή, καταστάσεις που εισάγουν τους χαρακτήρες στο φυσικό τους περιβάλλον, το εναρκτήριο γεγονός, το οποίο προκαλεί κάποια αλλαγή στο περιβάλλον του πρωταγωνιστή, η απάντηση του πρωταγωνιστή σε αυτό το γεγονός, η απόπειρα, που αποτελεί το σύνολο των πράξεων του πρωταγωνιστή, οι συνέπειες της απόπειρας και η αντίδραση του πρωταγωνιστή στις συνέπειες.

Αυτές οι βασικές κατηγορίες εμφανίζονται σε κάθε κείμενο, ωστόσο μπορούν να μεταβληθούν με ορισμένες αλλαγές, όπως το να παρουσιαστεί ένα γεγονός μαζί με την αντίδραση ενός χαρακτήρα προς αυτό. Σημαντικό συστατικό στοιχείο εξάλλου των αφηγηματικών κειμένων είναι και η χρονική αλληλουχία. Η χρονική αλληλουχία αποδίδεται με τις χρονικές εναλλαγές που αναφέρονται σε μία ιστορία, οι οποίες αποτελούν θεμελιώδη διάκριση της αφήγησης ανάμεσα στον χρόνο που διαδραματίζονται τα γεγονότα και στην εικονική τους αναπαράσταση κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Οι χρονικές εναλλαγές πραγματοποιούνται και διακρίνονται με την εναλλαγή στη χρήση των χρόνων, οι οποίοι είναι ο αφηγηματικός ενεστώτας, ο παρατατικός και ο αόριστος. Αναφορικά με τον αφηγηματικό ενεστώτα, θα πρέπει να αναφερθεί πως πρόκειται για ένα ευνοϊκό χαρακτηριστικό του αφηγηματικού λόγου να χρησιμοποιείται ο χρόνος ενεστώτας για γεγονότα που διαδραματίζονται σε παρελθοντικό χρόνο. Αυτό σημαίνει πως με τον αφηγηματικό ενεστώτα δίνεται πλασματικά η απεικόνιση γεγονότων όπως θα διαδραματίζονταν στο παρόν, παρά σε

ένα μακρινό παρελθόν. Με αυτόν τον τρόπο εξελίσσονται τα γεγονότα και η δράση μέσα σε ένα αφηγηματικό κείμενο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσο (2004: σελ. 12-13, κεφ. 3) πως η χρήση του αφηγηματικού ενεστώτα έχει καθιερωθεί ως νόρμα της ζωντανής αφήγησης. Με την εναλλαγή μεταξύ αφηγηματικού ενεστώτα και αορίστου επιτυγχάνεται η κλιμάκωση της ιστορίας

Ενώ, λοιπόν, ο αφηγηματικός ενεστώτας χρησιμοποιείται κατά κανόνα για την κλιμάκωση της αφήγησης και τη μετάβαση σε νέα γεγονότα και επεισόδια της ιστορίας, η δήλωση του προσκηνίου μιας ιστορίας γίνεται με τον παρελθοντικό αόριστο, όπου όμως και πάλι η εναλλαγή του με τον αφηγηματικό ενεστώτα είναι που προωθεί τη χρονική πλοκή της ιστορίας. Ακόμη, ο χρόνος αόριστος χρησιμοποιείται συχνά για να δώσει την επίλυση ορισμένων προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη δράση της ιστορίας. Τέλος, όσον αφορά τον παρατατικό, αξιοποιείται στη αφήγηση για τον παρεμβαλλόμενο σχολιασμό ενός γεγονότος και για την περιγραφή σκηνών, προσώπων και συμβάντων. Και πάλι, η εναλλαγή του με τον αφηγηματικό ενεστώτα είναι εκείνη που καθορίζει την υπόστασή του μέσα στο αφηγηματικό κείμενο, όπως συμβαίνει και με τον παρελθοντικό αόριστο.

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω, οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2004) συνθέτουν έναν ορισμό της αφήγησης ο οποίος είναι: η αφήγηση «πραγματεύεται τη μετάβαση από μια αρχική κατάσταση πραγμάτων στη ρήξη και, στη συνέχεια, στην αποκατάστασή της με τροποποιημένη μορφή, ύστερα από μία ή περισσότερες εμπρόθετες πράξεις» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2004: σελ. 22, κεφ. 2). Σημαντικό κριτήριο για μία επιτυχημένη αφήγηση είναι οι χρονικές εναλλαγές, που αποτελούν βασικό μηχανισμό της, καθώς με αυτόν τον τρόπο ορίζεται η εμπλοκή και η στάση του αφηγητή σε σχέση με τα αφηγούμενα γεγονότα, τους χαρακτήρες και τους αποδέκτες της αφήγησης.

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο των αφηγηματικών κειμένων είναι οι αφηγηματικοί τρόποι, δηλαδή οι τρόποι εκείνοι με τους οποίους πραγματώνεται μία αφήγηση. Μπορεί ο αφηγητής να έχει τον πρώτο λόγο στην αφήγηση, δηλαδή ο ίδιος να διηγείται τα γεγονότα που διαδραματίζονται, αλλά μπορεί και να παραχωρεί τον πρώτο λόγο της αφήγησης στους ήρωες της εκάστοτε ιστορίας, όπου και αναλαμβάνουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Οι αφηγηματικοί τρόποι είναι η αφήγηση ή διήγηση, η μίμηση, η περιγραφή, ο διάλογος, ο εσωτερικός μονόλογος και ο ελεύθερος πλάγιος λόγος. Ο κάθε παραπάνω τρόπος έχει τον δικό του ρόλο και τη δική του αξία μέσα στο κείμενο και αυτό θα αναλυθεί παρακάτω, σύμφωνα με τον Τσελέντη (2019).

Ξεκινώντας με τον αφηγηματικό τρόπο της διήγησης οφείλουμε να αναφέρουμε πως όταν ο ποιητής ή ο πεζογράφος επιλέξει να χρησιμοποιήσει τη διήγηση, αποκλείει την αυτοτελή αναφορά στο λόγο των άλλων προσώπων. Τα γεγονότα εξιστορούνται σε τρίτο πρόσωπο και η εστίαση είναι αυτή ενός “παντογνώστη παρατηρητή”, ο οποίος φαίνεται να γνωρίζει τα πάντα για την ιστορία και τα πρόσωπα που συμμετέχουν. Ακόμα και οι πιο βαθιές σκέψεις των ηρώων είναι γνώριμες σε αυτόν. Κατανοούμε ότι η παρουσίαση μιας ιστορίας με αυτόν τον τρόπο είναι απόλυτα υποκειμενική. Τα λόγια των ηρώων, τα κίνητρά τους και οι επιθυμίες τους δίνονται σε πλάγιο λόγο. Ουσιαστικά δεν ακούμε ποτέ τη δική τους φωνή. Έχει διατυπωθεί η εύλογη απορία κατά πόσον ο αφηγητής είναι σε θέση να γνωρίζει τόσο καλά το βάθος της ψυχής των ηρώων. Είναι ξεκάθαρο ότι κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι κατέχει μια τέτοιου είδους γνώση. Ο αναγνώστης του λογοτεχνικού κειμένου γνωρίζει και ο ίδιος ότι αυτή η παντοδυναμία του αφηγητή είναι μια λογοτεχνική σύμβαση, την οποία ακολουθεί, καθώς συντείνει στη απόλαυση του κειμένου (Τσελέντης, 2019).

Έπειτα και όσον αφορά την αφήγηση, πρέπει να καταστήσουμε σαφές ότι για να υπάρξει χρειάζονται τρία επιμέρους στοιχεία: Ο πομπός, ο οποίος αφηγείται, ο δέκτης που λαμβάνει το μήνυμα και φυσικά το περιεχόμενο της αφήγησης. Βασικό σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι σε μια αφήγηση δεν είναι δυνατόν να συμπεριλάβουμε όλα τα γεγονότα. Αυτό καθιστά την επιλογή και το ταλέντο του λογοτέχνη ως το πρωταρχικό στοιχείο που θα καθορίσει και την ποιότητα των γραφομένων. Στη σύγχρονη λογοτεχνία είναι σύνηθες το φαινόμενο του πειραματισμού στον τρόπο με τον οποίο ξεδιπλώνεται η αφήγηση. Πολλές φορές καλούμε τον αναγνώστη να “συμπληρώσει” τα κενά. Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε αναγνώστης γίνεται και συνδημιουργός.

Εν συνεχεία των αφηγηματικών τρόπων, η μίμηση αποτελεί μια τεχνική με την οποία ο συγγραφέας παρουσιάζει μία ιστορία ή ένα συμβάν μέσω ενός άλλου προσώπου, το οποίο πρόσωπο τη διηγείται σαν να είναι δική του. Στις περισσότερες περιπτώσεις η μίμηση γίνεται σε πρώτο πρόσωπο, το οποίο προσδίδει αυθεντικότητα στο κείμενο.

Ένας ακόμη αφηγηματικός τρόπος που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία είναι η περιγραφή, η οποία στο λεξικό του Τριανταφυλλίδη ορίζεται ως η ενέργεια ή το αποτέλεσμα που περιγράφω. Πρόκειται για τον γραπτό ή προφορικό λόγο που περιγράφει ένα συμβάν, που είτε έχει συμβεί στην πραγματικότητα, είτε υπήρξε στη φαντασία, όπου προκύπτει και η φανταστική περιγραφή (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα). Η περιγραφή ως αφηγηματικός τρόπος χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των χαρακτηριστικών ενός

προσώπου, μιας τοποθεσίας ή ενός γεγονότος που εξελίσσεται. Μπορεί να περιγράφεται ένα πραγματικό πρόσωπο, συμβάν ή τοπίο, οπότε έχουμε τη ρεαλιστική περιγραφή, ενώ μπορεί και να περιγράφονται πλάσματα και γεγονότα φανταστικά, κύημα της φαντασίας του συγγραφέα, από όπου προκύπτει και η φανταστική περιγραφή. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις, η περιγραφή παρουσιάζει τα βασικά στοιχεία ενός αντικειμένου στατικά. Η στατικότητα αυτή δηλώνει πως το αντικείμενο περιγράφεται μέσα σε έναν «παγωμένο» χρόνο, όπου δίνονται τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα αυτούσια, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται πιθανά αίτια και συνέπειες της δράσης και της παρουσίας του στον χώρο. Επομένως, η περιγραφή ως αφηγηματικός τρόπος εστιάζει εξ ολοκλήρου στην παρουσίαση και την καταγραφή των χαρακτηριστικών ενός αντικειμένου, είτε είναι πρόσωπο, είτε γεγονός, και αυτό είναι που την κάνει να διαφέρει από την αφήγηση ως αφηγηματικό τρόπο (Τσολάκης, κ.ά., 2012).

Αναφορά αξίζει να γίνει επίσης στον διάλογο, ο οποίος προσφέρει θεατρικότητα και ζωντάνια στο αφηγηματικό κείμενο και δίνει τη δυνατότητα να σκιαγραφηθεί ο χαρακτήρας των προσώπων μιας ιστορίας, παρουσιάζοντας τον τρόπο που επικοινωνεί ο καθένας. Ο εσωτερικός μονόλογος με τη σειρά του, εστιάζει κυρίως στη ροή των σκέψεων ενός πρωταγωνιστή και χάρη σε αυτόν ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αναμνήσεις που έχει κάποιο πρόσωπο για διάφορα συμβάντα της ιστορίας. Τέλος, ο ελεύθερος πλάγιος λόγος ξεχωρίζει από τον ευθύ και πλάγιο λόγο, καθώς αποτελεί και την ενδιάμεση μορφή αυτών των δύο, διότι δεν χρησιμοποιεί κανένα ρήμα εξάρτησης, επομένως τα λόγια των πρωταγωνιστών μεταφέρονται με μεγάλη πειστικότητα (Τσελέντης, 2019).

1.3 Πυραμίδα του Freytag

Όλα τα παραπάνω αναπαριστώνται και στην «**Πυραμίδα του Freytag**», όπου παρουσιάζεται ο σκελετός ενός βιβλίου. Συγκεκριμένα ένα έργο πρέπει να ξεκινά με την «**έκθεση**» δηλαδή την παρουσίαση των βασικών προσώπων, καθώς και του πλαισίου μέσα στο οποίο θα εξελιχθεί η δράση ή διαφορετικά, την αποκάλυψη στον αναγνώστη όλων των πληροφοριών που ο συγγραφέας κρίνει απαραίτητες για την κατανόηση της πλοκής, δηλαδή το βασικό γεγονός που πυροδοτεί την έναρξη της δράσης, το λεγόμενο «**στοιχείο πλοκής**», θέτοντας έτσι αντιτιθέμενες δυνάμεις σε κίνηση. Στη συνέχεια η δράση κλιμακώνεται συνεχώς, ακολουθώντας μίαν ανοδική πορεία, με τα γεγονότα να περιπλέκονται και συχνά να οδηγούν

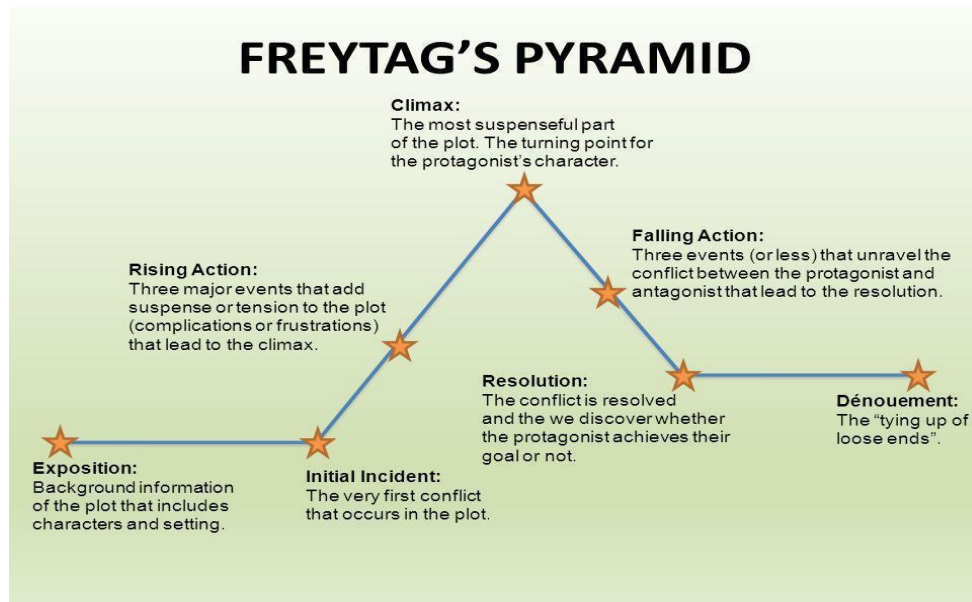
σε σύγκρουση. Κάποια στιγμή, η δράση φτάνει στο ανώτατο δυνατό σημείο, στο οποίο μοιάζουν να κρίνονται τα πάντα: η στιγμή αυτή, που τόσο η ένταση όσο και το ενδιαφέρον του αναγνώστη βρίσκονται στο υψηλότερο δυνατό σημείο, λέγεται «**κορύφωση**».

Το τμήμα του έργου από το ξεκίνημα της δράσης έως την κορύφωση, είναι το πιο σημαντικό και ονομάζεται «**δέση**». Από εκεί και πέρα η δράση ακολουθεί καθοδική πορεία: όλα τα ζητήματα έχουν βρει την απάντησή τους, οι τυχόν συγκρούσεις έχουν ολοκληρωθεί και οδηγούμαστε αργά προς τη «**λύση**», δηλαδή προς το τέλος του έργου, πλην μιας ξαφνικής μεταβολής στην τύχη του ήρωα (αυτό που ο Αριστοτέλης ονομάζει «περιπέτεια») –αλλά αυτή είναι και η τελευταία έκπληξη που μας διαφυλάσσει το έργο.

Αυτή είναι η ιδανική πλοκή που θέλησε να αναπαραστήσει σχηματικά ο Freytag.

Να σημειώσουμε εδώ ότι: απ' τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και μετά, οι πιο σημαντικοί δημιουργοί καταργούν την «έκθεση»: οι αποκαλύψεις γίνονται σταδιακά και μόνο όταν είναι απαραίτητες· οι πληροφορίες που έχει ο αναγνώστης στη διάθεσή του για να κατανοήσει τη δράση, είναι ελάχιστες. Τα σύγχρονα έργα, σπανίως υπακούουν σε κανόνες. Ωστόσο, η πυραμίδα του Freytag εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας επειδή χρησιμοποιεί απλούς και κατανοητούς όρους.

Βασικός κανόνας: ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να σχεδιάζει, οργανώνει και συνδέει τα διάφορα στοιχεία του έργου του (γεγονότα, επεισόδια, σκηνές) προκειμένου να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη.



Εικόνα 1. Πυραμίδα του Freytag (Σχεδιάγραμμα)

Μετάφραση Σχεδιαγράμματος

- **Exposition (Εκθεση):** Παρουσιάζονται πληροφορίες της πλοκής που περιλαμβάνει χαρακτήρες και σκηνικό
- **Initial Incident (Αρχικό Περιστατικό):** Η πρώτη κιόλας σύγκρουση που εμφανίζεται στην πλοκή
- **Rising action (Αυξανόμενη δράση):** Τρία σημαντικά γεγονότα που προσθέτουν αγωνία ή ένταση στην πλοκή (επιπλοκές ή απογοητεύσεις) που οδηγούν στην κορύφωση
- **Climax (Κορύφωση):** Το πιο αγωνιώδες μέρος της ιστορίας. Καθοριστικό σημείο για τον χαρακτήρα του πρωταγωνιστή.
- **Falling Action (Πτώση δράσης):** Τρία περιστατικά (ή λιγότερα) που ξεδιαλύνουν τη διαμάχη μεταξύ του πρωταγωνιστή και του ανταγωνιστή του και που οδηγούν στη λύση.
- **Denouement (Λύση):** Λύση του μυστηρίου.

Η δομή αυτή ακολουθείται στα περισσότερα λογοτεχνικά είδη και σαφώς και στην αστυνομική λογοτεχνία. Με όλα τα παραπάνω λοιπόν, είναι σαφές πως η εφηβική αστυνομική λογοτεχνία

ακολουθεί και αυτή συγκεκριμένα βήματα κι έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Σε όλες τις περιπτώσεις, δίνεται έμφαση στην κατανόηση της ιστορίας μυστηρίου από τους έφηβους αναγνώστες, καθώς καλούνται οι ίδιοι να συμμετάσχουν την επίλυση το μυστηρίου. Η εφηβική αστυνομική λογοτεχνία παρουσιάζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με την αστυνομική λογοτεχνία ενηλίκων, οι οποίες μάλιστα θα παρουσιαστούν στη συνέχεια της εργασίας και είναι ένα γεγονός απολύτως λογικό και κατανοητό, αφού το αναγνωστικό κοινό είναι διαφορετικό κι έχει άλλες απαιτήσεις και βιώματα. Ωστόσο, το κοινό τους σημείο είναι η αγωνία και το σασπένς που κυριαρχεί και που καθιστά τα λογοτεχνικά βιβλία αστυνομικού περιεχομένου τόσο δημοφιλή πλέον στη σύγχρονη αναγνωστική κοινότητα.

2. Η αστυνομική λογοτεχνία

2.1 Τα λογοτεχνικά είδη και τα χαρακτηριστικά τους

Καθώς η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διδασκαλία της αστυνομικής λογοτεχνίας στους μαθητές λυκείου και στη συνέχεια στην παραγωγή ενός αστυνομικού διηγήματος από τους ίδιους με βάση την ψηφιακή αφήγηση, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί εκτενέστερα το διήγημα, κάνοντας ωστόσο μία ανάλυση και των υπολοίπων λογοτεχνικών ειδών. Κατά καιρούς πραγματοποιούνται αλλαγές και μεταβολές στον τρόπο ταξινόμησης, όμως ο βασικός διαχωρισμός είναι ο εξής: υπάρχουν τα λογοτεχνικά γένη, ένα σύνολο λογοτεχνικών έργων, από τα οποία προκύπτει ο διαχωρισμός ποίηση, πεζογραφία και θέατρο, και τα λογοτεχνικά είδη που αποτελούν επιμέρους κατηγορίες των λογοτεχνικών γενών (Διαμαντοπούλου, 2016).

Οι σύγχρονοι μελετητές χρησιμοποιούν την έννοια του γένους ή του είδους με διάφορους τρόπους και στόχους: άλλοι για να εξηγήσουν την εσωτερική εξέλιξη της λογοτεχνίας· άλλοι για να αναλύσουν τη δομή των λογοτεχνικών έργων· άλλοι για να διερευνήσουν την επαφή μεταξύ του συγγραφέα και του αναγνώστη κτλ. Εξάλλου, στη διάρκεια του 20ού αιώνα, έγιναν και πολυάριθμες απόπειρες για την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των γενών/ειδών και για τη θέσπιση μιας αξιολογικής κλίμακας: κάθε μελετητής ή θεωρητικός χρησιμοποιούσε τη δική του επιχειρηματολογία και —κυρίως— τα δικά του κριτήρια, από τη μορφή, το θέμα και το μέγεθος των έργων ως τους πιο ποικίλους εξωκειμενικούς παράγοντες. Σήμερα, μπορούμε πλέον να πούμε ότι έχει γίνει αντιληπτό πως η πλήρης καταλογογράφηση και η συστηματική ταξινόμηση όλων των γενών/ειδών είναι ουσιαστικά αδύνατη αλλά και χωρίς ιδιαίτερο νόημα, καθώς δε θα μπορέσει ποτέ να είναι

οριστική· πάντοτε θα παραμένει ατελής και προσωρινή, ενώ η αξία της θα είναι σχετική (Μαυρομάτης, 2017).

Η πεζογραφία, που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία, διασπάται επίσης σε επιμέρους κατηγορίες. Τα βασικά είδη του πεζού έντεχνου λόγου είναι τα εξής: μυθιστόρημα, διήγημα και νουβέλα. Και τα τρία αυτά είδη ανήκουν στο ευρύτερο γένος της αφηγηματικής πεζογραφίας ή του πεζού αφηγηματικού λόγου. Το κοινό δηλαδή γνώρισμα που τα κάνει να συγγενεύουν είναι ότι και τα τρία αυτά είδη περιέχουν το στοιχείο της αφήγησης. Σύμφωνα με τον Abrams (2005), το μυθιστόρημα διακρίνεται από το διήγημα και τη νουβέλα, τα δύο άλλα είδη του πεζού λόγου, ως προς την έκταση και το μέγεθος που έχει το καθένα, με το πρώτο να υπερέχει σε μέγεθος από τα υπόλοιπα δύο. Λόγω του εκτεταμένου μεγέθους του, το μυθιστόρημα παρουσιάζει μία σύνθετη πλοκή και μία πιο τεκμηριωμένη διερεύνηση των χαρακτήρων και των κινήτρων τους, συγκριτικά με τα πιο σύντομα είδη πεζού λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, το μυθιστόρημα κανονικά είναι μια εκτεταμένη αφήγηση. Αντίθετα, το διήγημα, από την άποψη της κειμενικής έκτασης, είναι μια σύντομη αφήγηση. Η νουβέλα, που είναι πάντοτε εκτενέστερη από το διήγημα αλλά συντομότερη από ένα μυθιστόρημα, τοποθετείται ανάμεσα σ' αυτά τα δύο είδη. Η έκταση, βέβαια, δεν είναι το μοναδικό γνώρισμα που διακρίνει και αντιδιαστέλλει το μυθιστόρημα από το διήγημα ή και από τη νουβέλα. Υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, περισσότερο ουσιαστικά και όχι τόσο εξωτερικά, που διαφοροποιούν ριζικά το μυθιστόρημα από τα άλλα είδη αφηγηματικού λόγου. Τα πιο ουσιώδη από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- α) ο μύθος, το αφηγημένο δηλαδή υλικό, στα μυθιστορήματα είναι εκτεταμένος, πολυεπεισοδιακός, πολύπτυχος και πολύ πολύπλοκος στην όλη του οργάνωση, διάρθρωση και εξέλιξη
- β) τα γεγονότα και τα περιστατικά που συνθέτουν και συγκροτούν το αφηγηματικό υλικό, σπάνια (ή σχεδόν ποτέ) παρουσιάζονται με σειρά χρονική-εξελικτική. Συνήθως, η πλοκή είναι τέτοια, ώστε μέσα στο μύθο και γενικά στην αφήγηση να διαπλέκονται διαφορετικά επίπεδα χρόνου. Μπορεί λ.χ. η αφήγηση να ξεκινήσει από μια παροντική στιγμή· στη συνέχεια, να διαγράψει μια εκτενή αναφορά (αναδρομή) στο παρελθόν και να επανέλθει στο παρόν.
- γ) τα μυθιστορήματα κανονικά είναι πολυπρόσωπα και οι προβαλλόμενοι ανθρωπίνι χαρακτήρες, μέσα από τις πράξεις, τα λόγια και τις σκέψεις τους, διαγράφονται με πληρότητα και με ολοκληρωμένο τρόπο. Εξάλλου, η ύπαρξη πολλών προσώπων δημιουργεί

πλουσιότερες, συχνότερες και εντονότερες καταστάσεις συγκρούσεων (Abrams, 2005 / Παρίσης & Παρίσης, 2009).
 δ) ο μύθος κανονικά αναπτύσσεται και εξελίσσεται σε πολλά επίπεδα χώρου, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια πολυδιάσπαση της αφηγηματικής δράσης όχι μόνο σε διαφορετικούς χώρους αλλά και σε διαφορετικούς χρόνους. Στη χώρα μας, τρεις θεωρούνται οι μεγάλοι σταθμοί του μυθιστορήματος: το ιστορικό, το ηθογραφικό και το αστικό μυθιστόρημα. Το πρώτο συνδέεται με τους ρομαντικούς του 19ου αιώνα, το δεύτερο με τη γενιά του 1880 και το τρίτο με τη γενιά του 1930 (Μαυρομάτης, 2017).

Όσον αφορά τη νουβέλα, ως προς την έκταση τοποθετείται ανάμεσα στο διήγημα και το μυθιστόρημα, με το πρώτο να είναι συντομότερο και το δεύτερο εκτενέστερο. Η νουβέλα εξιστορεί κυρίως γεγονότα που διαδραματίζονται στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της εκάστοτε εποχής, ενώ ο συγγραφέας δίνει έμφαση στην ηθογράφηση και την ψυχογράφηση των χαρακτήρων. Συγκριτικά με τα άλλα δύο είδη αφηγηματικής πεζογραφίας, η νουβέλα δεν εμφανίζει την πολυπλοκότητα και τον περίτεχνο χαρακτήρα που παρουσιάζει το μυθιστόρημα, όμως σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να γίνει αρκετά σύνθετη, χωρίς όμως να αποτελεί βασικό κριτήριο διάκρισής της από το διήγημα (Παρίσης & Παρίσης, 2009/Διαμαντοπούλου, 2016).

Τέλος, το διήγημα αποτελεί το τρίτο και πιο σύντομο είδος πεζού λογοτεχνικού έργου. Οι ρίζες του διηγήματος χάνονται στη λογοτεχνία της αρχαιότητας· με τη μορφή όμως που το γνωρίζουμε σήμερα, εμφανίστηκε στη δυτική λογοτεχνία στις αρχές του 19ου αιώνα και, κυρίως, από το 1830 και μετά. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, τα διηγήματα δημοσιεύονταν κυρίως στις εφημερίδες και είχαν μεγάλη ανταπόκριση στο αναγνωστικό τους κοινό. Το γεγονός αυτό συντέλεσε στη διαμόρφωση πολλών χαρακτηριστικών του διηγήματος.

Το πρώτο χαρακτηριστικό ενός διηγήματος είναι η συντομία του. Η έκταση του, βέβαια, δεν είναι επακριβώς καθορισμένη και μπορεί να ποικίλλει αλλά σε γενικές γραμμές έχουμε να κάνουμε με μια σύντομη αφήγηση. Αυτή η συντομία οδηγεί στο δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό του διηγήματος, που είναι ένας συνδυασμός λιτότητας και πυκνότητας, τόσο στη γλώσσα όσο και στο περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, ο μύθος, η ιστορία δηλαδή που αφηγείται ένα διήγημα, επικεντρώνεται συνήθως γύρω από ένα βασικό γεγονός, με έναν κεντρικό ήρωα. Μ' άλλα λόγια, κάθε διήγημα αποτυπώνει ένα επεισόδιο από τη ζωή του πρωταγωνιστή, το οποίο όμως αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή και τη μοίρα του και γι' αυτό αξίζει να προσεχθεί ιδιαίτερα.

Το βασικό πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει ο διηγηματογράφος είναι, ακριβώς, να μπορέσει να περάσει από το ειδικό στο γενικό: μέσα δηλαδή από την αφήγηση ενός μεμονωμένου επεισοδίου, να μπορέσει να προσφέρει στον αναγνώστη μια πλήρη ηθογράφιση και ψυχογραφία του πρωταγωνιστή, καθώς και μια συνολική αίσθηση της ζωής του. Για να το επιτύχει αυτό, δεν αρκούν μόνο η λιτότητα και η πυκνότητα· χρειάζεται επίσης μια προσεκτική επιλογή του θέματος, ένας επιτυχημένος συνδυασμός αφήγησης, διαλόγου και περιγραφής, σωστή χρήση της γλώσσας, αρχιτεκτονική διάρθρωση της πλοκής κτλ. Για παράδειγμα, ένα διήγημα μπορεί να περιλαμβάνει και κάποια δευτερεύοντα πρόσωπα ή επεισόδια, τα οποία όμως θα είναι πολύ σύντομα και θα έχουν ως βασικό τους στόχο να φωτίσουν το βασικό γεγονός ή να συμπληρώσουν την ψυχογραφία του πρωταγωνιστή.

Ανάλογα με το θέμα τους, τα διηγήματα μπορούν να διακριθούν σε ηθογραφικά, ρεαλιστικά, κοινωνικά, ιστορικά, ψυχολογικά, αστυνομικά κτλ. Στην παραδοσιακή τους μορφή παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά που συνήθως συναντάμε στην πεζογραφία: αληθοφάνεια, συγκεκριμένο χρόνο και τόπο, θέματα από την καθημερινή ζωή κτλ. Βέβαια, το σύγχρονο διήγημα πολύ συχνά αμφισβητεί όλα αυτά τα παραδοσιακά γνωρίσματα.

Σε ό,τι αφορά τη νεοελληνική λογοτεχνία, το διήγημα αναπτύχθηκε κυρίως από τη γενιά του 1880 και έκτοτε καλλιεργείται συστηματικά απ' τους πιο σημαντικούς Έλληνες πεζογράφους. Μάλιστα, μπορούμε να πούμε ότι το νεοελληνικό διήγημα έχει δώσει έργα υψηλής ποιότητας, πολύ περισσότερα απ' ό,τι το μυθιστόρημα. Σημαντικοί Έλληνες διηγηματογράφοι θεωρούνται γενικά ο Γεώργιος Βιζυηνός, ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, ο Ανδρέας Καρκαβίτσας, ο Δημοσθένης Βουτυράς, ο Κωνσταντίνος Θεοτόκης, ο Άγγελος Τερζάκης, ο Δημήτρης Χατζής, ο Αντώνης Σαμαράκης κ.ά.

Τα πρώτα διηγήματα όπως προαναφέρθηκε, αρχικά δημοσιεύονταν κυρίως σε εφημερίδες. Η μορφή που είχαν τότε διαφέρει αρκετά από αυτήν που έχουν πλέον στη σύγχρονη λογοτεχνία. Το διήγημα δέχτηκε πολλές μεταβολές με το πέρασμα των χρόνων και πλέον εντοπίζεται μεγάλη ποικιλομορφία στα κείμενα που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Υπάρχουν διηγήματα εκτενή, όπως το Αμάρτημα της μητρός μου του Γεώργιου Βιζυηνού, το οποίο αν κι έχει μεγάλη έκταση, εντάσσεται στην κατηγορία των διηγημάτων και μάλιστα είναι από τα σημαντικότερα της ελληνικής διηγηματολογίας (Αγγελάτος, κ.ά, 2010). Αυτό συμβαίνει διότι το βασικό χαρακτηριστικό του διηγήματος είναι το ότι εστιάζει σε ένα κύριο γεγονός και μόνο, ένα περιστατικό το οποίο διαδραματίζεται σε όλη τη διάρκεια του κειμένου και όλα κινούνται γύρω από αυτό. Το κεντρικό αυτό επεισόδιο επιλέγεται από τον συγγραφέα

με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για τον πρωταγωνιστή της ιστορίας και οι λεπτομέρειες είναι έτσι σχεδιασμένες ώστε να έχουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα για την εξέλιξη της ιστορίας. Αυτή η λιτότητα του διηγήματος είναι που το καθιστά πολλές φορές πιο ευφάνταστο από ένα μακροσκελές και πολλαπλά δομημένο μυθιστόρημα (Abrams, 2005 / Διαμαντοπούλου, 2016).

Στην ελληνική πεζογραφία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μυθιστορημάτων και διηγημάτων, τα οποία ξεκινάνε να κάνουν και αυτά την εμφάνισή τους στις αρχές του 19ου αιώνα. Μετά την επανάσταση του 1821 παρατηρήθηκε άνθηση της ελληνικής λογοτεχνίας, με την παραγωγή κειμένων από μεγάλους ιστορικά συγγραφείς που είχαν καταλυτικό ρόλο για την μετέπειτα πορεία της πεζογραφίας. Μερικοί από τους συγγραφείς αυτούς, όπως ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, ο Γεώργιος Βιζυηνός και ο Ανδρέας Καρκαβίτσας, έθεσαν τις βάσεις, δημιουργώντας έργα-διαμάντια για την ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας του 19ου αιώνα. Ενώ αρχικά υπήρχε η θεωρία ότι τα πεζογραφήματα της εποχής εκείνης είχαν αποκλειστικά ιστορικό περιεχόμενο, με νεότερες έρευνες αποδείχθηκε πως από τότε ακόμα οι πεζογράφοι αντλούσαν πληροφορίες από σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα της εκάστοτε εποχής, δημιουργώντας έτσι μια ποικιλομορφία στη θεματολογία. Πλέον συναντάμε μία τεράστια ποικιλία θεμάτων στην ελληνική λογοτεχνία. Υπάρχουν τα έργα κοινωνικού περιεχομένου, ιστορικού και ηθογραφικού περιεχομένου, τα ρομαντικά και δραματικά έργα, παραδοσιακά και νεότερα παραμύθια, δημοτικά τραγούδια, καθώς και έργα μυστηρίου, επιστημονικής φαντασίας και αστυνομικά, τα οποία θα αναλυθούν εκτενέστερα στη συνέχεια όσον αφορά την παρουσία τους τόσο στην ελληνική, όσο και στην παγκόσμια κοινότητα λογοτεχνίας.

2.2 Η ιστορία της αστυνομικής λογοτεχνίας

Η αστυνομική λογοτεχνία είναι είδος του πεζού λογοτεχνικού λόγου όπου μέσα από την μυθοπλασία εξερευνάται η πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας που έχει να κάνει με το έγκλημα, τη διάπραξη και την ανακάλυψή του. Συνήθως, σκοπός είναι να ανακαλυφθούν οι υπαίτιοι αλλά και τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην διάπραξη του εγκλήματος. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά είναι το μυστήριο και η αγωνία, τα οποία είναι πανταχού παρόντα.

Το πιο παλιό γνωστό κείμενο αστυνομικής λογοτεχνίας, μπορεί να θεωρηθεί το διήγημα «Τα τρία μήλα», ένα από τα διηγήματα των Αραβικών ιστοριών «Χίλιες και μια νύχτες». Σε αυτό το διήγημα, ένα κομματιασμένο πτώμα ανακαλύπτεται τυχαία, και ο χαλίφης

Χαρούν αλ-Ρασίντ διατάζει τον βεζύρη του, να ανακαλύψει τον ένοχο μέσα σε τρεις μέρες. Αλλά και η Κίνα έχει δώσει ιστορίες αστυνομικής λογοτεχνίας με την λεγόμενη «Μυθοπλασία του Γκονγκ-αν» (Gong'an fiction), με δικαστές να εξερευνούν εγκλήματα. Πιο γνωστές ιστορίες είναι αυτές του δικαστή Μπάο (Judge Bao) του 16ου αιώνα και του δικαστή Ντί (Judge Dee) του 18ου αιώνα.

Όσον αφορά την καθιέρωση του είδους, αυτό που ξέρουμε σήμερα σαν αστυνομική λογοτεχνία, είναι φαινόμενο που αρχίζει τον 19ο αιώνα όταν στην Μ. Βρετανία και στην Γαλλία θεσμοθετείται ο ρόλος της αστυνομίας κατά του εγκλήματος. Το πρώτο αστυνομικό μυθιστόρημα εικάζεται πως έκανε την εμφάνιση του στις ΗΠΑ από τον Έντγκαρ Άλλαν Πόε το 1841, με τίτλο «Οι φόννοι της οδού Μοργκ». Ηρωας του Πόε είναι ο ερασιτέχνης ντετέκτιβ «Αύγουστος Ντυπέν». Ακολουθούν τα μυθιστορήματα «Το Μυστήριο της Μαρί Ροζέ» (1842) και το «Κλεμμένο γράμμα» (1844), θέτοντας με αυτόν τον τρόπο ορισμένους κανόνες του αστυνομικού κειμένου, στους οποίους θα βασιστούν και θα ακολουθήσουν οι μεταγενέστεροι συγγραφείς του είδους και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο θεωρείται κατά μία έννοια ο πατέρας της παγκόσμιας αστυνομικής λογοτεχνίας.

Γενικότερα, το αστυνομικό μυθιστόρημα άρχισε να κυριαρχεί στην Ευρώπη από το 1841 έναντι της Ελλάδας στην οποία αρχίζει να εμφανίζεται αρκετά καθυστερημένα στην δεκαετία του 1950 (Σπυροπούλου, 2010). Αν και τα έργα του Έντγκαρ Άλλαν Πόε αποτέλεσαν την αφετηρία της αστυνομικής λογοτεχνίας χρειάστηκαν περίπου εξήντα χρόνια έως ότου θεσπιστεί ως ένα ξεχωριστό είδος μυθιστορήματος και ακόμα και τότε σε κάθε γωνιά του πλανήτη χρησιμοποιούνταν διαφορετικοί όροι όσον αφορά στην περιγραφή του.

Τα πρώτα κείμενα που ασχολούνται με την αστυνομική λογοτεχνία σαν λογοτεχνικό είδος κάνουν την εμφάνιση τους την δεκαετία του 1890. Την περίοδο αυτή επιβάλλεται στην Γαλλία ο όρος «αστυνομικό» (policiér) έναντι του όρου «δικαστικό» (judiciaire), ενώ στον αγγλοσαξονικό χώρο ο όρος «εγκληματική μυθιστορία» (criminal romance) αντικαθίσταται από τον όρο «αστυνομική ιστορία» (detective story) όπως είναι καθιερωμένος μέχρι και σήμερα. Στα χρόνια 1920 και 1930 η αστυνομική λογοτεχνία θεωρούνταν σαν ένα παιχνίδι που παίζονταν μεταξύ των συγγραφέων που έθεταν ένα αίνιγμα και των αναγνωστών που προσπαθούσαν να το λύσουν. Την ίδια περίοδο εμφανίζονται οι σπουδαιότερες συλλογές αστυνομικών αφηγημάτων. Επίσης, δημιουργούνται οι πρώτοι μεγάλοι σύλλογοι αστυνομικών συγγραφέων και καθιερώνεται η αστυνομική πλοκή (που περιλαμβάνει ένα έγκλημα και την έρευνα για την εξιχνίαση του) (Eisenzweig, 1986). Στην Ιταλία μερικά χρόνια αργότερα,

άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος κίτρινο μυθιστόρημα και αυτό οφείλεται στη σειρά «Το Κίτρινο της Μοντατόρι», σχεδιασμένη από τον Λορέντσο Μοντάνο, η οποία δημοσιεύεται στην Ιταλία από τις εκδόσεις Μοντατόρι το 1929. Ο όρος *κίτρινο*, από το χρώμα του εξωφύλλου, αντικατέστησε στην Ιταλία τον όρο αστυνομικό μυθιστόρημα.

Στην συνέχεια την εμφάνιση του κάνει το ψυχολογικό αστυνομικό μυθιστόρημα, ή *suspense novel*. Το είδος αυτό έγινε γνωστό στην Γαλλία και μετά στην Ευρώπη ως μαύρο μυθιστόρημα από έξι μυθιστορήματα του Κόρνελ Γούλριτζ που είχαν τη λέξη μαύρο στον τίτλο τους. – «Η νύφη φορούσε μαύρα» (1941), «Η μαύρη κουρτίνα» (1941), «Το μαύρο άλλοθι» (1942), «Ο μαύρος άγγελος» (1943), «Το μαύρο μονοπάτι του φόβου» (1944), «Συνάντηση στα μαύρα» (1948). Ονομάστηκε ψυχολογικό αστυνομικό μυθιστόρημα γιατί ο ήρωας καλείται να δώσει λύσεις σε κάποιο έγκλημα αλλά και σε κάτι που τον προβληματίζει προσωπικά.

Ωστόσο, πέρα από τις επιμέρους κατηγορίες στις οποίες διακρίνεται η αστυνομική λογοτεχνία, οφείλουμε να επισημάνουμε και τους σημαντικότερους εκπροσώπους της. Σημαντικότερη συγγραφέας αστυνομικής λογοτεχνίας παγκοσμίως, θεωρείται η Αγκάθα Κρίστι με μία τεράστια συλλογή αστυνομικών μυθιστορημάτων, η οποία εκτείνεται χρονολογικά από το 1920 έως και τον θάνατό της το 1976. Παρ' όλα αυτά, μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1870 έχουν κάνει την εμφάνισή τους πολλά βιβλία όμοιου περιεχομένου, σηματοδοτώντας επομένως την αρχή αυτού του νέου λογοτεχνικού είδους (Τσομπάνη & Θεοδωρίδης, 2014).

Το έργο της Αγκάθα Κρίστι δεν παίζει τυχαία καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της αστυνομικής λογοτεχνίας. Έχει γράψει 80 μυθιστορήματα, 30 συλλογές διηγημάτων και 15 θεατρικά έργα. Άρχισε να γράφει ύστερα από ενθάρρυνση της αδερφή της και στο πρώτο βιβλίο της, που κυκλοφόρησε το 1920 υπό τον τίτλο «Η μυστηριώδης υπόθεση στο Στάυλς», παρουσίασε για πρώτη φορά τον θρυλικό ντετέκτιβ Ηρακλή Πουαρό, ένα χαρακτήρα που εμφανίστηκε σε περισσότερα από είκοσι πέντε ακόμα μυθιστορήματά της. Το δεύτερο βιβλίο της («Η Δολοφονία του Ρότζερ Ακρόντ» - 1926) βρέθηκε στην κορυφή του πίνακα πωλήσεων και η ίδια μεταξύ των δημοφιλέστερων συγγραφέων.

Η εποχή μάλιστα κατά την οποία έζησε και έγραψε η Αγκάθα Κρίστι αναφέρεται ως Golden Era (Χρυσή Εποχή) για την ιστορία της αστυνομικής λογοτεχνίας, καθώς τότε ήταν που πραγματικά ξεκίνησε η άνθησή της. Όσον αφορά το στυλ γραφής της, αυτό είναι ιδιαίτερο και χαρακτηριστικό και ακολουθεί κατά βάση τους κανόνες της Χρυσής εποχής της

αστυνομικής λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, ο αφηγητής των κειμένων της είναι ομοδιηγητικός και η εστίαση είναι πάνω του, καθώς ο αφηγητής βιώνει όλα τα συμβάντα που διαδραματίζονται μαζί με τον ντετέκτιβ. Αυτό συμβαίνει διότι ο αφηγητής, σύμφωνα με τις αφηγηματικές τεχνικές, θα πρέπει να είναι πάντοτε κοντά στον ντετέκτιβ, ο οποίος υπάρχει ανελλιπώς σε κάθε αστυνομικό έργο (Barnard & Barnard, 1980 □ Hann, 2012).

Σε ορισμένα από τα βιβλία της Αγκάθα Κρίστι συναντάται και ομοδιηγητικός και ετεροδιηγητικός αφηγητής. Επιπλέον, η συγγραφέας χρησιμοποιεί και τα τρία είδη εστίασης στα αστυνομικά της έργα, σε αντίθεση με τους κανόνες της Χρυσής Εποχής όπου χρησιμοποιούταν συχνότερα η εσωτερική αφήγηση. Γενικότερα, η Αγκάθα Κρίστι διαφοροποιείται συνεχώς από τους υπόλοιπους συγγραφείς της αστυνομικής λογοτεχνίας και αυτός είναι κι ένας από τους λόγους όπου η συγκεκριμένη συγγραφέας χαρακτηρίζεται από πολλούς ως η “Βασίλισσα” του αστυνομικού έργου. Άλλωστε, με μισό αιώνα ενεργής παραγωγής αστυνομικών έργων, έχει αφήσει το στίγμα της στο συγκεκριμένο είδος λογοτεχνίας και όχι άδικα, τόσο στη διεθνή, όσο και στην εγχώρια κοινότητα της αστυνομικής λογοτεχνίας (Barnard & Barnard, 1980 □ Hann, 2012).

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί ακόμα αξιόλογοι συγγραφείς του είδους αυτού. Στη δεκαετία του '50 έκανε αισθητή την παρουσία της η Πατρίτσια Χάισμιθ με τα μυθιστορήματά της με ήρωα τον εγκληματία «Τομ Ρίπλεϋ». Μετά τον πόλεμο, το αστυνομικό μυθιστόρημα μετατρέπεται σε κατασκοπικό με αντιπροσωπευτικό έργο «Ο Κατάσκοπος που γύρισε από το κρύο» του Τζων Λε Καρέ (1961). Μετά τη δεκαετία του '60 σημαντική ανάπτυξη γνωρίζει το αστυνομικό μυθιστόρημα στις Σκανδιναβικές χώρες και από τη δεκαετία του '80 στις Μεσογειακές (Αποστολίδης, 2012). Την δεκαετία του '90 και του 2000 αρκετοί είναι οι ξένοι συγγραφείς που έγραψαν αξιόλογα έργα και έγιναν γνωστοί στα πέρατα του κόσμου. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους: : Στιγκ Λάρσον («Το κορίτσι με το τατουάζ» κ.α) Ρουθ Ρέντελ («Το ροτβάιλερ» κ.α) Μπλέντελ Σάρα («Πράσινη σκόνη») και Τζίλιαν Φλιν («Αιχμηρά αντικείμενα»).

Στην «αμερικανική σχολή» κυριαρχούν συγγραφείς όπως ο Ντάσιελ Χάμετ, ο Ρέιμοντ Τσάντλερ, ο Ρος ΜακΝτόναλντ, ενώ πιο σύγχρονοι τους είναι οι συγγραφείς Τζέιμς Ελρόι, ο Έλμορ Λίοναρντ και οι κυρίες Ελίζαμπεθ Τζορτζ και Πατρίσια Κόρνγουελ. Όπως είναι φυσικό ο καθένας από αυτούς έχει τον προσωπικό τρόπο γραφής του και επιβάλλει στην αστυνομική λογοτεχνία νέα χαρακτηριστικά.

Από την Γαλλική σχολή τέλος, ξεχωρίζει ο Ζορζ Σιμενόν, ο δημιουργός του επιθεωρητή Μεγκρέ, με έργα όπως «Ο ανθρωπάκος από το Αρχάγγελσκ» (1957), «Ο Μεργκέ και το ακέφαλο πτώμα» (1955) κ.α. Στην αγγλική «σχολή» πρώτοι διδάξαντες θεωρούνται οι Γουίλκι Κόλινς, η Αγκάθα Κρίστι, η Ντόροθι Σέγιερς, η Νάιο Μαρς, η Ζέζεφιν Τέι. Σημαντικότερη μορφή είναι ο Σερ Άρθουρ Κόναν Ντόουλ ο οποίος το 1887 δημιούργησε τον πασίγνωστο ήρωα αστυνομικών ιστοριών «Σέρλοκ Χολμς». Κάποιοι από τους συγγραφείς αυτούς είχαν δημιουργήσει την λέσχη αστυνομικών συγγραφέων του Λονδίνου. Εκπρόσωποι της λέσχης αυτής είναι η Τσέστερτον, η Κρίστι και η Σάγιερς. Οι συγγραφείς της λέσχης αυτής έδιναν έναν όρκο με σκοπό την τέρψη του κοινού τους και υπόσχονταν να σταθούν αντάξιοι απέναντι στο κοινό αλλά και τους συναδέλφους τους. Αυτό περιελάμβανε κάποιους κανόνες που έπρεπε να διέπουν το αστυνομικό μυθιστόρημα και οι οποίοι θα αναφερθούν εκτενώς στη συνέχεια της εργασίας (Sayers, 1993).

2.2.1 Απαρχές της αστυνομικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα

Η αστυνομική λογοτεχνία είναι ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος που άργησε να αναπτυχθεί και που λέγεται ότι έκανε την εμφάνισή της στον Ελλαδικό χώρο κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1930. Παρόλα αυτά, το ελληνικό αστυνομικό αφήγημα παρουσιάζει μία μικρή προϊστορία, με δύο έργα να κάνουν νωρίτερα την εμφάνισή τους, το βιβλίο «Ο συμβολαιογράφος» του Αλεξάνδρου Ραγκαβή το 1882 και το «Εγκλημα στο Ψυχικό» του Παύλου Νιρβάνα το 1929.

Ωστόσο, ο περιοδικός τύπος θεωρείται η προϊστορία της, αφού το είδος αφίχθη στην Ελλάδα και έγινε γνωστό στο ευρύ κοινό μέσα από τις ιστορίες που δημοσιεύτηκαν στα ελληνικά αστυνομικά περιοδικά. Η χρυσή εποχή της συγκεκριμένα, συνδέεται με τα περιοδικά «Μάσκα» και «Μυστήριο», τις νουβέλες που δημοσιεύτηκαν στα γυναικεία περιοδικά «Ρομάντζο» και «Γυναίκα» και μέσα από τα βιβλία τσέπης που εξέδιδε ο εκδοτικός οίκος «Πεχλιβανίδης» (Αποστολίδης, 2009).

Το περιοδικό «Μάσκα» κυκλοφόρησε στην Ελλάδα την 1η Οκτωβρίου 1935 με εκδότη τον Απόστολο Μαγκανάρη. Στο περιοδικό αυτό δημοσιεύτηκαν από αξιόλογους συγγραφείς της εποχής αστυνομικές ιστορίες που ήταν στα πρότυπα ξένων ηρώων με κάποιες δικές τους παραλλαγές. Πολλές από τις ιστορίες αυτές δεν εκδόθηκαν ποτέ σε βιβλία. Διασώζονται όμως τα τεύχη των περιοδικών στα οποία έχουν δημοσιευτεί (Φιλίππου, 2015).

Μερικά χρόνια νωρίτερα, στις 14 Φεβρουαρίου 1913 στο περιοδικό «Ελλάς» σε μια σελίδα με την επικεφαλίδα «Αστυνομικά διηγήματα» δημοσιεύτηκε το «Ένα τέχνασμα», του

συγγραφέα Αδριανού Μ. Ζερβού. Τον Δεκέμβριο του 1919 στο περιοδικό «Σφαίρα» δημοσιεύτηκε σε συνέχειες ένα αστυνομικό ανάγνωσμα αγνώστου με τίτλο «Ο Αθηναίος Φαντομάς». Πρόκειται για περιπέτειες του αστυνόμου Δημήτρη Μπαϊρακτάρη, που παρουσιάστηκαν υπό τον τίτλο «Υπέροχοι σελίδες τόλμης και γοητείας ειλημμένοι από τα κονιορτιοβριθή αστυνομικά αρχεία μας» (Φιλίππου, [χ.χ]). Παρ' όλα αυτά, το πρώτο αυθεντικό αστυνομικό μυθιστόρημα θεωρείται ότι είναι το «Το μυστικό της ζωής του Πέτρου Βερίνη» που γράφτηκε από την δημοσιογράφο Ελένη Βλάχου το 1938. Κατόπιν δημοσιεύτηκε σε συνέχειες στην εφημερίδα «Καθημερινή» (Τσομπάνη & Θεοδωρίδης, 2014).

Έπειτα, το 1942 εμφανίζεται ο πρώτος Έλληνας αστυνομικός ήρωας, ο Μπίλλυ Γεράνης του Πέτρου Μακρυνού (Φιλίππου, 2011). Συνεχίζουμε με την δεκαετία του 1950. Τα μυθιστορήματα που γράφτηκαν την δεκαετία αυτή περιείχαν πολλά στοιχεία της ταραγμένης εποχής του εμφυλίου πολέμου. Οι συγγραφείς τους αντλούσαν έμπνευση από εμπειρίες και γεγονότα εκείνης της εποχής.

Την ίδια δεκαετία την εμφάνιση του κάνει και ο Γιάννης Μαρής, που θεωρείται ο «πατριάρχης της αστυνομικής λογοτεχνίας» στην Ελλάδα. Η επιρροή του εμφυλίου είναι εμφανής και από αυτή δε ξεφεύγει και ο Μαρής. Το πρώτο βιβλίο που εξέδωσε ήταν το «Έγκλημα στο Κολωνάκι», την χρονιά 1953, στο περιοδικό ποικίλης ύλης «Οικογένεια». Το βιβλίο αυτό, θεωρείται ένα από τα κλασικότερα έργα της ελληνικής αστυνομικής λογοτεχνίας. Το 1959 μεταφέρθηκε στον κινηματογράφο από τον σκηνοθέτη Τζανή Αλιφέρη. Πρωταγωνιστής της ιστορίας ήταν ο αστυνόμος Γιώργης Μπέκας (Τσομπάνη & Θεοδωρίδης, 2014).

Υπάρχουν και αρκετοί άλλοι νεότεροι συγγραφείς αστυνομικών βιβλίων, που ακολούθησαν το παράδειγμα του Μαρή. Πρόκειται για τον Νίκο Μαράκη, ο οποίος έπλασε κι εκείνος τον δικό του πρωταγωνιστή «Τζιμ Κάρβα», που εμφανίστηκε στα βιβλία του «Ο πράσινος πιγκουίνος» (1958), «Φόνος στην οδό Πατησίων» (1958) και αρκετά άλλα.

Δύο ακόμη αξιόλογοι συγγραφείς της δεκαετίας είναι ο Χρίστος Χαιρόπουλος, που το 1954 έγραψε το βιβλίο τα «Καλλιστεία του θανάτου» και ο Ντίνος Κοκκίνης με το έργο «Ο δολοφόνος αγρυπνεί» (1959) (Φιλίππου, 1988). Χαρακτηριστικό είναι πως στο ξεκίνημά τους αρκετοί από τους συγγραφείς εξέδιδαν τα βιβλία τους με δικά τους έξοδα. Εξίσου γνωστοί έλληνες συγγραφείς είναι ο Ανδρόνικος Μαρκάκης με αστυνομική σειρά στο ραδιόφωνο, αλλά και ο Νίκος Φώσκολος, ο οποίος αρχικά έγραψε το θεατρικό έργο «Ο θάνατος θα ξανάρθει»

και στη συνέχεια ετοίμασε τη γνωστή σειρά ραδιοφώνου με τίτλο «Αστυνομικές ιστορίες» που και στην πορεία δημοσιεύτηκαν σε περιοδικά (Τσομπάνη & Θεοδωρίδης, 2014).

Το 1956 εμφανίστηκε ο αστυνομικός συγγραφέας Ανδρόνικος Μαρκάκης ο οποίος έγραψε για το ραδιόφωνο μια αστυνομική σειρά με ήρωα τον ντετέκτιβ «Τζόνι Φιλ». Κάποιες από τις περιπέτειες του εκδόθηκαν σε βιβλία, όπως «Η γυναίκα με τα ασημένια νύχια» και «Ένα πτώμα στο Ψυχικό». Το 1966 γράφει την σειρά «Το σπίτι των ανέμων» με ήρωα τον δικηγόρο Ορέστη Λαμπίρη. Ο Νίκος Ρούτσος έγραψε τις ιστορίες του Ντετέκτιβ «Τζον Γκρικ» οι οποίες δημοσιεύονταν σε συνέχειες σε εβδομαδιαία έντυπα. Το 1959 κάνει την εμφάνιση του ο Νίκος Φώσκολος αρχικά γράφοντας ένα θεατρικό έργο «Ο θάνατος θα ξανάρθει» και αργότερα ετοιμάζοντας για το ραδιόφωνο την αστυνομική σειρά «Αστυνομικές ιστορίες» που δημοσιεύτηκαν και σε φυλλάδια. Ένας από τους πιο γνωστούς συγγραφείς της περιόδου εκείνης ήταν ο Γ. Β Ιωαννίδης που εξέδωσε τα βιβλία «Θάνατος στο Σούνιο» και ο «Χορός του θανάτου», ιστορίες που διαδραματίζονται με φόντο την κατεχόμενη Ελλάδα.

Η διάδοση της αστυνομικής λογοτεχνίας είχε αρχίσει ήδη από τον μεσοπόλεμο, αλλά γεγονότα όπως η γερμανική κατοχή ανέστειλαν την εξέλιξη της. Η χρυσή εποχή του αστυνομικού μυθιστορήματος διανύεται μεταξύ των ετών 1950- 1970. Με την επιβολή όμως της στρατιωτικής λογοκρισίας (1967-1974), άρχισε η παρακμή του για να αρχίσει και πάλι να ακμάζει κάποια χρόνια αργότερα. Στο παρελθόν και ιδιαίτερα τα χρόνια της δικτατορίας το αστυνομικό μυθιστόρημα διώκονταν από την αστυνομία. Προσπαθούσε με πύρινους λόγους να πείσει τους νέους ότι τα αστυνομικά αφηγήματα διαφθείρουν όσους τα διαβάζουν, λόγω των εγκληματικών ηρώων τους και των παράνομων καταστάσεων που διαδραματίζονται μέσα σε αυτά. Η αστυνομική λογοτεχνία όμως δεν έπαψε να ανθεί ούτε και κατά την περίοδο της δικτατορίας, παρά την λογοκρισία της εποχής εκείνης. Ο Γιάννης Μαρής έγραφε διηγήματα για τον περιοδικό τύπο και δημοσίευε και νέα βιβλία του. Άλλοι αστυνομικοί συγγραφείς που συνέχιζαν να γράφουν την εποχή εκείνη είναι ο Νίκος Μαρράκης και ο Γ. Β Ιωαννίδης.

Το ενδιαφέρον όμως του κοινού για την ανάγνωση βιβλίων σταδιακά άρχισε να φθίνει, λόγω της εισόδου της μικρής οθόνης στην ζωή του. Το ενδιαφέρον του εστιάζεται τώρα σε άλλου είδους αναγνώσματα όπως τα λαϊκά ερωτικά αναγνώσματα. Μια από τις λίγες γυναίκες συγγραφείς που εμφανίστηκαν στον ελλαδικό χώρο ήταν η Αθηνά Κακούρη στην οποία αποδόθηκε ο τίτλος «Ελληνίδα Αγκάθα Κρίστι». Αρχικά έγραφε διηγήματα για το περιοδικό «Ταχυδρόμος» και το 1974 έγραψε το μυθιστόρημα «Κυνηγός φαντασμάτων» (Αποστολίδης, 2009).

Κάπου εδώ θα πρέπει να αναφερθεί και η συμβολή των βιβλίων τσέπης στην διάδοση της αστυνομικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα, η οποία ήταν αρκετά σημαντική. Σαν προϊόν ευρείας κατανάλωσης, βρήκε τον καλύτερο τρόπο να φτάσει σε όλους τους αναγνώστες, ανεξαρτήτως τόπου, χρόνου και οικονομικής κατάστασης. Για αυτό και στην μεταπολεμική Ελλάδα όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα βιβλία αστυνομικής λογοτεχνίας άρχισαν να κυκλοφορούν σε ευρεία κλίμακα στα περίπτερα, καθώς το μέγεθος τους το επέτρεπε. Μέχρι τη δεκαετία του '80 ήταν άρρηκτα συνδεδεμένα με τα περίπτερα (Τσομπάνη & Θεοδωρίδης, 2014).

Πολλοί ήταν οι εκδοτικοί οίκοι που είχαν εκδώσει βιβλία αστυνομικής λογοτεχνίας σε σειρά. Οι εκδόσεις «Άγρα» θεωρήθηκαν από τις καλύτερες στο είδος. Προηγήθηκαν οι εκδόσεις «Πεχλιβανίδη» που ασχολούνταν αποκλειστικά με το είδος την δεκαετία του '50 και οι εκδόσεις «Γαλαξίας» της Ελένης Βλάχου του 1959 που θεωρήθηκε από πολλούς ως η καλύτερη αστυνομική σειρά στην ιστορία του ελληνικού βιβλίου τσέπης. Στα τέλη του 1950 κάνουν την εμφάνιση τους οι εκδόσεις «Άγκυρα». Το 1960 ιδρύονται οι εκδόσεις «Λυχνάρι» που έχουν εκδώσει τα άπαντα της Αγκάθα Κρίστι, αλλά και του Εσμπραγιά. Το 1970 κυκλοφορούν τα γνωστά «Βίπερ» του εκδοτικού οργανισμού «Πάπυρος Πρες» και έτσι κάθε Σάββατο σχεδόν σε όλη την διάρκεια της δεκαετίας του '70 κυκλοφορούσε και ένα αστυνομικό βιβλίο τσέπης. Την διετία 1973-1974, μαζί με τον πληθωρισμό, ήρθε και η κρίση των βιβλίων τσέπης που κορυφώθηκε το 1980. Τα αστυνομικά βιβλία μπήκαν σχετικά πρόσφατα στα βιβλιοπωλεία μετά την έκδοσή τους από αξιόλογους εκδοτικούς οίκους όπως Άγρα, Καστανιώτη, Πατάκη, Γαβριηλίδη, Ωκεανίδα, Ολκός, Πόλις κ.α (Βατόπουλος, 1988).

Την ίδια εποχή η αστυνομική λογοτεχνία φαίνεται να αποκτά κάποιο ιδιαίτερο κύρος αφού γνωστοί εκδοτικοί οίκοι άρχισαν να εκδίδουν κλασικά έργα της παγκόσμιας αστυνομικής λογοτεχνίας, αλλά και της εγχώριας σε καλή ποιότητα χαρτιού και με αξιόλογες μεταφράσεις. Το αστυνομικό μυθιστόρημα μεταφέρεται από τους πάγκους των εφημεριδοπωλών στα ράφια των βιβλιοπωλείων και αποκτά άλλη αίγλη. Το κοινό του επίσης αλλάζει. Το αποτελούν πιστοί οπαδοί του είδους, αλλά και διανοούμενοι, καθώς η ποιότητα πλέον των αστυνομικών αφηγημάτων έχει αναβαθμιστεί.

Εμφανίστηκαν έτσι καινούργιοι Έλληνες συγγραφείς από άλλους χώρους της λογοτεχνίας και προσπάθησαν να αναγεννήσουν το είδος, στηριζόμενοι στα βήματα του πρώτου διδάξαντα Γιάννη Μαρή, εισάγοντας και νέα όμως στοιχεία όσον αφορά τις υποθέσεις των βιβλίων. Έτσι το 1981 εκδόθηκε το μυθιστόρημα του Στυλιανού Μωησίδη «Θάνατος στην

Ολυμπία» και το 1982 το μυθιστόρημα του Δημήτρη Χανού «Ανατομία ενός εγκλήματος». Ο Φώντας Λαδής είναι ένας από τους πιο γνωστούς συγγραφείς της περιόδου αυτής ο οποίος έγραψε μεταξύ άλλων το βιβλίο «Άνθρωποι και κούκλες» (1987). Άλλοι συγγραφείς της περιόδου αυτής είναι: ο Πάρις Αριστείδης που το 1988 έγραψε το βιβλίο «Η αγάπη της γάτας», ο Στυλιανός Χαρατσής με το βιβλίο «Οι κώδικες της Σίνδου» (1989), ο Στάθης Βαλούκος με το βιβλίο «Να σκοτώνεις τον διάβολο» (1989). Επίσης ο Στέλιος Κούλογλου με το βιβλίο «Έγκλημα στο προεδρικό μέγαρο» (1988) και ο Τζίμης Κορίνης με το βιβλίο «Οι δολοφόνοι κάνουν λάθη» (1990) (Αποστολίδης, 2010).

Ένα μεγάλο κεφάλαιο στην ελληνική αστυνομική λογοτεχνία ανοίγει με την εμφάνιση του Πέτρου Μάρκαρη το 1995 με το πρώτο του μυθιστόρημα «Νυχτερινό δελτίο». Άλλοι συγγραφείς της δεκαετίας αυτής είναι: ο Πάρις Αριστείδης που το 1996 γράφει την «Μπαλάντα του λύκου», ο Αργύρης Παυλιώτης που το 1997 γράφει το «Έγκλημα στον παρατηρητή» και ο Πέτρος Μαρτινίδης που το 1998 γράφει το μυθιστόρημα «Κατά συρροήν». Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και οι συγγραφείς : Χριστόφορος Κάσδαγλης που το 1993 γράφει την «Επικίνδυνη ευρεσιτεχνία», η Μυρτώ Ταπανλή που γράφει το 1994 τις «Αντιστοιχίες» ο Γιώργος Αλεξανδρινός το 1995 γράφει το «Ένας Έλληνας φοιτητής αυτοκτόνησε στο Παρίσι» και ο Γιάννης Παπαδόπουλος που γράφει το 1996 το «Χωρίς κίνητρο» (Φιλίππου, 1988).

Από το 2000 μέχρι και σήμερα παρατηρείται μια αυξανόμενη εκδοτική κίνηση της αστυνομικής λογοτεχνίας και αρκετοί είναι οι συγγραφείς που αποφάσισαν να ασχοληθούν με το είδος ακόμα και αν έχουν γράψει και άλλου είδους μυθιστορήματα πέρα από αστυνομικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Χρυσήδα Δημουλίδου που το 2011 εκδίδει το αστυνομικό μυθιστόρημα «Ο λύκος της μοναξιάς», παρόλο που η μέχρι τότε συγγραφική της πορεία κάθε άλλο παρά αστυνομική ήταν και η Ευτυχία Γιαννάκη που εκπροσωπεί το σύγχρονο μεσογειακό νουάρ από το 2014, έως και σήμερα. Ωστόσο, κύριος εκπρόσωπος του είδους εξακολουθεί να παραμένει ο Πέτρος Μάρκαρης με πιο πρόσφατο βιβλίο του το 2012 το «Ψωμί, παιδεία, ελευθερία».

2.2.2 Εγκληματολογικό Μουσείο Αθηνών

Βασιζόμενοι στο θέμα της παρούσας εργασίας, οφείλουμε φυσικά να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στο Εγκληματολογικό Μουσείο Αθηνών. Το Μουσείο Εγκληματολογίας (ΕΚΠΑ) είναι ένας πανεπιστημιακός χώρος εκθεμάτων που ανήκει στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Αθηνών. Στο μουσείο καταγράφεται η ιστορία του εγκλήματος στον ελληνικό χώρο κατά τον 19ο και τον 20ο αιώνα.

Ιδρυτής του, ήταν ο Καθηγητής Ιατροδικαστικής Ιωάννης Γεωργιάδης (1874-1960), ο οποίος είχε στην κατοχή του ποικίλα αντικείμενα με τα οποία διαπράχθηκαν εγκλήματα. Έπειτα το έργο του ανέλαβαν διάδοχοι με τη βοήθεια της Αστυνομίας και του Ελληνικού Στρατού οι οποίοι εμπλούτισαν το μουσείο, με αρκετό υλικό. Πριν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το Μουσείο στεγάστηκε σε ένα δωμάτιο στην οδό Σωκράτους, πλησίον της Ομόνοιας. Αργότερα, μεταφέρθηκε στο κτήριο στην οδό Ακαδημίας και Μασσαλίας, όπου σήμερα στεγάζεται το εντευκτήριο του Πανεπιστημίου Αθηνών «Κωστής Παλαμάς» και στο οποίο παρέμεινε για περίπου μισό αιώνα. Το 1974 το Εργαστήριο Ιατροδικαστικής και Τοξικολογίας μεταφέρθηκε στην περιοχή Γουδί και μαζί του μεταφέρθηκε και το Μουσείο σε συγκεκριμένο χώρο φύλαξης των εκθεμάτων. Το 1977 ο τότε διευθυντής του Εργαστηρίου Ιατροδικαστικής και Τοξικολογίας Αντώνιος Κουτσελίνης, ανέλαβε προσωπικά τη διαφύλαξη, επανέκθεση και διεύρυνση της εγκληματολογικής συλλογής. Το 1992, το Εγκληματολογικό Μουσείο επαναλειτούργησε στον πρώτο όροφο του Εργαστηρίου, ύστερα από την κατασκευή προσθήκης στο ήδη υπάρχον κτίριο.

Σκοπός του Εγκληματολογικού Μουσείου είναι η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς και η ευρύτερη υποβοήθηση της επιστημονικής έρευνας στους αντίστοιχους τομείς. Συνεπώς, η πρόσβαση στο κοινό, λόγω της φύσης των εκθεμάτων, είναι εφικτή μόνο μετά από συνεννόηση με την διεύθυνση του μουσείου. Επιπλέον, βασικό άξονα της δραστηριότητας του Μουσείου συνιστά η μετάδοση της ακαδημαϊκά καλλιεργούμενης γνώσης στην ευρύτερη πανεπιστημιακή κοινότητα, αλλά και η διάχυσή της στο σύνολο της κοινωνίας. Η καταγραφή και η ανάδειξη της ιστορίας του εγκλήματος ως ιδιαίτερου εκπαιδευτικού, ερευνητικού και ευρύτερα πληροφοριακού υλικού καθίστανται σημαντικές, καθώς άπτονται άμεσα τομέων όπως η Εγκληματολογία, η Ιατροδικαστική, η Τοξικολογία, η Δικαστική Ανθρωπολογία και οι κλάδοι της Κοινωνιολογίας.

Τέλος, το μουσείο έχει εκθέματα που χρήζουν μεγάλου φιλολογικού ενδιαφέροντος. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα πραγματικές ιστορίες και εγκλήματα στάθηκαν ως η αφορμή για την ανάπτυξη της ελληνικής αστυνομικής λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, στην αριστερή πτέρυγα του μουσείου υπάρχει ένα εκπληκτικό φωτογραφικό

αρχείο από πραγματικές υποθέσεις που έχει επιμεληθεί το εργαστήριο κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Τρομακτικές φωτογραφίες από το διάσημο έγκλημα του Χαροκόπου και το πτώμα του Αθανασόπουλου που το 1931 είχαν διαμελίσει και κάψει η γυναίκα του και η πεθερά του αντίστοιχα.

Άλλο ένα έγκλημα που ερεύνησαν ήταν η δολοφονία του βασιλιά Γεωργίου Α', το 1913, από τον βασιλοκτόνο Αλέξανδρο Σχινά. Στο εργαστήριο υπάρχει το αυτί και το χέρι του μέσα σε φορμόλη – τους είχε σταλεί για την ταυτοποίηση των δακτυλικών αποτυπωμάτων. Όπως, επίσης, υλικό από τον Δράκο της Καλογρέζας που ήταν παιδόφιλος και βίαζε και σκότωνε μικρά παιδιά, ενώ σύμφωνα με αστυνομικές αναφορές είχε σκοτώσει επτά άτομα. Όλες αυτές οι υποθέσεις στάθηκαν αφορμή για να γραφούν αστυνομικά λογοτεχνικά κείμενα μεγάλης αξίας όπως ποιήματα, μυθιστορήματα κ.α. Πολλά συμβάντα στάθηκαν απλά ως αφορμή, ενώ άλλα αποτέλεσαν τον πυρήνα αστυνομικών ιστοριών που πέρασαν από την πραγματικότητα στο χαρτί σε διάφορες μορφές.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του 1931 όπου ένας δημόσιος υπάλληλος ονόματι Ιάκωβος Μαντανάρης συνέθεσε ένα τραγούδι με τίτλο "Κακούργα πεθερά" που έμελλε να είναι ίσως η μεγαλύτερη επιτυχία του μεσοπολέμου καθώς οι πωλήσεις του έφτασαν τους 100.000 δίσκους. Η πρώτη και καλύτερη εκτέλεση έγινε από τον Αντώνη Νταλγκά ενώ ακολούθησαν άλλες τέσσερις φωνοληψίες την ίδια χρονιά. Ο Μαντανάρης κατέγραψε στην ουσία το χρονικό μιας στυγερής δολοφονίας που συντάραξε την προπολεμική Ελλάδα. Από τους μακροσκελέστατους στίχους του στις ηχογραφήσεις χρησιμοποιήθηκαν μόνο ορισμένα κι ανάμεσά τους συγκλονίζει το δίστιχο:

*«Καημένη Αθανασόπουλε τι σου 'μελε να πάθεις
από γουρσούζα {κακούργα} πεθερά τα νιάτα σου να χάσεις».*

Για την ίδια ακριβώς ιστορία έχουν γραφτεί ακόμα αρκετά βιβλία με πιο χαρακτηριστικό το "ΚΑΗΜΕΝΕ ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΕ; ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ ΤΟΥ Μ. ΓΟΡΓΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΚΗ ΤΟΥ ΕΓΚΛΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟΥ ΧΑΡΟΚΟΠΟΥ" του Τάσου Θεοφίλου. Συνεπώς, μέσα στο μουσείο αυτό υπάρχει ένας μικρός θησαυρός για όποιον ενδιαφέρεται να ασχοληθεί πραγματικά με την ιστορία του ελληνικού εγκλήματος.



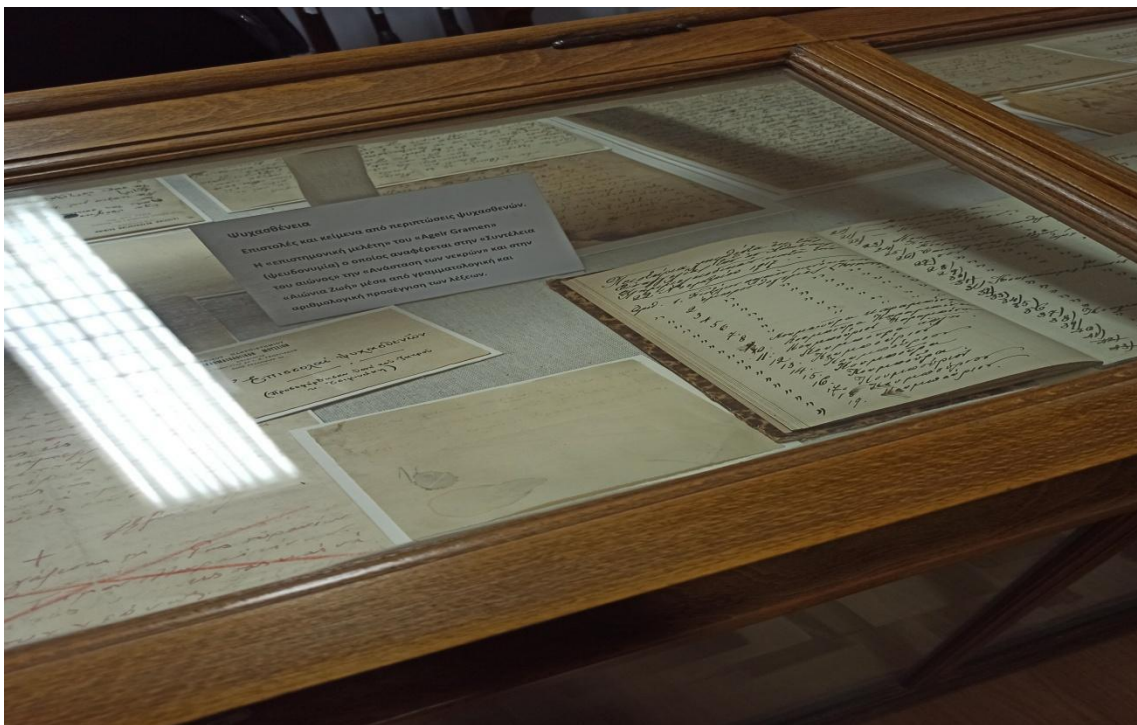
Εικόνα 2: Εξωτερική είσοδος εγκληματολογικού Μουσείου



Εικόνα 3: Εσωτερική είσοδος εγκληματολογικού Μουσείου



Εικόνα 4: Εσωτερική είσοδος εγκληματολογικού Μουσείου



Εικόνα 5: Χειρόγραφα αυτοχειρών που φυλάσσονται στο Μουσείο



Εικόνα 6: Αποκόμματα εφημερίδων εποχής



Εικόνα 7: Αποκόμματα εφημερίδων εποχής (έγκλημα στο Χαρκοκόπου)

2.3 Η εφηβική αστυνομική λογοτεχνία

Η εφηβική λογοτεχνία έχει χαράξει τη δική της πορεία στην ευρύτερη λογοτεχνική κοινότητα. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την ανάλυση και τη δόμησή της, τα χαρακτηριστικά που τη διέπουν και τα είδη στα οποία διακρίνεται. Μεταξύ των άλλων, η Rebecca Lukens (όπως αναφέρεται στο Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: σελ.197) διακρίνει πέντε κατηγορίες κειμένων της παιδικής λογοτεχνίας: το ρεαλιστικό, τη φαντασία, τα παραδοσιακά παραμύθια, την ποίηση και τα μη μυθοπλαστικά. Στην κατηγορία των ρεαλιστικών κειμένων εντάσσεται και το είδος της αστυνομικής μυθοπλασίας, το οποίο θα αξιοποιήσουμε και θα αναλύσουμε στην παρούσα εργασία.

Πρώτα απ' όλα όμως, κρίνεται σκόπιμο να ορίσουμε το πλαίσιο της εφηβικής λογοτεχνίας και το πως αυτή αναπτύχθηκε στον Ελλαδικό χώρο. Στην Ελλάδα λοιπόν, η ανάπτυξη του εφηβικού μυθιστορήματος χρονολογείται κατά την δεκαετία του 1980, καθώς,

μέχρι τότε, δεν υπήρχε καμία εστίαση στις διαφορετικές ανάγκες των εφήβων, γεγονός το οποίο ώθησε, όχι μόνο τους συγγραφείς, αλλά και τους εκδοτικούς οίκους να προχωρήσουν στη διαμόρφωση ενός νέου αυτόνομου λογοτεχνικού είδους, του εφηβικού μυθιστορήματος, το οποίο παρουσίασε ραγδαία εξέλιξη, από την δεκαετία του 1990 και έπειτα. Σε κάθε περίπτωση, άλλωστε, η συγγραφή παιδικών βιβλίων δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, ενώ τα υπόλοιπα λογοτεχνικά είδη, τα οποία στοχεύουν, στο αναγνωστικό κοινό των ενηλίκων δεν αντιστοιχούν στο φάσμα των ενδιαφερόντων τους. Κάτω από το πρίσμα αυτό, θεωρήθηκε αναγκαίο ένα μεταβατικό συγγραφικό είδος, το οποίο οριοθετείται από το εφηβικό μυθιστόρημα και παρουσιάζει σημαντικές γλωσσικές διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με το παιδικό, καθώς οι έφηβοι δύναται να αντιληφθούν αφηρημένες έννοιες.

Πιο αναλυτικά, η εφηβική λογοτεχνία αφορά σε κείμενα, τα οποία έχουν ως σκοπό την επαφή των παιδιών και των νέων με το αισθητικό φαινόμενο της λογοτεχνίας (Γιάκος, 1991). Τόσο το μυθιστόρημα, όσο και το διήγημα ως είδη λογοτεχνίας είναι κατάλληλα για άτομα πάνω από 10 χρονών και ο τρόπος συγγραφής είναι αντίστοιχα προσαρμοσμένος, προκειμένου να γίνονται κατανοητά, αναφορικά με το περιεχόμενο, αλλά και το λεξιλόγιο, το οποίο χρησιμοποιούν (Πέτροβιτς/Ανδρουτσοπούλου, 1987). Ταυτόχρονα, συνυπολογίζεται η παράμετρος ότι οι εμπειρίες, αλλά και τα ενδιαφέροντά του ατόμου, παρουσιάζουν σημαντικές μεταβολές, ανάλογα με την ηλικία του και, για το σκοπό αυτό, είναι αναγκαίο να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους προβληματισμούς, αλλά και τις ανησυχίες, που χαρακτηρίζουν το αναγνωστικό κοινό της ηλικίας αυτής.

Σύμφωνα με τους Nilsen και Donelson τα βασικά χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην εφηβική λογοτεχνία είναι πέντε. Αρχικά, οι πρωταγωνιστές των εφηβικών μυθιστορημάτων έχουν την ηλικία των αναγνωστών τους, επομένως παρατηρούν τα γεγονότα μέσα από την οπτική γωνία των εφήβων. Ακόμη, οι ήρωες έφηβοι αποζητούν δια της πλοκής τον απογαλακτισμό τους από τη γονεϊκή προστατευτική εξουσία. Για αυτό το λόγο στην πλοκή των εφηβικών μυθιστορημάτων κυριαρχούν οι συγκρούσεις με τους γονείς τους. Επιπλέον, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία λογοτεχνικών ειδών θεματολογίας και αφηγηματικών τρόπων στο σώμα των λογοτεχνικών βιβλίων που κατατάσσονται στην εφηβική λογοτεχνία. Ειδικότερα σε σχέση με τη θεματολογία της διαπιστώνεται «η τάση να εκτυλίσσονται οι ιστορίες όχι σε ένα εξωραϊσμένο και ρομαντικό περιβάλλον αλλά στο ρεαλιστικό περιβάλλον της σύγχρονης μεγαλούπολης όπου προβλήματα καθορίζουν την εξέλιξη της ιστορίας και επηρεάζουν καθοριστικά την ωρίμανση ή μη ωρίμανση των χαρακτήρων. Το τελευταίο χαρακτηριστικό σύμφωνα με τους Nilsen και Donelson αφορά στην τάση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια

να γράφονται μυθιστορήματα για εφήβους με πιο αισιόδοξες προοπτικές» (Κανατσούλη, 2007:196).

Και ακριβώς σε αυτό το ρεαλιστικό περιβάλλον της σύγχρονης μεγαλούπολης, κάνει την εμφάνιση του και το εφηβικό αστυνομικό μυθιστόρημα. Η εφηβική αστυνομική λογοτεχνία της εγχώριας κοινότητας συγκεκριμένα, έχει επιδείξει σημαντικά έντυπα και βιβλία που παρουσιάζουν ισχυρά στοιχεία αστυνομικής πλοκής. Σύμφωνα με την Καρατάσου (2016, σελ: 110), συναντάμε πολλά διαφορετικά κείμενα αστυνομικού περιεχομένου, τα οποία η ίδια ονομάζει παρακλάδια της εφηβικής αστυνομικής λογοτεχνίας και τα κατονομάζει ως: μυθιστόρημα με ζωόμορφους πρωταγωνιστές, αστυνομικό εποχής, χιουμοριστικό αστυνομικό αφήγημα, ψηφιακό έγκλημα, θρίλερ, μυστηρίου, αγωνιώδες και μακάβριο, αστυνομικό κοινωνικού προβληματισμού κ.α. Όλα τα παραπάνω παρακλάδια συναντώνται σε ποικίλα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, όπως στη σειρά βιβλίων του Πέτρου Χατζόπουλου με τον *Κορνήλιο Κρικ*, το οποίο ανήκει στα μυθιστορήματα με ζωόμορφους πρωταγωνιστές, τη σειρά *Οι περιπέτειες του Άλφρεντ και της Άγκαθα* της Ana Camroy, που ανήκει στα αστυνομικά εποχής και τη σειρά με την *Ενόλα Χολμς* της Νάνσι Σπρίνγκερ, παράδειγμα της κατηγορίας αφηγημάτων μυστηρίου-περιπέτειας, στην οποία ανήκει και το βιβλίο στο οποίο στηρίζεται η παραγωγή του διδακτικού υλικού της παρούσας εργασίας.

Κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των παραπάνω, άλλων πιο παιδικών και άλλων καθαρά εφηβικών, είναι το μυστήριο που πλανάται γύρω από την ιστορία. Αυτό το μυστήριο που εντοπίζεται σε όλα τα εφηβικά κείμενα αστυνομικής λογοτεχνίας και εμφανίζεται ήδη από την αρχή της ιστορίας και προκαλεί το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών. Στο σύνολο των εφηβικών κειμένων μυστηρίου, η Lukens (όπως αναφέρεται στο Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: σελ. 197) αναγνωρίζει κάποια σταθερά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι οι επίπεδοι, στερεοτυπικοί χαρακτήρες, το σασπένς, που αποτελεί το βασικό γνώρισμα της πλοκής των κειμένων αυτών, η ποικιλομορφία των σκηνικών που συναντάται, η θεματολογία των κειμένων, η οποία απαρτίζεται από μικρής σημασίας ζητήματα και η οπτική γωνία που ποικίλλει. Επιπλέον, σε σχεδόν όλες τις ιστορίες μυστηρίου η δράση εκτυλίσσεται σε ερημωμένα μέρη ή ερειπωμένα κτίρια (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

2.3.1 Πλοκή εφηβικής αστυνομικής λογοτεχνίας

Πέρα λοιπόν από κάποια συγκεκριμένα μέρη στα οποία διαδραματίζονται συνήθως οι ιστορίες μυστηρίου, υπάρχουν και συγκεκριμένες τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται και τις καθιστούν πετυχημένες και αρεστές στο νεαρό κοινό. Μία από τις τεχνικές λοιπόν που

χαρακτηρίζει τις επιτυχημένες παιδικές ιστορίες μυστηρίου, είναι «η περίτεχνη χρησιμοποίηση προσημαντικών στοιχείων στην πλοκή», (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: σελ. 198), δηλαδή η χρησιμοποίηση αποκαλυπτικών στοιχείων για την ιστορία σε πρώιμα στάδια της αφήγησης, τα οποία αναφέρονται σε κομβικά σημεία που ακολουθούν στη συνέχεια της πλοκής. Με την τεχνική αυτή δίνονται εξαιρετικές λεπτομέρειες στην αφήγηση με τη μορφή της προοικονομίας, ώστε οι έφηβοι αναγνώστες να κατακτούν σταδιακά την τελική έκβαση της ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο, οι συγγραφείς των εφηβικών αστυνομικών βιβλίων κατορθώνουν να δημιουργήσουν ευκολοδιάβαστα κι ευχάριστα κείμενα, τα οποία περιέχουν και μεν απροσδόκητες ανατροπές, αλλά ταυτόχρονα οι μικροί αναγνώστες μπορούν να παρακολουθήσουν τα γεγονότα που εξελίσσονται, να ταυτιστούν με τους πρωταγωνιστές, να εντοπίσουν τη λογική των συμβάντων και να μπορέσουν να κατανοήσουν εξίσου εύκολα την πλοκή και την έκβαση της εκάστοτε ιστορίας (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Μεγάλο ρόλο στις παιδικές αστυνομικές ιστορίες έχει και ο πρωταγωνιστής-ντετέκτιβ της ιστορίας. Συναντάται μία μεγάλη ποικιλία στους ντετέκτιβ στην εφηβική αστυνομική μυθοπλασία, όπου μπορεί να είναι είτε ένα άτομο μόνο, είτε ένα ζευγάρι, είτε μία ομάδα ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, ο ντετέκτιβ, ο οποίος βρίσκεται στο κέντρο της ιστορίας για την εξιχνίαση ενός μυστηρίου, μπορεί να είναι ένα παιδί που δρα μόνο του το οποίο ερευνά ερασιτεχνικά ή επαγγελματικά και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να βρίσκεται κοντά του κάποιος ενήλικας, ο οποίος όμως δεν έχει ενεργό ρόλο στη δράση και τη λύση του προβλήματος. Ακόμη, μπορεί να παρουσιαστεί και με τη μορφή ζεύγους, όπου ο ένας είναι ο βασικός ντετέκτιβ και ο δεύτερος είναι ο βοηθός του, και πάλι ανήλικος. Σε πολλές περιπτώσεις συναντάμε μία ολόκληρη ομάδα παιδιών που αναλαμβάνουν την εξιχνίαση μιας υπόθεσης, στην οποία κάποιες φορές συμπεριλαμβάνονται και ζώα, όπως στη σειρά *4 ½ φίλοι* του Joachim Friedrich. Και σε αυτήν την ομάδα όμως ένας είναι ο αρχηγός, αυτός που παίρνει τις σημαντικές αποφάσεις και οδηγεί την ομάδα στη λύση του μυστηρίου (Καρατάσου, 2016· Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Όσον αφορά την πλοκή της εφηβικής αστυνομικής ιστορίας, σύμφωνα με την Αντωνά (2013), χαρακτηρίζεται από πέντε σταθερά στάδια, τα οποία διαφέρουν από εκείνα της αστυνομικής λογοτεχνίας ενηλίκων. Τα πέντε στάδια είναι: η εισαγωγή, η έρευνα και η δράση, η λύση του μυστηρίου, η εξήγηση της λύσης και η τελική έκβαση. Στα πρώτα κεφάλαια της κάθε εφηβικής αστυνομικής ιστορίας συναντάμε την εισαγωγή του μυστηρίου. Σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει η περιγραφή μιας κατάστασης, χωρίς πολλές λεπτομέρειες, ενώ σε κάποιες άλλες η αφήγηση της ιστορίας ξεκινάει με το αδιέξοδο στο οποίο βρίσκεται ο

πρωταγωνιστής. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αγωνία και το σασπένς για την πλοκή της ιστορίας εξαρχής, εντάσσοντας τους μικρούς αναγνώστες αμέσως στο «κυνήγι της αλήθειας». Ακόμη, μπορεί και να μην υπάρξει καμία αναφορά στην εισαγωγή για το μυστήριο, γιατί ο συγγραφέας επιλέγει να παρουσιάσει πρώτα του χαρακτήρες στους μικρούς αναγνώστες και στην πορεία να ξεκινήσουν να εκτυλίσσονται τα γεγονότα της ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο, η κλιμάκωση ξεκινάει από το μηδέν και παρουσιάζει ανοδική τάση κατά τη διάρκεια της πλοκής (Αντωνά, 2013).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η δράση, με την έναρξη της έρευνας του μυστηρίου. Το στάδιο αυτό καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου και περιλαμβάνει το σύνολο των δράσεων του ντετέκτιβ για την εξιχνίαση του μυστηρίου. Η δράση του ντετέκτιβ ξεκινάει από την ενημέρωσή του για το πρόβλημα/έγκλημα που προέκυψε. Το σχέδιο που ακολουθείται είναι πάντα αόριστο, δεν είναι ποτέ ξεκάθαρο εξαρχής, αλλά προσαρμόζεται ευέλικτα ανάλογα με τα γεγονότα κατά την πορεία της ιστορίας. Οι μέθοδοι που ακολουθεί ο ντετέκτιβ είναι πάντα συγκεκριμένες. Προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για το πρόβλημα/έγκλημα, παρακολουθεί τους υπόπτους και ταξινομεί διαρκώς να δεδομένα. Σε αυτό το σημείο οι συγγραφείς χρησιμοποιούν κατά κανόνα τον εσωτερικό μονόλογο, και αυτό συμβαίνει γιατί είναι ο ιδανικός τρόπος να παρουσιαστεί η συναισθηματική κατάσταση και οι σκέψεις των πρωταγωνιστών και να δοθούν έμμεσα απαντήσεις σε ορισμένα πιθανά ερωτήματα. Τέλος, κάνουν την εμφάνισή τους συχνά τυχαία γεγονότα, τα οποία παρουσιάζονται ως αληθοφανή και βοηθάνε τον ντετέκτιβ να οδηγηθεί προς τη λύση του μυστηρίου (Αντωνά, 2013).

Τρίτο στάδιο είναι η λύση του μυστηρίου. Με την ανακοίνωση της λύσης αποκαλύπτονται στους μικρούς αναγνώστες τα γεγονότα που ήταν αναπάντητα έως εκείνη τη στιγμή. Πάνω στην κορύφωση της αγωνίας ο ντετέκτιβ έρχεται αντιμέτωπος με την αλήθεια, την ίδια ακριβώς χρονική στιγμή με τον αναγνώστη. Η εξήγηση της λύσης, το επόμενο στάδιο της πλοκής, δίνεται είτε από κάποιον τριτοπρόσωπο αφηγητή, είτε από τον ίδιο τον ντετέκτιβ. Συνήθως μέχρι αυτό το στάδιο υπάρχουν ακόμη αναπάντητα ερωτήματα, τα οποία πλέον απαντώνται και λύνονται οι οποιεσδήποτε απορίες σχετικά με το πρόβλημα/έγκλημα, τον ένοχο και τον ντετέκτιβ. Όταν ξεκινάει η εξήγηση της λύσης, η δράση πλέον έχει ολοκληρωθεί. Σε αυτό το στάδιο, σκοπός του συγγραφέα είναι να πείσει τους μικρούς αναγνώστες για την αληθοφάνεια ολόκληρης της πλοκής που εκτυλίχθηκε μπροστά τους (Αντωνά, 2013).

Στο στάδιο της εξήγησης της λύσης του μυστηρίου πάντοτε ξεκαθαρίζεται πλήρως το τοπίο. Όλοι οι χαρακτήρες δίνουν τις δικές τους εξηγήσεις και εξηγούνται ακόμη και

λεπτομέρειες από την αρχή της πλοκής. Η παιδική αστυνομική ιστορία θα πρέπει να έχει ένα κλειστό τέλος, όπου δεν θα απομένει καμία απορία στους μικρούς αναγνώστες. Και παρόλο που εδώ φαίνεται να τελειώνει η ιστορία, ακολουθεί το πέμπτο και τελευταίο στάδιο της πλοκής, όπου είναι η τελική έκβαση. Εδώ συνήθως περιλαμβάνεται κάποιο γεγονός που διαδραματίζεται την επόμενη μέρα της εξιχνίασης. Γίνεται μία ενημέρωση για την κατάληξη των ενόχων, την πορεία των χαρακτήρων της ιστορίας και το πώς τα πράγματα ηρεμούν κι επανέρχεται η καθημερινότητα στις ζωές όλων. Τα μυστήρια εξιχνιάζονται και η ιστορία τελειώνει ήρεμα κι αισιόδοξα για το μέλλον των πρωταγωνιστών (Αντωνά, 2013).

2.4 Βασικές αρχές συγγραφής μιας αστυνομικής ιστορίας

Η γραφή μιας αστυνομικής ιστορίας, μιας αφήγησης δηλαδή μυστηρίου και περιπέτειας, διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και κανόνες. Αρκετοί είναι εκείνοι οι συγγραφείς που είχαν κι έχουν προσπαθήσει να θέσουν αυτούς τους κανόνες προς τη διάθεση της μεγάλης κοινότητας της αστυνομικής μυθοπλασίας. Κάποιοι από αυτούς, ήταν ο Van Dine, με τους είκοσι κανόνες για τη συγγραφή αστυνομικών ιστοριών που εξέδωσε το 1928 και ο Gilbert Keith Chesterton, ο οποίος το 1925 δημοσίευσε ένα άρθρο σχετικά με τους θεμελιώδεις κανόνες που πρέπει να ακολουθήσει οποιοσδήποτε θέλει να γράψει μια πετυχημένη αστυνομική ιστορία.

Σύμφωνα λοιπόν με τον G. K. Chesterton, η πρώτη θεμελιώδης αρχή είναι ότι ο σκοπός μιας αφήγησης μυστηρίου, όπως και κάθε άλλης αφήγησης ή κάθε μυστηρίου, δεν είναι να «φέρει» το σκοτάδι, αλλά το φως. Δηλαδή θα πρέπει να διαλευκάνει το μυστήριο κι όχι να περιπλέξει τις καταστάσεις. Αυτό σημαίνει πως, αν και θα υπάρξουν σκοτεινές στιγμές όπου η πλοκή κορυφώνεται και τα γεγονότα προκαλούν ένταση και μυστήριο, η αστυνομική αφήγηση αποσκοπεί στην πλήρη κατανόηση του κεντρικού μυστηρίου από τον αναγνώστη έως το τέλος του. Η παρανόηση εξάλλου δεν έχει άλλον στόχο, απ' το να δημιουργήσει ένα σκοτεινό φόντο προορισμένο να κάνει να αναβλύσει η λάμψη αυτής της στιγμής καταληπτότητας.

Η δεύτερη μεγάλη αρχή του είδους είναι ότι η ουσία του αστυνομικού μυθιστορήματος δεν είναι η πολυπλοκότητά του, αλλά η απλότητα. Το μυστικό μπορεί να φαίνεται πολύπλοκο, αλλά πρέπει να είναι απλό· και αυτό επίσης συμβολίζει μυστήρια πιο υψηλά. Ο συγγραφέας θα πρέπει να λύσει και να εξηγήσει το μυστήριο της ιστορίας, χωρίς να χρειάζεται να δώσει

περαιτέρω επεξηγήσεις, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο πλήρως κατανοητή από τον αναγνώστη την έκβαση της ιστορίας (Chesterton, 1986).

Κατά τρίτον, προκύπτει ότι, όσο είναι δυνατόν, το γεγονός ή το πρόσωπο που τα εξηγεί όλα θα πρέπει να είναι ένα γεγονός ή ένα πρόσωπο οικείο. Ο εγκληματίας πρέπει να βρίσκεται στο πρώτο πλάνο, όχι σαν εγκληματίας, αλλά σαν κάτι άλλο που του δίνει το δικαίωμα να βρίσκεται πράγματι στο πρώτο πλάνο. Ωστόσο, αυτό πρέπει να γίνεται με τρόπο που να τονίζει την απλότητα που επιζητείται για τη συγγραφή μιας αστυνομικής αφήγησης. Εν συντομία, η τρίτη αρχή είναι ότι το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας πρέπει να είναι ένα πρόσωπο οικείο, το οποίο όμως θα ενεργεί σε μία μη οικεία λειτουργία, ώστε να υπάρχει και το αίσθημα της έκπληξης τη στιγμή της αποκάλυψης του μυστηρίου. Θα πρέπει δηλαδή αυτό που συνειδητοποιούμε, να είναι ένα πράγμα που αναγνωρίζουμε· δηλαδή, πρέπει να πρόκειται για κάτι που γνωρίζουμε ήδη και είναι καλό αυτό να έχει μπει διακριτικά σε πρώτη θέα, ήδη από την αρχή της ιστορίας. Αλλιώς, δεν υπάρχει καμία έκπληξη στο καθαρό καινοφανές. Είναι ανώφελο κάτι να είναι απροσδόκητο, αν δεν άξιζε να το περιμένουμε. Πρέπει να είναι εκεί για κάποιο λόγο και να είναι υπεύθυνο για κάποιον άλλο λόγο.

Τέλος, ένα μεγάλο μέρος της τέχνης της συγγραφής αστυνομικών αφηγημάτων συνίσταται στο να βρεθεί ένας λόγος πειστικός, αλλά ψεύτικος, για να μπει σε πρώτη θέα ο εγκληματίας, πέρα από την καθαρά δική του δραστηριότητα που συνίσταται στο να διαπράξει το έγκλημα. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ως τέταρτη θεμελιώδης αρχή αναφέρεται το «παιχνίδι» που εξελίσσεται μεταξύ του αναγνώστη και του συγγραφέα. Αυτό το «παιχνίδι» αφορά την κατανόηση των πράξεων των χαρακτήρων από τον αναγνώστη. Το ένστικτο του αναγνώστη κατά την ανάγνωση μιας αστυνομικής αφήγησης προκαλεί στον ίδιο καχυποψία και διαρκώς αμφισβητούνται τα γεγονότα που «στήνονται» από τον συγγραφέα. Σκοπός, επομένως, του εκάστοτε συγγραφέα αστυνομικών αφηγήσεων είναι να μπορέσει να αποδώσει με σαφή τρόπο τα γεγονότα της πλοκής, δημιουργώντας μεν απορίες και αμφιβολίες στον αναγνώστη, καθιστώντας όμως ξεκάθαρο τον λόγο που οι χαρακτήρες ενήργησαν με τον συγκεκριμένο τρόπο. Γιατί το αστυνομικό μυθιστόρημα, δεν είναι παρά ένα παιχνίδι· και σ' αυτό το παιχνίδι ο αναγνώστης δεν αγωνίζεται στην πραγματικότητα ενάντια στον εγκληματία, αλλά βέβαια ενάντια στο συγγραφέα.

Τελικά, η αρχή σύμφωνα με την οποία ένα αστυνομικό μυθιστόρημα, όπως και κάθε άλλη λογοτεχνική μορφή, αρχίζει με μια ιδέα και όχι απλώς για να βρει μια ιδέα, εφαρμόζεται επίσης μέχρι και στην πιο υλική μηχανιστική λεπτομέρεια. Η ιδανική αστυνομική ιστορία

άλλωστε, είναι εκείνη όπου ο δολοφόνος είναι ένα πρόσωπο που ο συγγραφέας το δημιούργησε επί τούτου ή για να κάνει την αφήγηση, να προχωρήσει προς άλλες αναγκαίες κατευθύνσεις και που στη συνέχεια τον ξαναβρίσκουμε, όχι για τον προφανή και επαρκή λόγο, αλλά για έναν διαφορετικό και μυστικό (Chesterton, 1986).

Εν συνεχεία και σύμφωνα με τον Van Dine, η αστυνομική ιστορία είναι ένα είδος πνευματικού παιχνιδιού. Είναι όμως και κάτι παραπάνω – ένα άθλημα με κανόνες. Για τη συγγραφή αστυνομικών ιστοριών, υπάρχουν πολύ συγκεκριμένοι κανόνες – άγραφοι, ίσως, αλλά παρ' όλα αυτά δεσμευτικοί και κάθε τεχνουργός αστυνομικής μυθοπλασίας που σέβεται τον εαυτό του πρέπει να τους τηρεί. Οι κανόνες αυτοί αναφέρονται σε διάφορες πτυχές και οπτικές της αστυνομικής λογοτεχνίας και είναι οι εξής:

- i. Ο αναγνώστης πρέπει να έχει ίσες ευκαιρίες με τον ντετέκτιβ για να λύσει το μυστήριο. Όλα τα στοιχεία πρέπει να δηλώνονται και να περιγράφονται με σαφήνεια.
- ii. Ο αναγνώστης δεν πρέπει να εξαπατάται με ηθελημένα τεχνάσματα πέρα από εκείνα με τα οποία ο εγκληματίας προσπαθεί, ως οφείλει, να εξαπατήσει τον ίδιο τον ντετέκτιβ.
- iii. Δεν πρέπει να υπάρχει δευτερεύουσα πλοκή ερωτικού ενδιαφέροντος. Στόχος μας είναι να φέρουμε έναν εγκληματία ενώπιον της δικαιοσύνης και όχι ένα ζευγάρι στα σκαλιά της εκκλησίας.
- iv. Ο ίδιος ο ντετέκτιβ, ή κάποιος άλλος από τους επίσημους ερευνητές, δεν πρέπει ποτέ να αποδεικνύεται στο τέλος ότι είναι ο δράστης τού υπό διερεύνηση εγκλήματος. Πρόκειται για ψεύτικες προσποιήσεις προς τον αναγνώστη.
- v. Ο ένοχος θα πρέπει να προσδιοριστεί ορθολογικά και όχι κατά σύμπτωση, αλλιώς φαίνεται να εξαπατάται ο αναγνώστης.
- vi. Στο αστυνομικό μυθιστόρημα πρέπει να υπάρχει ένας ντετέκτιβ· και ένας ντετέκτιβ δεν είναι ντετέκτιβ αν δεν ψάχνει για στοιχεία. Η δουλειά του είναι να συλλέγει στοιχεία που τελικά θα οδηγήσουν στο πρόσωπο που διέπραξε το έγκλημα στο πρώτο κεφάλαιο και ουσιαστικά στην εξιχνίαση του μυστηρίου.
- vii. Σε ένα αστυνομικό μυθιστόρημα επιβάλλεται να υπάρχει ένα πτώμα. Έγκλημα ελαφρύτερο του φόνου δεν αρκεί.
- viii. Η διαλεύκανση του εγκλήματος πρέπει να επιτυγχάνεται με αυστηρώς ρεαλιστικά μέσα. Ένας αναγνώστης πρέπει να έχει την ευκαιρία να ανταγωνιστεί έναν ορθολογιστή ντετέκτιβ.

- ix. Πρέπει να υπάρχει ένας και μόνον ένας ντετέκτιβ – δηλαδή, ένας και μόνον ένας πρέπει να συνάγει τα συμπεράσματα, ο από μηχανής θεός («deus ex machina»). Εάν βάλετε τρεις ή τέσσερις ή και περισσότερους ντετέκτιβ να ενώνουν τις δυνάμεις τους για την ίδια υπόθεση, όχι μόνο θα διασπάσετε το ενδιαφέρον και θα σπάσετε τη γραμμική ανέλιξη της λογικής, αλλά θα έχετε και ένα άδικο πλεονέκτημα εις βάρος του αναγνώστη. Εάν υπάρχουν περισσότεροι από έναν ντετέκτιβ, ο αναγνώστης δεν θα ξέρει ποιος είναι ο άμεσος ανταγωνιστής του στη εξαγωγή συμπερασμάτων.
- x. Ο ένοχος πρέπει να αποδειχθεί ότι είναι χαρακτήρας που έχει παίξει έναν σχετικά σημαντικό ρόλο στην ιστορία – δηλαδή, ένα πρόσωπο με το οποίο ο αναγνώστης είναι εξοικειωμένος και το οποίο του έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον.
- xi. Ο ένοχος δεν πρέπει να είναι αυτός που υποψιάζεται ο αναγνώστης ευθύς εξαρχής. Πρόκειται για καθαρή περίπτωση λήψης του ζητουμένου. Ο ένοχος πρέπει οπωσδήποτε να είναι αξιόλογο πρόσωπο – κάποιος υπεράνω πάσης υποψίας.
- xii. Πρέπει να υπάρχει ένας και μόνον ένας ένοχος, ανεξαρτήτως από το πόσες δολοφονίες έχουν διαπραχθεί. Ο ένοχος μπορεί, βέβαια, να έχει έναν δευτερεύοντα βοηθό ή συνεργάτη, αλλά όλο το βάρος πρέπει να πέφτει σε ένα πρόσωπο.
- xiii. Μυστικές κοινότητες, συμμορίες, μαφία και τα τοιαύτα δεν έχουν καμία θέση σε ένα αστυνομικό μυθιστόρημα. Ασφαλώς, στον δολοφόνο σε ένα αστυνομικό μυθιστόρημα θα πρέπει να δοθεί μια ευκαιρία να τη γλιτώσει, αλλά θα πρέπει να δρα κατά τη δική του βούληση.
- xiv. Η μέθοδος του φόνου και τα μέσα της διαλεύκανσής του πρέπει να είναι ορθολογικά και επιστημονικά. Άπαξ και ένας συγγραφέας ανυψώνεται στη σφαίρα της φαντασίας, βρίσκεται εκτός ορίων της αστυνομικής λογοτεχνίας.
- xv. Η λύση του προβλήματος πρέπει να είναι εμφανής ανά πάσα στιγμή – με την προϋπόθεση ότι ο αναγνώστης είναι ικανός να την εντοπίσει. Με αυτό εννοώ ότι αν ο αναγνώστης, αφού μάθει την εξήγηση για το έγκλημα, ξαναδιαβάσει το βιβλίο, θα δει ότι η λύση ήταν, ούτως ειπείν, μπροστά στα μάτια του, γιατί όλα τα στοιχεία όντως οδηγούσαν στον ένοχο – και ότι, αν ήταν τόσο έξυπνος όσο ο ντετέκτιβ, θα μπορούσε να είχε λύσει το μυστήριο ο ίδιος, χωρίς να χρειαστεί να διαβάσει το τελευταίο κεφάλαιο. Περιττό να πούμε ότι ο ικανός αναγνώστης συχνά λύνει το πρόβλημα έτσι ακριβώς.
- xvi. Ένα αστυνομικό μυθιστόρημα δεν πρέπει να περιέχει μακροσκελή περιγραφικά χωρία, λογοτεχνικές καθυστερήσεις σε παράπλευρα θέματα, λεπτά επεξεργασμένες αναλύσεις χαρακτήρων, ή “ατμοσφαιρικές” έγνοιες. Τέτοια θέματα δεν έχουν θέση ζωτικής

σημασίας στην καταγραφή ενός εγκλήματος και στη λογική του διαλεύκανση. Καθυστερούν τη δράση και εισαγάγουν θέματα άσχετα με τον κύριο σκοπό, ο οποίος είναι να διατυπωθεί το πρόβλημα, να αναλυθεί και να λυθεί μέσω επιτυχημένων συμπερασμάτων. Εντούτοις, πρέπει να υπάρχουν επαρκείς περιγραφές και σκιαγραφήσεις χαρακτήρων, γιατί αυτές είναι που προσδίδουν αληθοφάνεια σε ένα μυθιστόρημα.

- xvii. Ένας «επαγγελματίας» εγκληματίας δεν θα πρέπει να επωμίζεται την ενοχή του εγκλήματος. Απλοί εισβολείς και παραβάτες θα πρέπει να εντοπίζονται μόνο σε επαρχιακά αστυνομικά τμήματα. Ένας λαμπρός εγκληματίας θα πρέπει να είναι ευσεβές άτομο της εκκλησίας, στυλοβάτης της κοινωνίας και υπεράνω υποψίας.
- xviii. Ένα έγκλημα σε ένα αστυνομικό μυθιστόρημα δεν πρέπει ποτέ να αποδειχθεί ότι οφείλεται σε ατύχημα ή αυτοκτονία. Όταν τερματίζετε την "οδύσσεια" ενός ντετέκτιβ με μια τέτοια αποκλιμάκωση, είναι σαν να ξεγελάτε τον αναγνώστη.
- xix. Τα κίνητρα για όλα τα εγκλήματα στις αστυνομικές ιστορίες πρέπει να είναι προσωπικά. Οι διεθνείς και πολιτικές συνωμοσίες ανήκουν σε άλλη κατηγορία μυθοπλασίας – στις κατασκοπικές ιστορίες, για παράδειγμα. Αλλά μια ιστορία φόνου πρέπει να παραμένει οικεία, τρόπος του λέγειν. Πρέπει να αντανakλά τις καθημερινές εμπειρίες του αναγνώστη και να του δίνει κάποια διέξοδο στις δικές του καταπιεσμένες επιθυμίες και συναισθήματα.
- xx. Υπάρχουν ορισμένα μέσα εξιχνίασης τα οποία δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από κανέναν συγγραφέα αστυνομικής λογοτεχνίας, καθώς αναγιγνώσκονται ως έλλειψη αυθεντικότητας. Αυτά είναι ο προσδιορισμός του ενόχου από την πεταμένη γόπα τσιγάρου, η αναγνώριση των δακτυλικών αποτυπωμάτων, η απόδοση της ενοχής σε κάποιον που μοιάζει εξαιρετικά με τον αληθινό ένοχο της ιστορίας, αλλά είναι αθώος. Η χρήση τους αποτελεί ομολογία ανικανότητας και έλλειψης πρωτοτυπίας του συγγραφέα.

Συμπερασματικά, αν και ο κάθε συγγραφέας έχει διατυπώσει άλλους κανόνες, οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους, φαίνεται πως και οι δύο συμφωνούν στην πλήρη διαφάνεια της τελικής ανάγνωσης. Και οι δύο συγγραφείς άλλωστε, υποστηρίζουν την απλότητα που πρέπει να διακατέχει την αστυνομική ιστορία ως προς τα δοθέντα στοιχεία στον αναγνώστη και θέτουν ως βασικό της σκοπό την πλήρη διαλεύκανση του μυστηρίου, χωρίς να δημιουργείται σύγχυση στους αναγνώστες. Αυτό σημαίνει πως τα δεδομένα πρέπει να δίνονται με σαφή τρόπο και στο τέλος της ιστορίας οι αναγνώστες να μπορούν να κατανοήσουν πλήρως όχι μόνο το μυστήριο

που εκτυλίχθηκε και αποκαλύφθηκε μπροστά τους, αλλά και τα κίνητρα του εκάστοτε εγκληματία. Μεταξύ λοιπόν των κανόνων του Chesterton και του Van Dine εντοπίζονται αρκετές ομοιότητες, με τη λίστα του Van Dine όμως, να είναι πιο ξεκάθαρη και πιο αναλυτική.

3. Ψηφιακή αφήγηση

3.1 Ψηφιακή αφήγηση: Μια απόπειρα ορισμού

Η ψηφιακή αφήγηση (ΨΑ) είναι μια σχετικά νέα τάση που ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω έντονης ερευνητικής δραστηριότητας την τελευταία περίπου δεκαετία και στον Ελληνικό χώρο. Η πρόσφατη πανδημία δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα στον εκπαιδευτικό χώρο που βρήκε τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτή και να καταφεύγουν σε ένα συνδυασμό τηλεδιασκέψεων και ανάρτησης φύλλων εργασίας για τους μαθητές. Η ανάγκη για επιμόρφωση σε εναλλακτικές προσεγγίσεις τηλεδιδασκαλίας ανέκυψε πιο έντονη από ποτέ. Στο πλαίσιο αυτό, η ΨΑ φαίνεται να αποτελεί μια δυναμική προσέγγιση που μπορεί εξίσου επιτυχημένα να εφαρμοστεί σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύγχρονης ή/και ασύγχρονης μορφή (Μπράτιτσης, 2021). Η παρούσα εργασία εξετάζει αυτή τη δυνατότητα, είτε αφορά στην προσέγγιση δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές.

Η αφήγηση ιστοριών ευρύτερα αποτελεί βασική συνιστώσα της ανθρώπινης κουλτούρας. Στις προφορικές κοινωνίες η αφήγηση αποτελεί το μοναδικό μέσο επικοινωνίας της ανθρώπινης γνώσης από τις παλαιότερες γενιές στις επόμενες. Στις εγγράμματες κοινωνίες η αφήγηση εξακολουθεί να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο ως μέσο πολιτισμικής διαμεσολάβησης και επικοινωνίας της κουλτούρας. Κάθε κουλτούρα αναπτύσσει τα δικά της εργαλεία και μέσα αφήγησης ιστοριών (Frazel, 2010; Miller, 2013). Η ψηφιακή αφήγηση λοιπόν, αποτελεί μία μετεξέλιξη του τρόπου μετάδοσης ιστοριών.

Ο όρος ψηφιακή αφήγηση συγκεκριμένα, αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου *digital storytelling*, ο οποίος απαντά συχνότερα στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, χωρίς, ωστόσο, να αποκλείονται και άλλοι όροι όπως *digital story*, *digitale*, *new media narrative*, *transmedia storytelling*, *computer-based narratives*, *digital essays*, *electronic memoirs* κ.α. Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντά συχνά και ο όρος ψηφιακή ιστορία (μετάφραση του αγγλικού όρου *digital story*), ωστόσο, ο όρος ψηφιακή αφήγηση είναι επικρατέστερος, κυρίως στο διαδίκτυο (Meadows 2010, όπως αναφέρεται στη Γκουτσιαουκώστα, 2020). Καθώς ο όρος ψηφιακή αφήγηση αποτελεί σύνθεση δύο επιμέρους όρων (*digital & storytelling*), που ούτως ή άλλως κουβαλούν πολλαπλά σημασιολογικά φορτία και μακρόχρονη ακαδημαϊκή πορεία, είναι εύλογο ο νέος όρος που προκύπτει από τον συνδυασμό των προηγούμενων να καλύπτει ένα ευρύτατο πεδίο και να συσκοτίζει περισσότερο παρά να διαφωτίζει την ορολογία. Αρκετές φορές, λοιπόν, ο όρος ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία με μια πολύ

ευρεία έννοια περικλείοντας οποιαδήποτε αφηγηματική εφαρμογή σε ψηφιακή μορφή, από τα αφηγήματα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών (video games), τις διαδραστικές ιστορίες (interactive stories) και τα υπερκείμενα (hypertexts), μέχρι τις ιστο-ιστορίες (web-based stories) και τις προσωπικές αναπαραστάσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Alexander 2011, Lundby 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Digital Storytelling Association, (2002) είναι:

«Η Ψηφιακή Αφήγηση είναι μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών. Οι ιστορίες έχουν πάρει διαφορετικές μορφές. Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν σε κάθε μέσο που διαδοχικά αναδύθηκε από την προφορική αφήγηση στη γραπτή αφήγηση ιστοριών, από την γραπτή αφήγηση στην τέχνη (κινηματογράφος) και σήμερα στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ψηφιακή μορφή). Κυρίως για την εκπαιδευτική κοινότητα η καταγραφή και η δημοσίευση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς».

Κατά καιρούς βέβαια, έχουν δοθεί από ερευνητές αρκετοί ακόμα ορισμοί της ψηφιακής αφήγησης στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο πιο κοινά αποδεκτός είναι της Lathem, (2005), σύμφωνα με τον οποίο ως ψηφιακή αφήγηση ορίζεται «ο συνδυασμός της «κλασικής» προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας». Ο Ohler (2006) αναφέρει πως χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία για να συνδυάσει διάφορα μέσα σε ένα αφηγηματικό σύνολο. Ο Robin (2008) υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι μια μορφή τέχνης, που συνδυάζει την αφήγηση με τα ψηφιακά μέσα (εικόνες, βίντεο) για την περιγραφή της ιστορίας (Καραμητόπουλος, 2017). Αποτελεί μια σχετικά νέα μορφή τέχνης, καθώς εξελίχθηκε κυρίως την τελευταία δεκαετία, η οποία αξιοποιεί παράλληλα τη μουσική, την εικόνα, το βίντεο και την προφορική αφήγηση για τη δημιουργία ιστοριών με οποιοδήποτε θέμα επιθυμεί ο κάθε αφηγητής. Όπως και η απλή αφήγηση, προσδίδει ποικίλα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι, εκτός των άλλων, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν περισσότερες δεξιότητες από αυτές της απλής χρήσης των ΤΠΕ (Μπράτισης, 2010 όπως αναφέρεται στη Παντζάρη, 2019).

Όπως προκύπτει ήδη από τα παραπάνω, υπάρχει ένα ζήτημα ως προς την επιλογή του καταλληλότερου όρου. Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ως ταυτόσημοι οι δύο ελληνικοί όροι, ψηφιακή αφήγηση και ψηφιακή ιστορία, και μάλιστα με

τη στενή τους έννοια. Μας ενδιαφέρει, δηλαδή, η ψηφιακή αφήγηση ως όρος που περιγράφει πολύ συγκεκριμένα ένα νέο πολυμεσικό είδος (genre) σύντομης διάρκειας, το οποίο επιτρέπει στον απλό άνθρωπο της διπλανής πόρτας να μοιραστεί ψηφιακά την ιστορία του ή να παρουσιάσει μια ιδέα του. Σύμφωνα με τον Ohler, η ψηφιακή αφήγηση, τελικά, μάλλον είναι προτιμότερο να περιγραφεί, παρά να οριστεί: «Η ψηφιακή αφήγηση/ψηφιακή ιστορία χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία προκειμένου να συνδυάσει διάφορα μέσα (media) σε μια συνεκτική αφήγηση [...] ειδικότερα χρησιμοποιεί τεχνολογία ευρείας κυκλοφορίας, η οποία είναι συνήθως προσιτή σε όλους, ενώ έχει συνηθέστερα τη μορφή (δίλεπτων έως τετράλεπτων) εν δυνάμει ταινιών μικρού μήκους, τις οποίες το κοινό παρακολουθεί μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλων ψηφιακών μέσων» (Ohler 2008: 15-16).

Η πιο κοινή μορφή ψηφιακών ιστοριών περιλαμβάνει αφήγηση, με εγγραφή της φωνής (voice-over) του ίδιου του δημιουργού, επενδυμένη με εικόνες, video, μουσική, ηχητικά εφέ, οπτικά εφέ, εφέ κίνησης και τίτλους, ενώ ένα από τα ειδοποιά και απαραίτητα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης, στενά συνυφασμένο με την ιστορία εμφάνισής της ως είδους (genre), είναι η προσωπική έκφραση (Γκουτσιουκώστα, 2020).

3.2 Η ιστορία της ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση (ή ψηφιακή κατασκευή ιστοριών) όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί την εξέλιξη της απλής αφήγησης, σε συνδυασμό με τη χρήση των ΤΠΕ. Πρόκειται για ένα από τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας που αξιοποιεί την τεχνολογία, καθώς χρησιμοποιούνται διαρκώς πολυμεσικά και διαδραστικά στοιχεία. Είναι σίγουρα καινοτόμο και πλήρως ενταγμένο στη σύγχρονη τεχνολογία, όμως δεν αποτελεί νέα ιδέα. Σύμφωνα με την Kyrtmanidou (2020), οι ρίζες της ψηφιακής αφήγησης εντοπίζονται αρκετές δεκαετίες νωρίτερα.

Συγκεκριμένα, από την προφορική παράδοση της αφήγησης κληρονομεί η ψηφιακή αφήγηση την ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική φωνή, ενώ μοιράζεται με τα παραδοσιακά είδη αφηγήσεων τη βαθύτερη ανάγκη του ανθρώπου να μάθει αλλά και να εξελιχθεί μέσα από τις ιστορίες. Κάποτε οι άνθρωποι κάθονταν γύρω από τη φωτιά και μοιράζονταν τις ιστορίες τους. Οι νέες τεχνολογίες έδωσαν στους σύγχρονους ανθρώπους νέα μέσα για να εκφραστούν και στα χρόνια που ακολούθησαν μια νέα παγκόσμια σκηνή για να μοιραστούν με όλους τις ιστορίες τους, το Web 2.0. Η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, διευρύνει την προοπτική, την

εμβέλεια και τη δύναμη της παραδοσιακής αφήγησης, αντλώντας τόσο από τις παραδοσιακές όσο και από τις πολυτροπικές επικοινωνιακές και πολιτισμικές πρακτικές.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η ψηφιακή αφήγηση γεννήθηκε στην Αμερική και μάλιστα στην Καλιφόρνια, στο επίκεντρο της ψηφιακής τεχνολογίας, τη Silicon Valley, τη δεκαετία του 1990, την εποχή δηλαδή που ο τεχνολογικός εκδημοκρατισμός στον τομέα της επικοινωνίας παίρνει σάρκα και οστά με τη μαζική παραγωγή των προσωπικών ηλεκτρονικών υπολογιστών, τη δημιουργία των πρώτων ψηφιακών προγραμμάτων επεξεργασίας εικόνας και βίντεο και την εμφάνιση των πολυμέσων (multimedia) (Μεταξιώτης 2018: 16-17). Η ψηφιακή επανάσταση δεν μπορούσε παρά να επηρεάσει και την τέχνη της αφήγησης (storytelling). Όπως, άλλωστε, υποστηρίζουν οι εμπνευστές της ψηφιακής αφήγησης, αυτή είναι η σύγχρονη ψηφιακή εκδοχή της πανάρχαιας τέχνης της αφήγησης ιστοριών (Salpeter 2005).

Η ιδέα των ψηφιακών αφηγήσεων ξεκίνησε από μια ομάδα πρωτοποριακών Αμερικανών καλλιτεχνών, οι οποίοι, αμφισβητώντας ότι η τέχνη είναι για τους λίγους και εκλεκτούς, τους ταλαντούχους και τους επαγγελματίες, χρησιμοποίησαν τις αναδυόμενες ψηφιακές τεχνολογίες των 90's ως πεδίο πειραματισμού με νέα μέσα προσωπικής έκφρασης, με απώτερο στόχο τον πολιτισμικό εκδημοκρατισμό και την κοινωνική αλλαγή (Lambert 2013a). Στον εννοιολογικό και ιδεολογικό πυρήνα της ψηφιακής αφήγησης, άλλωστε, είναι η πεποίθηση ότι όλοι έχουν κάτι ενδιαφέρον να πουν. Η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, υιοθετεί μια συμπεριληπτική προσέγγιση της συγγραφικής αυθεντίας, ενθαρρύνοντας ερασιτέχνες και απλούς ανθρώπους να πειραματιστούν, αναμιγνύοντας τις υπάρχουσες πολιτισμικές μορφές με την καθημερινή εμπειρία (Wang 2013: 12). Η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και των νέων ψηφιακών εργαλείων που συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας, φυσικά και συμβάλλει στην δυναμική πολιτισμικού εκδημοκρατισμού και έκφρασης που οραματίστηκαν οι εμπνευστές της ψηφιακής αφήγησης. Εξάλλου, για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης χρησιμοποιούνται ψηφιακά εργαλεία τα οποία, με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, γίνονται όλο και πιο χαμηλού κόστους και επομένως προσιτά σε όλους. Η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, κατά μια έννοια παρέχει τη δυνατότητα διάρρηξης των κοινωνικών ιεραρχιών που άλλοτε απέκλειαν τον απλό καθημερινό άνθρωπο από την πολιτισμική παραγωγή (Burgess 2006, Hug 2007).

Το δρόμο για την ψηφιακή αφήγηση φαίνεται πως άνοιξε, ως πρωτοπόρος, ο Dana Atchley, performer, καλλιτέχνης ή video person, όπως δήλωνε ο ίδιος, του οποίου οι παραστάσεις είχαν αυτοβιογραφικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, καθώς οι ιστορίες του εναλλάσσονταν και εξελίσσονταν κατά τη διάρκεια της παράστασης ανάλογα με τις

αντιδράσεις του κοινού. Το 1990 παρουσιάζει για πρώτη φορά την παράσταση *Next Exit*, στην οποία ο Atchley κάθεται δίπλα σε ένα μόνιτορ, το οποίο προβάλλει συνεχώς την εικόνα μιας κατασκηνωτικής φωτιάς (campfire), ενώ πίσω του έχει μια οθόνη στην οποία παρουσιάζει φωτογραφίες, ήχους και βιντεο-ιστορίες με τις οποίες διεπιδρά. Αυτά τα μικρά αυτοβιογραφικά βίντεο ενός ή δυο λεπτών προκάλεσαν το ενδιαφέρον του κοινού και άλλων performers και έτσι το 1992 το American Film Institute προσκάλεσε τον Atchley να πραγματοποιήσει, πέρα από την παράσταση, και ένα εργαστήριο διάρκειας τριών ημερών, προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τις δικές τους μικρές βιντεο-ιστορίες (Μεταξιώτης 2018: 22-25).

Μερικούς μήνες αργότερα, έχοντας συνειδητοποιήσει ότι άνθρωποι χωρίς προηγούμενη εμπειρία στα πολυμέσα μπορούσαν να δημιουργήσουν πολύ δυνατές προσωπικές ιστορίες χρησιμοποιώντας τις νέες πολυμεσικές ψηφιακές τεχνολογίες, ο Atchley σε συνεργασία με τον θεατρικό παραγωγό Joe Lambert, ιδρύουν το San Francisco Digital Media Center και συστηματοποιούν τα εργαστήρια ψηφιακών ιστοριών. Το 1998 μετακινούνται στο Berkeley, όπου δημιουργείται το Center for Digital Storytelling (CDS), ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός (Lambert 2013a) με ανάλογη εργαστηριακή δράση. Μετά το θάνατο του Atchley και μέχρι και σήμερα, το έργο της διάδοσης των εργαστηρίων ψηφιακής αφήγησης αναλαμβάνει ο Lambert. Το 2015 το Center for Digital Storytelling (CDS) μετονομάζεται σε Storycenter, προκειμένου, όπως αναφέρεται και στον ιστότοπο του οργανισμού, να δοθεί έμφαση στον πυρήνα της ψηφιακής αφήγησης, την ιστορία, ενώ πλέον τα εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης παρέχονται και online εξ' αποστάσεως. Κατά γενική ομολογία, ο Lambert έχει διαμορφώσει τη σύγχρονη ταυτότητα του CDS, δίνοντας του μια πιο έντονη πολιτική και ακτιβιστική χροιά (Lambert 2013b), σε σχέση με το αρχικό μοντέλο του Atchley, μέσα από την υποστήριξη κινημάτων δικαιωμάτων, κυρίως σε αναπτυσσόμενες χώρες, και ιδρυμάτων περίθαλψης, ενώ αναμφίβολα έχει συμβάλλει τα μέγιστα στη διάδοση των ψηφιακών ιστοριών στις Η.Π.Α. και παγκοσμίως (Μεταξιώτης 2018: 24-25).

Στην Ευρώπη η ψηφιακή αφήγηση συστήνεται μέσω του Βρετανού Daniel Meadows, ο οποίος παρακολουθώντας το έργο *Next Exit* του Atchley στην ομώνυμη σχετική ιστοσελίδα που είχε δημιουργηθεί, έρχεται σε επαφή με τον τελευταίο και παρακολουθεί ένα εργαστήριο ψηφιακών ιστοριών στο Berkley. Το αποτέλεσμα αυτής της επίσκεψης ήταν η ενσωμάτωση των ψηφιακών αφηγήσεων στη δημόσια τηλεόραση. Το πρόγραμμα ψηφιακών ιστοριών στο BBC Wales (2001-2009) ήταν μάλιστα ένα από τα μακροβιότερα ως τώρα προγράμματα ψηφιακών ιστοριών. Ο Meadows θεωρούσε ότι η ομορφιά αυτής της ψηφιακής έκφρασης

έγκειται στο γεγονός ότι οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν από ανθρώπους οπουδήποτε, πάνω σε οποιοδήποτε θέμα και να διαμοιραστούν σε όλο τον κόσμο (photobus.co.uk). Για τον Meadows, η πιο σημαντική λειτουργία των ψηφιακών ιστοριών είναι η δημιουργία μιας ευρύτερης κοινότητας, καθώς διευκολύνουν τους ανθρώπους να μιλήσουν, να πουν την ιστορία τους (Γκουτσιουκώστα, 2020).

Το πρώτο εργαστήριο ψηφιακής αφήγησης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το 2008 από τον Joe Lambert στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη της Βέροιας, κατόπιν της πρόσκλησης του τότε διευθυντή της, Ιωάννη Τροχόπουλου (Γκουτσιουκώστα, 2020). Η ψηφιακή αφήγηση ενσωματώθηκε στη συνέχεια και στο πρόγραμμα Future Library, το οποίο δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του Τροχόπουλου και με την υποστήριξη του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος. Ακολούθησε το διάστημα 2008-2010 το πρόγραμμα *Φαντάσου το μέλλον σου*, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το British Council και πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ του ΑΠΘ και την ΜΚΟ Άρσις με στόχο την υποστήριξη νέων από διαφορετικές κοινότητες σε εννέα χώρες της Ευρώπης. Μεγάλος αριθμός εργαστηρίων ψηφιακών ιστοριών, κυρίως στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος DIGEM, έχει υλοποιηθεί και από τον εκπαιδευτικό οργανισμό ΔΗΜΗΤΡΑ. Η πλειοψηφία των παραπάνω εργαστηρίων ψηφιακής αφήγησης πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης με στόχο ως επί το πλείστον την ενδυνάμωση και την ανάγκη να αποκτήσουν φωνή και να υποστηρίξουν τη διαφορετικότητα τους κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (Μεταξιώτης 2018: 37-40).

Όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση, μια πολύ αξιόλογη προσπάθεια ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης είναι η «Μηλιά», η οποία δημιουργήθηκε το 2011 από το Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών του ΕΚΠΑ με επιστημονικά υπεύθυνο τον καθηγητή Μιχάλη Μεϊμάρη. Πρόκειται για μια ανοικτή πλατφόρμα συλλογικής διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (social interactive digital storytelling) με ιδιαίτερα καλαίσθητη διεπαφή, η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και απαιτεί εγγραφή για την είσοδο.

3.3 Εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης

Στην 3η δεκαετία του 21ου αιώνα, που βρισκόμαστε, με την επίδραση της εξέλιξης στον τομέα των τηλεπικοινωνιών και τη διάδοση των smart-συσκευών φαίνεται ότι η χρήση της τεχνολογίας των ΤΠΕ αποτελεί στοιχείο του πολιτισμικού κεφαλαίου (habitus) μεγάλου

μέρους του πληθυσμού και κυρίως των νέων (Facer & Furlong, 2001; Tondeur, Sinnaeve, van Houtte, & van Braak, 2011, όπως αναφέρεται στον Παναγιωτακόπουλο, 2015). Το γεγονός αυτό διευκολύνει την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, η οποία βασίζεται στην υλοποίηση της παιδαγωγικής κονεκτιβισμού, που προϋποθέτει ότι οι ενδιαφερόμενοι που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα διαθέτουν τεχνολογικό αλφαριθμητισμό, έχουν πρόσβαση σε γρήγορη σύνδεση με το διαδίκτυο και είναι πρόθυμοι να αξιοποιήσουν τις διαδικτυακές πηγές για μορφωτικούς σκοπούς κερδίζοντας γνώση σε τομείς που τους ενδιαφέρουν και που συχνά εστιάζονται σε πραγματικά κοινωνικά θέματα και προβλήματα που τους απασχολούν (Anderson & Dron, 2011; Siemens, 2005, όπως αναφέρεται στον Παναγιωτακόπουλο, 2015).

Με την ένταξη λοιπόν των ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας) στην καθημερινότητα των ανθρώπων όλων των ηλικιών και ταυτόχρονα και στην εκπαιδευτική διαδικασία, ξεκίνησε η συζήτηση για το νέο «ψηφιακό σχολείο». Σύμφωνα με την Kygmanidou (2020), οι μαθητές της σημερινής εποχής είναι τόσο εξοικειωμένοι με τα ΤΠΕ και τον ψηφιακό γραμματισμό, που θεωρείται πλέον απαραίτητο να ενταχθεί η τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ είναι αποδεδειγμένα πολυδιάστατη και είναι σίγουρο πως μόνο οφέλη και πλεονεκτήματα μπορεί να έχει κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Καθώς πλέον ο «κλασικός» ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται ταχύτατα, έχει δημιουργηθεί η επιτακτική ανάγκη για εμπλουτισμό της απλής μαθησιακής διαδικασίας με ψηφιακά εργαλεία και τεχνικές, μία από τις οποίες είναι και η ψηφιακή αφήγηση (Χατζητσακίρογλου, 2020), καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκτούν μια νέα σύνδεση με το γνωστικό τους αντικείμενο (Lambert, 2002).

Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί σαν εργαλείο εκμάθησης και να ωθήσει τους/τις μαθητές/τριες στη διερεύνηση της εκφραστικότητας και της επικοινωνιακής ικανότητας σκέψεων και συναισθημάτων με ξεκάθαρο και άμεσο τρόπο (Mokhtar, 2011, όπως αναφέρεται στην Τορνικίδου, 2020). Επιτρέπει την ανάπτυξη των αρχών της έρευνας δράσης, καθώς ο/η εκπαιδευτικός απεγκλωβίζεται από τον ρόλο του/της αναμεταδότη/τριας γνώσεων και γίνεται ερευνητής/τρια και συν-παραγωγός γνώσης μαζί με τους/τις μαθητές/τριές του/της (Αποστολίδου, Χοντολίδου & Καπλάνη 2000, όπως αναφέρεται στην Τορνικίδου 2020).

Επιπλέον, τα οφέλη γίνονται πιο εμφανή όταν οι μαθητές έχουν αναλάβει το καθήκον δημιουργίας της δικής τους ψηφιακής ιστορίας, τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά. Αυτή η

δημιουργική διαδικασία παρέχει στους μαθητές ένα ισχυρό θεμέλιο σε αυτό που ονομάζεται "δεξιότητες του 21ου αιώνα" (Trilling & Fadel, 2009, όπως αναφέρεται στους Φωκίδη & Σαρρή, 2016). Η ώθηση για τους μαθητές να αποκτήσουν τέτοιες ικανότητες γραμματισμού, διευκολύνεται από την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, γιατί μαθαίνουν να ρωτούν, να οργανώνουν τις ιδέες τους, να συνδιαλέγονται, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να δημιουργούν αφηγήσεις με κάποιο νόημα (Robin, 2006, όπως αναφέρεται στους Φωκίδη & Σαρρή, 2016). Οι μαθητές που συμμετέχουν στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας μαθαίνουν επίσης να ασκούν κριτική στη δική τους δουλειά, αλλά και στο έργο των άλλων, διευκολύνοντας έτσι την κοινωνική μάθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Robin, 2008, όπως αναφέρεται στους Φωκίδη & Σαρρή, 2016).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, η ιδέα των εργαστηρίων ψηφιακής αφήγησης που ξεκίνησαν στην Αμερική σύντομα επεκτάθηκε και στη Μεγάλη Βρετανία, αλλά και σε άλλες χώρες στην Ευρώπη και ανά τον κόσμο, μεταξύ αυτών και στην Ελλάδα. Η ψηφιακή αφήγηση άρχισε να βρίσκει πλήθος εφαρμογών σε κοινοτικούς οργανισμούς, στο χώρο της περίθαλψης και της υγείας, σε προγράμματα στήριξης ευπαθών κοινωνικών ομάδων, σε βιβλιοθήκες και μουσεία, ακόμη και σε εμπορικούς οργανισμούς και επιχειρήσεις, οι οποίες ενσωμάτωσαν την ψηφιακή αφήγηση στις τεχνικές του marketing. Η ψηφιακή αφήγηση βρήκε αμέσως τη θέση της και στην εκπαίδευση, τόσο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια, όσο και στην τριτοβάθμια και μάλιστα σε σχέση με ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων. Πρόκειται για ένα μέσο που χρησιμοποιείται για την προαγωγή της μάθησης στο πλαίσιο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα μέσω αυτής αναπτύσσονται στους μαθητές ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία (Χατζητσακίρογλου, 2021).

Από τη στιγμή της δημιουργίας τους, τα εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης δομούνται στη βάση της λογικής της παιδαγωγικής υποστήριξης (pedagogical scaffold), ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί και γενικότερα άτομα από το χώρο της εκπαίδευσης παρακολουθούν τα πρώτα εργαστήρια του CDS και αρχίζουν να σκέπτονται τρόπους με τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο προκειμένου να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήδη από το 1998, το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια στο Berkeley, σε συνεργασία με το CDS δημιουργούν το πρόγραμμα DUSTY (Digital Underground Storytelling for Youth), ένα πρόγραμμα εξωσχολικών δραστηριοτήτων

για μετά το σχολείο (Hull & Nelson 2005, Paull 2002). Το πρόγραμμα λειτούργησε ως πεδίο εμπειρικής έρευνας για τους πανεπιστημιακούς ερευνητές που το σχεδίασαν, οι οποίοι επιχείρησαν να ελέγξουν με ποιο τρόπο η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στον γραμματισμό, στη διαμόρφωση της ταυτότητας, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική καινοτομία σε σχέση με την πολυμεσική μάθηση (Hull & Nelson 2005, Hull & Katz 2006, Nixon 2008, Paull 2002, Roche-Smith 2004, Turner 2008).

Συνεπώς, τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στη μάθηση και την εκπαίδευση είναι πολλά. Εκτός από το γεγονός ότι η χρήση των ΤΠΕ προσδίδει ποικιλομορφία στη μαθησιακή διαδικασία, η δυναμική φύση της ψηφιακής αφήγησης αξιοποιεί το πλήθος των γνωστικών διαδικασιών που ενισχύουν τη μάθηση, λόγω της ταυτόχρονης ενσωμάτωσης οπτικών, ακουστικών και αισθητηριακών στοιχείων. Επομένως, αναπτύσσονται και πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, όπως ο γλωσσικός, ο χωρικός, ο μουσικός, ακόμη και ο κιναισθητικός τύπος (Ρουμελιώτου, κ.ά, 2011). Και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, όπου προσαρμόζεται αναλόγως με τους σκοπούς χρήσης της και τους αποδέκτες (μαθητές ή φοιτητές). Στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, η ψηφιακή αφήγηση συνήθως έχει σχετικά σύντομη διάρκεια, έντονη εικονογράφηση, κατάλληλη μουσική και αφήγηση με το κατάλληλο ηχόχρωμα, με στόχο τη στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσαρμοσμένη πάντοτε στο κοινό που απευθύνεται.

Στην τρίτη και υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να κατανοήσουν αφηρημένες ή διαβαθμισμένες έννοιες ή σημαντικά κοινωνικά μηνύματα, όπως είναι η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο σχολικός εκφοβισμός. Επιπλέον, χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στο πανεπιστήμιο είναι η ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ σπουδαστών και καθηγητών. Για παράδειγμα, ο καθένας μπορεί να ετοιμάσει μία ψηφιακή αφήγηση παρουσιάζοντας τον εαυτό του και πληροφορίες για αυτόν, χωρίς να χρειάζεται να απευθύνεται άμεσα στο ακροατήριο (Robin, 2008/Rossiter & Garcia, 2010). Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται εξίσου από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς επιλέγοντάς την οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατασκευάσουν ποικίλα βίντεο, με σκοπό την εισαγωγή νέου υλικού ή νέας γνώσης σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Ακόμα, με τα εργαλεία του web 2.0 δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να δημιουργήσουν δωρεάν ως συγγραφείς από Ψηφιακή Αφήγηση κόμικς και σταυρόλεξα και να τα αποθηκεύσουν ως αυτόνομα μαθησιακά αντικείμενα (Καπανιάρης, 2017α, όπως αναφέρεται στην Τορνικίδου 2020). Έχει παρατηρηθεί

πως όλα τα παραπάνω είναι αποτελεσματικοί τρόποι για να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να εισαχθούν σε νέες έννοιες και ιδέες, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια γέφυρα μεταξύ της προϋπάρχουσας και της νέας γνώσης (Χατζητσακίρογλου, 2021).

Φυσικά, μπορεί να αξιοποιηθεί και σε περιπτώσεις που το αντικείμενο έχει ήδη διδαχθεί, εμβαθύνοντας έτσι περισσότερο και εξετάζοντας τις διαφορετικές πτυχές του. Μάλιστα, αρκετοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιήσουν με διάφορους τρόπους την ψηφιακή αφήγηση σε σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, με σκοπό την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Robin, 2006 □ Μαργαρίτη & Μπράτισης, 2015). Η αξιοποίησή της στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να γίνει σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα, όπως αναφέρθηκε πρωτύτερα και πιο συγκεκριμένα μπορεί να γίνει σε οτιδήποτε χρειάζεται να διδαχθεί ή να παρουσιαστεί στο κοινό.

Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί τέλος να αξιοποιηθεί και ως ένα ηλεκτρονικό πορτφόλιο αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας. Οι μαθητές/τριες θα έχουν με αυτόν τον τρόπο περισσότερες ευκαιρίες να συλλέξουν, να οργανώσουν, να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν μαζί με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, αναβαθμίζοντας το επίπεδο της τάξης. Αυτή η χρήση μπορεί επιπλέον να επηρεάσει τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών και να επιτύχει τους μακροπρόθεσμους στόχους της εμπλοκής της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία (Sadik, 2008, όπως αναφέρεται στην Τορνικίδου 2020).

Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερη ώθηση στην γνωριμία αλλά και την ενασχόληση της ελληνικής ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας με την ψηφιακή αφήγηση έδωσε, οπωσδήποτε, η διοργάνωση δύο διεθνών συνεδρίων για την ψηφιακή αφήγηση, με πρωτοβουλία του καθηγητή του ΕΚΠΑ Μιχάλη Μείμαρη (Γκουτσιουκώστα, 2020). Το πρώτο διεθνές συνέδριο για την ψηφιακή αφήγηση, με τίτλο *Digital Storytelling in Times of Crisis* (Αθήνα, 8-10 Μαΐου 2014), διοργανώθηκε από το Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας, Εκπαίδευσης και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και το Πανεπιστημιακό Ερευνητικό Ίδρυμα Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με την Ελληνοαμερικανική Ένωση. Κεντρικός προσκεκλημένος ομιλητής ήταν ο Joe Lambert, ενώ παρευρέθηκαν πλήθος επιστημόνων με ερευνητικό ενδιαφέρον για την ψηφιακή αφήγηση από όλο τον κόσμο.

Τέλος, τέσσερα χρόνια αργότερα, τον Σεπτέμβριο του 2018, ακολούθησε ακόμη ένα Διεθνές Συνέδριο για την ψηφιακή αφήγηση στη Ζάκυνθο. Το θέμα του συνεδρίου “Current

Trends in Digital Storytelling: Research & Practices”, σηματοδοτεί, όπως υπογραμμίζουν οι διοργανωτές του συνεδρίου μια μεταβατική φάση της ψηφιακής αφήγησης προς μια εδραιωμένη κοινότητα έρευνας και πρακτικής. Η συμμετοχή τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς επιστημονικής και ερευνητικής κοινότητας γύρω από την ψηφιακή αφήγηση ήταν πραγματικά εντυπωσιακή. Το πρόγραμμα του συνεδρίου είναι ενδεικτικό του εύρους που καλύπτουν πλέον οι τρέχουσες έρευνες γύρω από την ψηφιακή αφήγηση, ενώ είναι πρόδηλο το αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση και μάλιστα σε ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, βιολογία κλπ).

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτείνονται οι παρακάτω εφαρμογές για το κάθε μάθημα:

- Γλώσσα: Η διδασκαλία γραμματικών κανόνων και εξαιρέσεων στα αρχαία ελληνικά, μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρουσα, δημιουργική και αποτελεσματική με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Στους μαθητές γυμνασίου για παράδειγμα, όπου αυτές οι έννοιες εισάγονται για πρώτη φορά και συχνά προκαλούν σύγχυση, μπορεί να δημιουργηθεί μία ψηφιακή αφήγηση από τον εκπαιδευτικό, στην οποία θα αναλύει το βασικό θέμα με τη χρήση δύο χαρακτήρων, οι οποίοι θα είναι εκείνοι που θα μιλάνε στα παιδιά για τους κανόνες και θα τους εξηγούν τα παραδείγματα και το πώς χρησιμοποιούνται. Οι ήρωες που θα χρησιμοποιηθούν θα βοηθήσουν τους μαθητές, ιδιαίτερα της α' τάξης του Γυμνασίου, να κατανοήσουν πολύ πιο εύκολα το μάθημα, σε αντίθεση με την «κλασική» διδασκαλία, ακόμη και μία απλή βιντεοπαρουσίαση από τον εκπαιδευτικό.
- Μαθηματικά: Το ίδιο ισχύει και για το μάθημα των μαθηματικών, όπου η ψηφιακή αφήγηση θα βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν πιο εύκολα το Πυθαγόρειο θεώρημα για παράδειγμα. Δημιουργώντας μια ψηφιακή ιστορία σχετικά με την κάθε πλευρά του ορθογωνίου τριγώνου, όπου και πάλι θα πρωταγωνιστούν φιγούρες οικείες στους μαθητές, δηλαδή παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας, η απομνημόνευση του θεωρήματος γίνεται πολύ πιο εύκολα και με πιο ελκυστικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από την «κλασική» διδασκαλία και με την ψηφιακή αφήγηση οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τους μαθηματικούς όρους.
- Φυσικές επιστήμες: Στην περίπτωση αυτών των μαθημάτων, η ψηφιακή αφήγηση δύναται να αποσαφηνίσει τα φαινόμενα που είναι δυσνόητα για τους μαθητές. Με τη δημιουργία μιας ιστορίας που εκτυλίσσεται μπροστά στους μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγήσει πιο εύκολα έννοιες όπως είναι η διαφορά μάζας και όγκου για

παράδειγμα. Οι χαρακτήρες της ψηφιακής ιστορίας θα παρουσιάσουν το κάθε φαινόμενο σε «ζωντανό» χρόνο, όπου θα δίνουν τον ορισμό των εννοιών αυτών και στη συνέχεια θα εφαρμόζουν παραδείγματα εφαρμογής σχετικά με αυτές. Έτσι, με τρόπο ελκυστικό και πρωτότυπο οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν φαινόμενα και έννοιες που υπό άλλες «κλασικές» μορφές διδασκαλίας δεν θα το πετύχαιναν εξίσου ικανοποιητικά.

- Ιστορία: Στο μάθημα της ιστορίας, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με έναν διαφορετικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει σκηνικά και διαλόγους από μεγάλα ιστορικά γεγονότα, τα οποία με αυτόν τον τρόπο θα παρουσιάζονται στους μαθητές. Έτσι, ο εκπαιδευτικός προσδίδει στο μάθημα της ιστορίας έναν ελκυστικό χαρακτήρα, ο οποίος διαφέρει από την μονοτονία της «κλασικής» διδασκαλίας του μαθήματος αυτού.
- Θρησκευτικά: Η ίδια εφαρμογή μπορεί να συναντηθεί και στο μάθημα των θρησκευτικών, όπου και πάλι οι μαθητές θα μάθουν για διάφορα ιστορικά γεγονότα σε «πραγματικό χρόνο», που βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση και απομνημόνευση τους. Επίσης, με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν τις διάφορες θρησκείες ανά τον κόσμο, όπως ορίζεται και στην ύλη του Λυκείου, όπου με έναν κεντρικό χαρακτήρα στην κάθε μία θα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα και τα ήθη και έθιμα που συναντάμε σε αυτές. Μια εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα των Θρησκευτικών, πραγματοποιήθηκε από την Παντζάρη (2019).
- Πληροφορική: Στο μάθημα της πληροφορικής, η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων αποτελεί μία διαθεματική προσέγγιση, κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά εργαλεία, έχοντας κάποιο συγκεκριμένο θέμα από άλλο γνωστικό αντικείμενο, παραδείγματος χάρη τη γλώσσα ή την ιστορία.
- Εικαστικά: Τέλος, στο μάθημα των εικαστικών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση με ποικίλους τρόπους. Είτε με σκοπό την παρουσίαση μεγάλων καλλιτεχνών, όπου με κάποιον κεντρικό ήρωα θα παρουσιάζεται το έργο τους και οι τεχνικές που χρησιμοποιούσαν, είτε για να κάνει πιο κατανοητές έννοιες, ορισμούς ή ρεύματα του καλλιτεχνικού χώρου. Ακόμη, στην περίπτωση των εικαστικών μπορούν και οι ίδιοι οι μαθητές να αναλάβουν την παρουσίαση ενός μεγάλου προσώπου ο καθένας, όπου θα παρουσιάζουν το έργο του μέσω της δικής τους οπτικής γωνίας.

Επιπλέον, υπάρχουν εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης και για παιδιά της νηπιακής ηλικίας. Μία εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο νηπιαγωγείο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε από τους Μαργαρίτη & Μπράτιτση (2015). Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιήθηκε ως μέσο διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, με τη βοήθεια του εργαλείου Scratch. Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη των αρχικών απόψεων και η ανατροπή της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών σχετικά με την πλευση και τη βύθιση. Η ψηφιακή ιστορία που κατασκευάστηκε, βασισμένη σε έναν μύθο του Αισώπου, αποσκοπούσε αποκλειστικά στην παρουσίαση της νέας γνώσης, καθώς με τρόπο δημιουργικό και πολυμεσικό, οι μικροί μαθητές ήρθαν σε επαφή με όλα αυτά τα καινούρια στοιχεία. Όπως αποδείχθηκε, με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης επετεύχθη μια διαφοροποιημένη από την «κλασική» προσέγγιση διδασκαλία, η οποία οδήγησε τους μαθητές παρά την πολύ νεαρή τους ηλικία, στην κατανόηση της νέας γνώσης και στην μετέπειτα εφαρμογή της.

Εν κατακλείδι, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια αποτελεσματική διδακτική και μεθοδολογική προσέγγιση για κάθε είδους γνωστικό αντικείμενο, καθώς η σύνθεση μιας αφήγησης απαιτεί τη προσεκτική δόμηση του περιεχομένου της (Χατζητσακίρογλου, 2021). Το ενδιαφέρον των μαθητών είναι απόλυτα στραμμένο πάνω στις πολυμεσικές εφαρμογές και αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος ανταποκρίνεται πλήρως στις νέες τεχνολογικές εκπαιδευτικές συνθήκες και στον πληροφοριακό πολυγραμματισμό των μαθητών της νέας γενιάς. Έτσι, ακροατές και αφηγητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν με ένα πιο εύκολο και ενδιαφέρον τρόπο, να βελτιώσουν τον προσωπικό και αφηγηματικό τους λόγο, να αναπαραστήσουν τις γνώσεις τους και να παρουσιάσουν τις ιστορίες τους (βλ. Robin, 2006 και κυρίως Μαργαρίτη & Μπράτιτσης, 2015).

3.4 Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Η αξία της ψηφιακής αφήγησης στηρίζεται στο γεγονός ότι είναι μια ενεργητική διαδικασία, που δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη (Lathem, 2005). Η χρήση πολυμέσων μετατρέπει τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και ιδιαίτερα της λογοτεχνίας σε μια πολυδιάστατη εμπειρία, καθώς συνδυάζει τα ψηφιακά μέσα, για να εμπλουτίσει και να ενισχύσει τον γραπτό ή τον προφορικό λόγο και φυσικά να αφυπνίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Παρ' όλα αυτά, εν αντιθέσει με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας θεωρήθηκε από πληθώρα ερευνητών δύσκολη και ιδιαίτερα περίπλοκη, αν αναλογιστεί κανείς πως για μεγάλο χρονικό διάστημα η λογοτεχνία υποστήριζε την «κλασική» διαδικασία ανάγνωσης, αλλά και συγγραφής ενός βιβλίου και αντιστρατευόταν την τεχνολογία. Παρόλα αυτά, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό και πολλά υποσχόμενο μέσο για τη διδασκαλία αυτού του αντικειμένου. Επομένως, η αξιοποίησή της και στο γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, καθώς ποικίλες έρευνες διενεργούνται, τόσο στον διεθνή, όσο και στον ελληνικό χώρο της εκπαίδευσης.

Αρκετοί ερευνητές που ασχολήθηκαν με την ψηφιακή αφήγηση μάλιστα, όπως η Sandra Lathem (2005) και ο Bernard Robin (2008), υποστηρίζουν πως η ψηφιακή αφήγηση, εκτός των υπόλοιπων πλεονεκτημάτων της, προσφέρει κίνητρα στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσωπική τους έκφραση. Έτσι, σκοπός είναι να χρησιμοποιείται ως εργαλείο για να εκφράσουν οι μαθητές τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους προς τη λογοτεχνική αφήγηση, αλλά και να αφηγηθούν εμπειρίες της ζωής τους, που μπορούν να συνδεθούν με αντίστοιχα λογοτεχνικά κείμενα. Κύριος στόχος είναι οι ψηφιακές αφηγήσεις να χρησιμοποιούνται ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης των προσωπικών τους συναισθημάτων, σκέψεων και γνώσεων σε ένα ουσιώδες εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ακόμα, σημασία πρέπει να δοθεί και στο γεγονός ότι η αφήγηση ιστοριών με ψηφιακά μέσα μπορεί να παρακινήσει και μαθητές πιο αδύναμους στη συγγραφή κειμένων, καθώς τους δίνεται κίνητρο να ασχοληθούν με την παραγωγή γραπτών κειμένων με πιο δημιουργικό κι ευφάνταστο τρόπο από την απλή γραφή, χρησιμοποιώντας παράλληλα εικόνες και μουσική (Αποστολίδου, 2012).

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων και της λογοτεχνίας, εντάσσεται και η δημιουργική γραφή, πάνω στην οποία στηρίζεται η ψηφιακή αφήγηση. Αυτό συμβαίνει, καθώς βοηθάει στην καλλιέργεια του επιπέδου σκέψης κατά την αλληλεπίδραση με το κείμενο, καθώς οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν ένα συγκεκριμένο θέμα, να παράγουν ένα κείμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να λάβουν ανατροφοδότηση κατά το διαμοιρασμό στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με έρευνα μάλιστα, που διεξήχθη αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, οι μαθητές που χρησιμοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να ανέπτυξαν περισσότερες δεξιότητες συγγραφής από τους μαθητές που ασχολήθηκαν μόνο με τις «κλασικές» δραστηριότητες παραγωγής γραπτού κειμένου. Ακόμη, φαίνεται πως επεξεργάστηκαν καλύτερα το κείμενο που παρήγαγαν, δίνοντας περισσότερη έμφαση στο

αφηγηματικό ύφος, αποκτώντας παράλληλα επίγνωση του κύριου σκοπού του κειμένου τους (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Όσον αφορά την εγχώρια εκπαιδευτική κοινότητα, υπάρχει το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011), δηλαδή στο δημοτικό και το γυμνάσιο, το οποίο προτείνει την ένταξη των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας με διδακτικές προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, στο ΠΣ αναφέρονται οι δυσκολίες που προέκυπταν έως τώρα στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, οι οποίες σχετίζονταν με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας σημαίνει μόνο τη «μύηση σε μία υψηλή τέχνη του πνεύματος» (ΠΣ, 2011: σελ.10), στοιχεία που θα έχαναν την αξία τους σε οποιαδήποτε επαφή τους με τις ΤΠΕ και την πληροφορική. Ο «κλασικός» τρόπος διδασκαλίας και η διαχρονική αξία του γραπτού κειμένου και των βιβλίων απέτρεπαν τον εκσυγχρονισμό των μέσων διδασκαλίας της λογοτεχνίας, έως όμως το 2011 που με το νέο ΠΣ δόθηκαν κινητήριες οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας για την ένταξη των ΤΠΕ στο μονοδιάστατο έως τότε, εκτός εξαιρέσεων βέβαια, μάθημα της λογοτεχνίας.

Σύμφωνα με το ΠΣ (2011), η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας απαιτεί και την αναθεώρηση των στόχων και των σκοπών για το μάθημα της λογοτεχνίας, αλλιώς θα συνεχίζει να επικρατεί ο «κλασικός» τρόπος διδασκαλίας με μία μικρή παρέμβαση από συγκεκριμένα τεχνολογικά εργαλεία. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο προτείνεται μία νέα οπτική στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης του γνωστικού αυτού αντικείμενου, η οποία στηρίζεται στο ότι πλέον οι μαθητές είναι ψηφιακά μορφωμένοι και το περιβάλλον τους είναι κατά βάση ψηφιακό. Η νέα γενιά έχει ενσωματώσει στην καθημερινότητά της την τεχνολογία και η ενασχόληση της με τεχνολογικά μέσα είναι κομμάτι της ζωής, ήδη από πολύ νεαρή ηλικία.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει το παράδειγμα εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης στην έρευνα της Γκουτσιαουκώστα, (2015), που διενεργήθηκε σε τρεις φάσεις στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου στο γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Στην πρώτη φάση η ψηφιακή αφήγηση εισήχθη ως μέσο παρουσίασης του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Στη δεύτερη φάση της έρευνας επιχειρήθηκε η ενσωμάτωσή της στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές συμμετείχαν, ομαδικά και ατομικά, στην κατασκευή ποικίλων ειδών ψηφιακών αφηγήσεων, ανάλογα με τη διδακτική ενότητα που διδασκόταν κάθε φορά. Στην τρίτη και τελική φάση, η ψηφιακή αφήγηση

εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, συνδυάζοντας τη φιλαναγνωσία των μαθητών με την προσέγγιση ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων. Τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Η ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εφαρμογή υποστηρίζουν πως μέσω των κατασκευών ψηφιακών ιστοριών οι μαθητές κατόρθωσαν να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως η επεξεργασία και η κατανόηση λογοτεχνικών έργων, η παραγωγή προσωπικού λόγου σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, η κατάθεση προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων, καθώς και η αφήγηση-απαγγελία.

Ακόμη, τους δόθηκε η δυνατότητα να κατανοήσουν τη δομή και τη λειτουργία και άλλων σημειωτικών πόρων, όπως η εικόνα και η μουσική, μέσω της ενασχόλησής τους με τα εργαλεία κατασκευής ψηφιακών αφηγήσεων. Τέλος, η αρθρογράφος-ερευνήτρια αναφέρει πως «η ψηφιακή αφήγηση ίσως αποδειχθεί τελικά ένα πολύτιμο τεχνολογικό όπλο στη φαρέτρα του σύγχρονου καθηγητή της Λογοτεχνίας». Με την ψηφιακή αφήγηση οι μαθητές κατατούν αποτελεσματικότερα τη νέα γνώση, χάρη στην πολυτροπικότητα και την πολυμεσικότητα που την χαρακτηρίζει, οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και προάγουν την πλήρη κατανόηση των νέων στοιχείων που τους δίνονται.

Τέλος, μία διαφορετική πρόταση για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί η εφαρμογή των Ιωακειμίδου, κ.ά. (2017), οι οποίες πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης με βάση την ψηφιακή αφήγηση. Πιο συγκεκριμένα, μέσω ενός project έντεκα σταδίων, οι ερευνήτριες ζήτησαν από τα παιδιά να μάθουν τις ιστορίες αγάπης των παππούδων τους, να μαζέψουν φωτογραφικό υλικό και να τις μετατρέψουν σε ψηφιακές αφηγήσεις. Σκοπός του project ήταν η επίτευξη της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, αφού οι μαθητές μετά τις ατομικές παρουσιάσεις, συγκεντρώθηκαν, επέλεξαν κάποιες ψηφιακές αφηγήσεις και τις μετέτρεψαν σε e-book. Με την ολοκλήρωση του project οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές να επεξεργαστούν νέα δεδομένα και τους οδήγησε να παρουσιάσουν με τον δικό τους τρόπο και την ατομική τους έκφραση, τις ιστορίες αγάπης των παππούδων τους, καθώς συνέλλεξαν τις πληροφορίες, συνέθεσαν το υλικό και στο τέλος το παρουσίασαν σύμφωνα με τη δική τους οπτική γωνία.

Επομένως προτείνεται στους εκπαιδευτικούς η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων ακολουθώντας τις αρχές της δημιουργικής γραφής και την κατασκευή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, όπως είναι και η περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης.

Οι στόχοι που προκύπτουν από την ένταξη αυτή είναι οι εξής: αρχικά να ενδυναμωθεί η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού ως προς την χρήση και την ένταξη των πολυτροπικών μέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αλλά παράλληλα να ενδυναμωθεί και η αυτοπεποίθηση του μαθητή ως προς την έκφρασή του και την προσωπική ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, με τη χρήση των ΤΠΕ. Ένας ακόμη στόχος είναι η επαφή των μαθητών σε μία μεγάλη ποικιλία λογοτεχνικών κειμένων που προσφέρονται ηλεκτρονικά, εκτός από τον περιορισμένο αριθμό που διατίθενται στα σχολικά ανθολόγια, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν συνθετικές και κριτικές ικανότητες με διαθεματικές εργασίες, οι οποίες είναι πολυμεσικά παρουσιασμένες.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μία δυναμική πρόταση διδακτικής προσέγγισης για το μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς παράλληλα με τη δημιουργική σκέψη και γραφή, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν με πολυμεσικά τεχνολογικά εργαλεία, με τα οποία είναι εξοικειωμένοι. Σκοπός της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στο συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές την αξία του λογοτεχνικού κειμένου και της γλώσσας, να μυηθούν στα ενδότερα του λογοτεχνικού κόσμου και να παραγάγουν τις δικές τους δημιουργίες με τρόπο γνώριμο κι ευχάριστο.

3.5 Σύνδεση ψηφιακής αφήγησης και δημιουργικής γραφής

Πλέον, η σύγχρονη κοινωνία βασίζεται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στον τεχνολογικό εξοπλισμό και τις ψηφιακές εφαρμογές, τα οποία διευκολύνουν την καθημερινότητα μας. Από τον ψηφιακό κόσμο δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί και η εκπαιδευτική κοινότητα, όπου όλο και περισσότερο στηρίζεται στον τεχνολογικό εξοπλισμό για τη διδασκαλία σχεδόν όλων των μαθημάτων. Οι ψηφιακές εικόνες και ο ψηφιακός ήχος, η αναζήτηση στο διαδίκτυο, η ψηφιοποίηση των βιβλίων και η ψηφιοποίηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι ορισμένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα της ένταξης της τεχνολογίας στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, με την ψηφιοποίηση της γραφής και της ανάγνωσης έχουμε και, μεταξύ των άλλων, την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στην παραγωγή των ψηφιακών αφηγήσεων. Οι πολυγραμματισμοί και η πολυτροπικότητα που συναντιούνται με την χρήση της ψηφιακής αφήγησης, αναδεικνύονται μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας των μαθητών σε κύρια οφέλη της δημιουργικής γραφής (Kyrtmanidou, 2020).

Η δημιουργική γραφή συγκεκριμένα, είναι ένα είδος γραφής το οποίο ανήκει πλέον στην ευρύτερη οικογένεια της λογοτεχνίας και αποτελεί ένα τρόπο για να συνδέουμε και να αποδίδουμε τις σκέψεις, τις ιδέες και τις εμπειρίες μας στο χαρτί. Πρόκειται για την απόδοση των μύχιων σκέψεων του συγγραφέα και οι οποίες θέλουμε να ξεφύγουν από το προσωπικό του βίωμα και να γίνουν βίωμα του αναγνώστη. Σύμφωνα μάλιστα με τους Κουμασίδη & Κωτόπουλο (2020: σελ. 118), η δημιουργική γραφή έχει διττό χαρακτήρα. Πρόκειται για μια ενεργά κριτική προσέγγιση του λόγου που λειτουργεί ως η πράξη του να γράφει κανείς δημιουργικά και να σκέφτεται κριτικά την πράξη της γραφής. Περικλείει ένα σύνολο γνώσεων και εκπαιδευτικών τεχνικών που έχουν ως αποτέλεσμα τη διάχυση της λογοτεχνικής γνώσης και την απόδοση κοινωνικού χαρακτήρα στην πράξη της γραφής.

Η δημιουργική γραφή μπορεί να απαντηθεί στη λογοτεχνία, στην ποίηση, τον πεζό λόγο και τα θεατρικά κείμενα, αλλά και στη δημοσιογραφία, σε διάφορες βιογραφίες, επιφυλλίδες, ακόμη και σε ορισμένα διαφημιστικά κείμενα (Μηλιοπούλου, 2013). Αρκετοί είναι εκείνοι που ταυτίζουν τη δημιουργική συγγραφή με την απλή λογοτεχνική παραγωγή κειμένου, ενώ ορισμένοι θεωρούν πως η δημιουργική γραφή είναι η παραγωγή ενός πρωτότυπου γραπτού κειμένου που περιλαμβάνει συνθέσεις κειμενικών ειδών χωρίς αποκλειστική σύνδεση με τη λογοτεχνία (Κωτόπουλος, 2012). Ωστόσο, είναι αποδεδειγμένο πλέον πως η δημιουργική γραφή είναι κάτι περισσότερο από αυτό, καθώς αφορά την ανάπτυξη πολλαπλών επιπέδων επικοινωνίας και η χρήση της οδηγεί σε μία γενικότερη βελτίωση των εκφραστικών μέσων (Κουμασίδης & Κωτόπουλος, 2020).

Από το 2017 και έπειτα, η δημιουργική γραφή έχει κάνει μία δυναμική είσοδο στον εκπαιδευτικό χώρο, με την εμφάνιση και την εφαρμογή της τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας. Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής κοινότητας, η δημιουργική γραφή αποτελεί μία εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά «την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και απαιτεί τον συντονισμό των νευροφυσιολογικών, ψυχολογικών και πνευματικών διεργασιών, προσφέροντας παράλληλα απόλαυση» (Βακάλη, κ.ά, 2013, σελ: 37). Η παραπάνω φράση σημαίνει πως μέσω της δημιουργικής γραφής δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν σε γλωσσικές και λογοτεχνικές δραστηριότητες κι εργασίες συνδυάζοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, η δημιουργική γραφή έκανε την πρώτη της εμφάνιση τη δεκαετία που μας πέρασε και πλέον ξεκίνησε να διδάσκεται πιο συστηματικά στα γνωστικά αντικείμενα της έκθεσης, της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Σύμφωνα μάλιστα με πρόσφατες έρευνες, έχει αποδειχθεί πως η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής εντάσσεται

στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, όμως πολλές φορές συμμετέχουν συμπληρωματικά και φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, στα οποία διδάσκουν εκπαιδευτικοί που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τις σωστές διδακτικές προσεγγίσεις (Βακάλη, κ.ά, 2013 - Μηλιοπούλου, 2013).

Επιπλέον, τόσο στο Γυμνάσιο, όσο και στο Λύκειο, η δημιουργική γραφή διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Ο λόγος είναι ότι βοηθάει εμφανώς στην κατανόηση της δομής μιας ιστορίας, ενώ παράλληλα έχει αποδειχθεί πως ενισχύει τόσο την παραγωγή γραπτού λόγου, όσο και την παραγωγή του προφορικού. Η ενασχόληση των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου με τη δημιουργική γραφή τα βοηθάει να εξοικειωθούν με την ανάλυση και την περιγραφή, μαθαίνοντας πώς να περιγράφουν αντικείμενα και καταστάσεις στο πλαίσιο μιας ιστορίας και αυτός είναι και ο βασικός λόγος που η δημιουργική γραφή βρίσκεται καθ' οδόν στην κατάκτηση μιας δεσπόζουσας θέσης στα προγράμματα σπουδών φιλολογικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, αναπτύσσουν την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών και ιδεών και κατακτούν τη ρητορική, διατυπώνοντας επιχειρήματα, υποθέσεις και λογικές εκβάσεις. Μέσω της δημιουργικής γραφής οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιολογούν μία κατάσταση και να λαμβάνουν αποφάσεις για την εξέλιξη μιας ιστορίας, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη, διότι καλούνται να διατυπώσουν και να δεχθούν διαφορετικές απόψεις και εκδοχές, μέσω συζητήσεων που μπορεί να προκύψουν (Βακάλη, κ.ά, 2013 / Μηλιοπούλου, 2013).

Συμπερασματικά, η δημιουργική γραφή βοηθάει τους μαθητές να εκφράζονται καλύτερα σε ποικίλες περιστάσεις, να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία της γραπτής επικοινωνίας, καθώς με αυτόν τον τρόπο διεγείρεται η εφηβική δημιουργικότητα και φαντασία τους με παιγνιώδη τρόπο και εκτός των στενών πλαισίων της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές μπορούν μέσω της δημιουργικής γραφής να συνδέσουν την γραπτή έκφραση με τη διασκέδαση, τη διέγερση της φαντασίας τους, τη διασαφήνιση της σκέψης τους και την αναζήτηση της προσωπικής τους ταυτότητας (Μπράιτισης, 2014).

Αφού αναλύθηκαν εκτενώς τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης και της δημιουργικής γραφής στο κεφάλαιο αυτό, θα πρέπει να γίνει λόγος και για τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των δύο. Πρόκειται για δύο διαφορετικά πεδία που έχουν ωστόσο κάποια κοινά συνδετικά στοιχεία. Το πρώτο από αυτά είναι η ιστορία. Στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης η πιο σημαντική διαδικασία για μία σωστή και επιτυχημένη ψηφιακή ιστορία είναι

η συγγραφή της. Ο συγγραφέας μιας ψηφιακής αφήγησης επιλέγει αρχικά το θέμα το οποίο θα αναλύσει και στη συνέχεια με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων το αποδίδει με τη δική του αισθητική και από την προσωπική του οπτική. Αυτό σημαίνει πως η ύπαρξη μιας ιστορίας είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης. Το ίδιο ισχύει και για τη δημιουργική γραφή, όπου ο συγγραφέας έχει επιλέξει το θέμα της ιστορίας του και στη συνέχεια το αποδίδει με πρωτότυπο τρόπο, μέσω της προσωπικής του έκφρασης (Robin, 2008 - Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013). Σύμφωνα με το Robin (2008:4) μάλιστα, «στον πυρήνα της η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους χρήστες των υπολογιστών να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές ιστοριών μέσω των παραδοσιακών διαδικασιών της επιλογής ενός θέματος, τη διεξαγωγή έρευνας τη συγγραφή ενός σεναρίου και τη δημιουργία μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας». Το ρόλο της ιστορίας ως πρωταρχικό στοιχείο τονίζει και ο Ohler (2008:14) αναφέροντας πως «αν δεν έχεις μια καλή ιστορία να αφηγηθείς, η τεχνολογία το κάνει ακόμα πιο προφανές» (όπως αναφέρεται στους Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Δεύτερο σημείο επαφής είναι το μεγάλο εύρος κειμένων που μπορεί να παραχθεί και στις δύο περιπτώσεις. Η διαφορά είναι πως στο πεδίο της δημιουργικής γραφής μπορεί να συμπεριληφθεί οποιοδήποτε κείμενο από όλα τα υπάρχοντα είδη, είτε είναι ποίημα, είτε μυθιστόρημα, είτε θεατρικό έργο, ενώ στην ψηφιακή αφήγηση υπάρχει ένας περιορισμός, καθώς μπορούν να υπάρξουν μόνο τρεις ευρείες κατηγορίες: α) η αφήγηση προσωπικών βιωμάτων, β) οι ιστορίες με καθοδηγητικό υλικό και γ) οι ιστορίες με ιστορικά γεγονότα (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Ωστόσο, η παραπάνω ταξινόμηση δε σημαίνει πως εντοπίζεται περιορισμός και στον αριθμό των κειμένων που μπορούν να παραχθούν στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης, παρά μόνο στα είδη που προκύπτουν από την κατηγοριοποίηση αυτή. Ακόμη, και στις δύο περιπτώσεις εμφανίζεται ένας μεγάλος αριθμός τύπων γραμματισμού. Στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης εντοπίζονται διάφοροι τύποι γραμματισμών, όπως ο οπτικός γραμματισμός (visual literacy), ο τεχνολογικός γραμματισμός (technological literacy), ο πληροφοριακός γραμματισμός (information literacy) και ο «μιντιακός» γραμματισμός (media literacy). Όσον αφορά τη δημιουργική γραφή, παρά το γεγονός ότι εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του παραδοσιακού γραμματισμού, κατά τη συγγραφή ψηφιακών ιστοριών εμπλέκονται και άλλοι τύποι, όπως είναι ο ψηφιακός γραμματισμός, ο παγκόσμιος γραμματισμός, αλλά και ο οπτικός, τεχνολογικός και πληροφοριακός γραμματισμός, οι οποίοι εντοπίζονται εξίσου και στην ψηφιακή αφήγηση (Robin, 2008 - Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί η αγχολυτική ιδιότητα της δημιουργικής γραφής και της ψηφιακής αφήγησης, όσον αφορά την παραγωγή κειμένων κι εκθέσεων από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν ένα γραπτό κείμενο χωρίς αυστηρούς κανόνες και συνέπειες, όπου θα εναποθέσουν τις σκέψεις τους στο χαρτί και το αποτέλεσμα θα είναι αποκλειστικά δικό τους, σε αντίθεση με την «κλασική» διαδικασία συγγραφής μιας έκθεσης, η οποία προκαλεί συχνά συναισθήματα αποστροφής και απαξίωσης στους μαθητές, λόγω της αυστηρής δομής της. Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης, όπου οι μαθητές καλούνται επίσης να φτιάξουν μία αποκλειστικά δική τους ιστορία, η οποία μπορεί μεν να αξιολογηθεί, όμως το βασικό της νόημα είναι η ελεύθερη έκφραση των ιδεών τους, με τρόπο δημιουργικό και πρωτότυπο, χρησιμοποιώντας τα μέσα τεχνολογίας με τα οποία είναι αναθρεμμένοι και απόλυτα εξοικειωμένοι (Kyrtmanidou, 2020).

Επίσης, είναι πλέον σαφές, πως λόγω των νέων συνθηκών η δημιουργική γραφή δεν μπορεί να εστιάζει αποκλειστικά στη συγγραφή μιας ιστορίας με τον «κλασικό» τρόπο, αλλά θα πρέπει να στοχεύει και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών μέσων αφήγησης που προσφέρει η ψηφιακή εποχή. Οι αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών έχουν αλλάξει και η προσοχή και το ενδιαφέρον τους εστιάζεται περισσότερο όταν αξιοποιούνται ψηφιακά εργαλεία, όπως ψηφιακές ιστορίες και αναπαραστάσεις, παρά τα παραδοσιακά μέσα, για παράδειγμα το βιβλίο ή μία ζωγραφιά. Επομένως, είναι δεδομένο πως οι μαθητές πλέον είναι απόλυτα συνδεδεμένοι με τον τεχνολογικό κόσμο, γεγονός που επιτάσσει την ένταξη των παλαιότερων «κλασικών» εφαρμογών σε αυτόν, συμπεριλαμβανομένης και της δημιουργικής γραφής (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Είναι φανερό λοιπόν, πως υπάρχει κοινός τόπος μεταξύ της ψηφιακής αφήγησης και της δημιουργικής γραφής. Η δημιουργική γραφή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ψηφιακής αφήγησης, καθώς τα παιδιά συνθέτοντας το σενάριο της ψηφιακής ιστορίας μετατρέπονται από «καταναλωτές» ιστοριών σε δημιουργούς, συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και εκφράζοντας τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Ohler 2006). Παράλληλα όμως, έρευνες έχουν δείξει πως η χρήση της τεχνολογίας δίνει μια προστιθέμενη αξία στη δημιουργική γραφή, συμβάλλοντας στη βελτίωση του περιεχομένου των ιστοριών και επεκτείνοντας τη μαθησιακή εμπειρία πέρα από ό,τι θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς την τεχνολογία (Jakes & Brennan 2005, όπως αναφέρεται στους Μουταφίδου & Μπράτιτσης 2013).

3.6 Ο κύκλος των ψηφιακών αφηγήσεων (digital storytelling circle): Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο.

Stories move in circles. They don't move in straight lines. So it helps if you listen in circles. There are stories inside stories and stories between stories, and finding your way through them is as easy and as hard as finding your way home. And part of the finding is getting lost. And when you are lost, you start to look around and listen (Lambert, 2010).

Με το παραπάνω παράθεμα ξεκινά ο Lambert τον πρόλόγό του στο γνωστό Digital Storytelling Cookbook (2010), ένα εγχειρίδιο για όσους ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες, όπου παρουσιάζεται η προσέγγιση του Digital Storytelling Center για τον τρόπο δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων. Το παράθεμα είναι ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδεται στον κύκλο της ιστορίας (story circle) κατά τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων. Η αντιμετώπιση της ψηφιακής αφήγησης ως της φυσικής σύγχρονης εξέλιξης της πανάρχαιας παράδοσης της αφήγησης ιστοριών γύρω από τη φωτιά, ασφαλώς και συντέιναν στην υιοθέτηση του κύκλου των ιστοριών ως της βασικής δομής γύρω από την οποία συγκροτήθηκαν τα πρώτα εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης.

Ο κύκλος των ιστοριών είναι κατ' ουσίαν η ραχοκοκαλιά των εργαστηρίων ψηφιακής αφήγησης. Αρχικά, συνδυάζεται με διάφορες τεχνικές από τη δραματική τέχνη και ειδικότερα με θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις (κινησιολογικές, εκφραστικές κλπ), για να γίνει η γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων στο εργαστήριο, για να σπάσει σιγά σιγά ο πάγος, για να χαλαρώσουν οι συμμετέχοντες και να οικοδομηθεί σταδιακά ένα κλίμα εμπιστοσύνης, απαραίτητο για τη συγκρότηση μιας ομάδας. Πρόκειται για μια γνώριμη εκπαιδευτική πρακτική, την οποία χρησιμοποιούν συχνά και οι εκπαιδευτικοί ως δραστηριότητα για το σπάσιμο του πάγου (icebreaking activity) κατά τη γνωριμία με μια καινούρια τάξη μαθητών ή πριν την έναρξη κάποιου ομαδοσυνεργατικού project. Στη συνέχεια, όπως θα δούμε, σε όλα τα στάδια δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων, οι συμμετέχοντες, είτε εργάζονται ομαδικά είτε ατομικά, μοιράζονται την πορεία εξέλιξης των ψηφιακών τους αφηγήσεων στον κύκλο και παρακολουθούν και την πορεία εξέλιξης των ψηφιακών ιστοριών των άλλων μελών της ομάδας, εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, δίνοντας και λαμβάνοντας ανατροφοδοτικά σχόλια. Το εργαστήριο ψηφιακής αφήγησης ολοκληρώνεται με τον κύκλο

προβολής όλων των ψηφιακών αφηγήσεων που έχουν δημιουργηθεί στο πλαίσιο του εργαστηρίου και τον κύκλο αναστοχασμού, τόσο των ψηφιακών αφηγήσεων όσο και της όλης εμπειρίας.

Ας δούμε, όμως, την αναλυτική διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας. Τα περισσότερα εγχειρίδια (Frazel 2010, Lambert 2010, Matthews DeNatale 2008, Midge 2010, Ohler 2008, Porter 2004, Teehan 2006) διακρίνουν διαφορετικό αριθμό φάσεων στην πορεία δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης. Ουσιαστικά, πρόκειται για την ίδια πορεία, η οποία σε άλλα εγχειρίδια συμπυκνώνεται σε λιγότερες και σε άλλα εγχειρίδια επεκτείνεται σε περισσότερες φάσεις, αναλόγως με την έμφαση που αποδίδεται σε κάποια από τα επιμέρους στάδια. Η πρώτη φάση (Story planning) αφορά στην προετοιμασία του σεναρίου της ψηφιακής ιστορίας και συχνά περιλαμβάνει εκτός από τη σύνταξη του κειμένου της αφήγησης και κάποιες άλλες επιμέρους προτεινόμενες διευκολυντικές πρακτικές, όπως θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις, συγγραφή διαγραμμάτων και σύνταξη εικονοσεναρίων (storyboards). Η δεύτερη φάση (Preproduction) σχετίζεται με τη συλλογή του απαραίτητου για την ιστορία υλικού, όπως εικόνων, ήχων, μουσικής, video. Η τρίτη φάση (Production) περιλαμβάνει την εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και τη σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού (συνήθως Photostory 3, Windows Movie Maker ή iMovie). Η τέταρτη φάση (Postproduction) έχει να κάνει με το τελικό φινιρίσμα της ψηφιακής αφήγησης και συνίσταται στην προσθήκη τίτλων, μεταβάσεων, βιβλιογραφικών ή δικτυογραφικών αναφορών και στην αποθήκευση του έργου. Τέλος, η πέμπτη και τελευταία φάση (Distribution) ισοδυναμεί με την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προβολής, παρουσίασης και διανομής του έργου.

Το παραπάνω γενικό πλάνο εξελίχτηκε, προσαρμόστηκε και εμπλουτίστηκε σταδιακά κατά τη διάρκεια των τριών διδακτικών παρεμβάσεων της παρούσας έρευνας, υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και προκειμένου να εξυπηρετήσει τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους της δημιουργικής ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στη σχολική τάξη και ειδικότερα στο μάθημα της λογοτεχνίας, ως εξής :

Εισαγωγή (2 διδακτικές ώρες): Παρουσιάζονται κάποια ενδεικτικά παραδείγματα ψηφιακών ιστοριών και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με αυτά και να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιολογήσουν τις ψηφιακές αφηγήσεις που παρουσιάστηκαν και να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που κατά τη γνώμη τους κάνουν κάποια ψηφιακή ιστορία να

ξεχωρίζει. Γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών και παρουσιάζονται συνοπτικά οι επιμέρους παράμετροι και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας καλής ψηφιακής ιστορίας. Στους μαθητές μοιράζεται ένας πίνακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric), ο οποίος έχει καταρτιστεί και διαμορφωθεί ειδικά για τις ανάγκες της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της λογοτεχνίας βάσει των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί και λαμβάνοντας υπόψη τα 7 στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης (The 7 elements of Digital Storytelling), που προσδιορίζουν μια αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα ιστορία σύμφωνα με το Center for Digital Storytelling, σε συνδυασμό με την εμπλουτισμένη λίστα που προτείνεται στον ιστότοπο του Πανεπιστημίου του Huston για την ψηφιακή αφήγηση σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σχεδιασμός και προετοιμασία της ιστορίας (Story Planning):

1. Ασκήσεις προθέρμανσης: Σε αυτή την πρώτη φάση, η οποία συνιστά και το πιο απαιτητικό και χρονοβόρο τμήμα της όλης διαδικασίας, αρχικά αξιοποιούνται θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις, για τις οποίες έγινε λόγος και παραπάνω, και ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Στο τυπικό εργαστήριο ψηφιακών αφηγήσεων, ο ρόλος των συγκεκριμένων ασκήσεων (π.χ. οι συμμετέχοντες μέσα από διάφορες ασκήσεις καλούνται να μοιραστούν κάποια ανακοινώσιμα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, το αγαπημένο τους φαγητό, το αγαπημένο τους βιβλίο, την ιστορία γύρω από το όνομά τους, την ιστορία του στιλ των μαλλιών τους ή ενός ρούχου που φοράνε, κ.λ.π.) είναι διττός. Πέρα από το ‘ξεκλείδωμα’ των συμμετεχόντων, χρησιμεύει στο να εξοικειώσει σταδιακά τους συμμετέχοντες με την προσωπική αφήγηση και κυρίως να τους βοηθήσει να βρουν ένα έναυσμα, μια αφετηρία, ένα πιθανό θέμα για την ψηφιακή τους αφήγηση. Συχνά, γι’ αυτό το σκοπό επιστρατεύονται και άλλα μέσα, όπως για παράδειγμα φωτογραφίες ή αγαπημένα προσωπικά αντικείμενα που έχουν ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να φέρουν μαζί τους ή κάποιες ασκήσεις δημιουργικής γραφής (prompt stories) που έχουν προετοιμάσει ειδικά για την ομάδα οι διευκολυντές (facilitators) του εργαστηρίου.

Μια από τις πρωταρχικές δυσκολίες που συναντούν οι συμμετέχοντες αλλά και οι διευκολυντές των εργαστηρίων ψηφιακής αφήγησης, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ο Lambert (2010), είναι η δυστοκία μπροστά στη λευκή σελίδα και την αναζήτηση ενός θέματος: η αίσθηση του να μην έχεις τίποτα άξιο λόγου να πεις και να μοιραστείς με τους άλλους και η δυσκολία του να βρεις ένα ενδιαφέρον θέμα για την ψηφιακή σου

αφήγηση. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στη σχολική τάξη, στο πλαίσιο ενός μαθήματος, η δυσκολία αυτή εν μέρει εξαλείφεται, γιατί το μάθημα λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς και μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, ένα κεφαλαίο ή ένα νέο ενδιαφέρον στοιχείο προς διερεύνηση μπορούν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα, ως εφιαλτήριο της ψηφιακής αφήγησης. Οι μαθητές δεν καλούνται γενικά και αόριστα να μιλήσουν για ένα οποιοδήποτε θέμα, αλλά διευκολύνονται να ακουμπήσουν σε ένα από τα θέματα που αναδεικνύονται στο πλαίσιο του μαθήματος, διατηρώντας συνάμα την ελευθερία επιλογής και προσαρμόζοντας το θέμα τους στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Ειδικά, στην περίπτωση του μαθήματος της λογοτεχνίας, το δυναμικό πεδίο επιλογής είναι ιδιαίτερα ευρύ και πλούσιο, καθώς οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν είτε με άξονα κάποια διδακτική ενότητα, είτε με άξονα κάποιο από τα λογοτεχνικά κείμενα που εξετάζονται.

Παρόλα αυτά οι θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις διατηρήθηκαν, προσαρμοσμένες βέβαια στη διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας (π.χ. ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν φωναχτά και κινούμενοι ελεύθερα σε κύκλο το αγαπημένο τους απόσπασμα από το λογοτεχνικό βιβλίο που είχαν διαβάσει, παίζοντας με την ένταση της φωνής και με διαφορετικές συναισθηματικές χροιές ή ενθαρρύνθηκαν να επιλέξουν έναν συγκεκριμένο ήρωα ενός λογοτεχνικού βιβλίου και να αφηγηθούν με τη δική του φωνή την ιστορία του, αφήνοντας τους άλλους να μαντέψουν το όνομά του), κυρίως για την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνική της αφήγησης και τη δύναμη της φωνής, ενώ συνδυάστηκαν και με ασκήσεις δημιουργικής γραφής, λειτουργώντας στο σύνολο ως δραστηριότητες ‘προθέρμανσης’ πριν το πέρασμα στη συγγραφή του κειμένου της ψηφιακής αφήγησης.

2. Επιλογή του θέματος της ψηφιακής ιστορίας - Σύνταξη διαγράμματος: Στη συνέχεια, οι μαθητές επιλέγουν ένα θέμα για την ψηφιακή τους αφήγηση και ενθαρρύνονται να κάνουν ένα συνοπτικό διάγραμμα της ιδέας τους, όπου θα προσδιορίζουν τον επικοινωνιακό στόχο της ψηφιακής τους αφήγησης (π.χ. Σε ποιον απευθύνονται; Ποιο είναι το κατάλληλο πρόσωπο για να αφηγηθούν την ιστορία τους; Ποιο είναι το ερώτημα στο οποίο απαντά η αφήγηση τους; Τι θέλουν να πετύχουν με τη συγκεκριμένη ψηφιακή αφήγηση;). Αυτό το στάδιο δεν απαιτεί ιδιαίτερο χρόνο και είναι πραγματικά πολύ χρήσιμο, καθώς βοηθά τους μαθητές να προσδιορίσουν εξ αρχής κάποιες βασικές παραμέτρους της ιστορίας τους, να τις συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους, λειτουργώντας σαν ένα πρώτο

ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι που διευκολύνει το πέρασμα των μαθητών στη σύνταξη του κειμένου που ακολουθεί.

3. Σύνταξη κειμένου: Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές γράφουν το κείμενο της ψηφιακής τους αφήγησης. Το συγκεκριμένο όριο λέξεων (250-350 λέξεις), που αντιστοιχούν ιδανικά σε μια ψηφιακή ιστορία μέσης διάρκειας 2-4 λεπτά, και συγκεκριμένοι χρονικοί περιορισμοί (περίπου 30 λεπτά) για τη συγγραφή, βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα το στάδιο της συγγραφής. Τα γραπτά κείμενα διαβάζονται και σχολιάζονται στον κύκλο. Αυτό είναι το δεύτερο σκαλοπάτι ανατροφοδότησης από τους συμμαθητές και από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, εάν το επιθυμούν, να επανέλθουν στο κείμενο τους, τροποποιώντας το και βελτιώνοντας το. Ο εκπαιδευτικός τονίζει στους μαθητές ότι το κείμενο τους ίσως χρειαστεί πάλι κάποιες τροποποιήσεις και κατά την επένδυση της ψηφιακής αφήγησης με το πολυμεσικό υλικό, οπότε κάποια τμήματα του κειμένου μπορεί να συνιστούν πλεονασμό και να μην είναι απαραίτητα μετά την εισαγωγή και των άλλων τρόπων νοηματοδότησης ή να χρειάζεται να προστεθούν νέα.
4. Τα εικονογραφημένα σενάρια (Storyboards): Πρόκειται για μια πολύ χρήσιμη πρακτική από το χώρο των κινηματογραφιστών, η οποία εξυπηρετεί τον προσεκτικό σχεδιασμό της ψηφιακής ιστορίας σε δύο διαστάσεις, στον άξονα του χρόνου και στο επίπεδο διάρασης μεταξύ των διάφορων τρόπων που αξιοποιούνται για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας (ήχος, εικόνα, μουσική μεταβάσεις, τίτλοι κειμένου κλπ). Το στάδιο του εικονογραφημένου σεναρίου είναι πολύ σημαντικό για δύο λόγους. Πρώτον, βοηθά τους μαθητές να σκεφτούν και να οργανώσουν καλύτερα την αναζήτηση του πολυμεσικού υλικού που θα χρειαστούν, εξοικονομώντας πολύτιμο χρόνο και δουλεύοντας πιο στοχευμένα. Έτσι, για παράδειγμα, στην περίπτωση που επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν εικόνες από το διαδίκτυο, αυτό συνεπάγεται από τη μια λιγότερο χρόνο παραμονής στο εργαστήριο, το οποίο είναι σημαντικό δεδομένης της έλλειψης υποδομών στα περισσότερα σχολεία, και από την άλλη πιο συνειδητή και στοχευόμενη αναζήτηση μέσα στον κυκεώνα του διαδικτύου, που διαφορετικά λειτουργεί αποπροσανατολιστικά, αποσυντονίζοντας τους μαθητές.

Δεύτερον, η δραστηριότητα του εικονογραφημένου σεναρίου είναι μια ιδιαίτερα ελκυστική και διασκεδαστική δραστηριότητα για τους μαθητές, η οποία συνάμα τους δίνει τη δυνατότητα να σκεφτούν καλύτερα την πολυμεσική δομή της ψηφιακής τους

ιστορίας. Ειδικότερα, έχουν την ευκαιρία να στοχαστούν όχι μόνον τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συνδυαστούν οι επιμέρους τρόποι (π.χ. ποια είναι η κατάλληλη εικόνα για το συγκεκριμένο κομμάτι κειμένου), αλλά και τη μεταξύ τους συνοχή στην αφηγηματική ροή (π.χ. τι σχέσεις διαμορφώνονται κατά την διαδοχή των εικόνων που έχουν επιλεγεί σε κάθε καρτέ), όπως επίσης και τον ρυθμό που θα έχει η αφήγηση τους. (Η ιδανική διάρκεια εναλλαγής εμφάνισης εικόνων στην οθόνη είναι 3-4 ´´. Η πιο σύντομη διάρκεια εναλλαγής εμφάνισης δεν επιτρέπει στο θεατή να αντιληφθεί τις εικόνες, όπως πρέπει, ενώ η πολύ μεγαλύτερη διάρκεια εναλλαγής εμφάνισης ενέχει τον κίνδυνο η ψηφιακή αφήγηση να γίνει βαρετή. Για παράδειγμα, μια γραμμή από το γραπτό κείμενο συνήθως αντιστοιχεί σε 6´´ - 10´´ ηχογραφημένης αφήγησης, οπότε ιδανικά αντιστοιχεί σε δύο εικόνες, αναλόγως βέβαια με το μήνυμα που θέλουμε να περάσουμε). Το στάδιο του εικονογραφημένου σεναρίου λειτουργεί ως τρίτο ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι. Οι μαθητές μοιράζονται με τους συμμαθητές τους τα εικονογραφημένα τους σενάρια, τα οποία σχολιάζονται σε ζευγάρια (peer - review) ή στον κύκλο, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να αναστοχαστούν τις επιλογές τους βάσει της συζήτησης με τους συμμαθητές τους και να τα αναπροσαρμόσουν αναλόγως και κατά βούληση.

Προπαραγωγή (Preproduction): Η δεύτερη φάση, η φάση της προπαραγωγής, είναι μια από τις πιο δημιουργικές φάσεις στη διαδικασία παραγωγής μιας ψηφιακής ιστορίας. Κατά τη φάση αυτή οι μαθητές δημιουργούν ή συλλέγουν, επεξεργάζονται ψηφιακά και αποθηκεύουν ψηφιακά το απαραίτητο για την ψηφιακή αφήγηση πολυμεσικό υλικό, όπως εικόνες, ήχοι, μουσική, video. Αναλόγως με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, αλλά και με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, το υλικό μπορεί να είναι είτε πρωτογενές (π.χ. ζωγραφιές & σκίτσα των μαθητών στο χαρτί ή με τη βοήθεια κάποιου προγράμματος στον υπολογιστή (δημιουργία cartoon, animation κλπ), εικαστικές κατασκευές (με πλαστελίνη, χαρτόνι, κιμωλία κλπ), σκηνοθεσία, φωτογράφιση & επεξεργασία πρωτοτύπων σκηνών (π.χ. stop motion animation), βιντεοσκόπηση δραματοποίησης, ηχογράφιση αυθεντικών ήχων περιβάλλοντος (π.χ. κουδούνι σχολείου), σύνθεση πρωτότυπης μουσικής με χρήση διάφορων ψηφιακών εφαρμογών (π.χ. Garageband κλπ.) είτε απλώς επεξεργασία ήδη υπάρχοντος υλικού (π.χ. υλικό αντλημένο από το προσωπικό - οικογενειακό αρχείο ή από το διαδίκτυο). Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους και να ασκηθούν σε ψηφιακούς γραμματισμούς (εκμάθηση προγραμμάτων δημιουργίας και επεξεργασίας

πολυμέσων, κριτική πλοήγηση στο διαδίκτυο και κριτική αναζήτηση υλικού από το διαδίκτυο, σεβασμός στην πνευματική ιδιοκτησία (Creative Commons κλπ.), ψηφιακή αποθήκευση και ταξινόμηση υλικού, ψηφιακός διαμοιρασμός υλικού κλπ.). Η καινούρια γνώση μπορεί να αποκτηθεί είτε μέσα από τη συνεργασία με περισσότερους έμπειρους συμμαθητές είτε, όποτε χρειάζεται, με παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, ενώ και το στάδιο αυτό λειτουργεί ως ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι στην πορεία εξέλιξης της ψηφιακής αφήγησης.

Παραγωγή (Production): Κατά την τρίτη φάση πραγματοποιείται η εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και η σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού (συνήθως Photostory 3, Windows Movie Maker ή iMovie). Οι μαθητές εισάγουν το πολυμεσικό υλικό που έχουν δημιουργήσει ή συλλέξει και το οποίο έχουν επεξεργαστεί και αποθηκεύσει ψηφιακά κατά την προηγούμενη φάση, στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο που έχουν επιλέξει. Τοποθετούν τις φωτογραφίες και το βίντεο σε μια λογική σειρά στο χρονολόγιο (timeline) του προγράμματος επεξεργασίας βίντεο και ξεκινούν προβάροντας το κείμενο της αφήγησης που πρόκειται να ηχογραφήσουν, αυξομειώνοντας χονδρικά τη διάρκεια των εικόνων ή των βίντεο που έχουν εισαγάγει. Όταν νιώσουν ότι είναι έτοιμοι, μπορούν να προχωρήσουν στη διαδικασία της φωνητικής εγγραφής. Συχνά, αυτή είναι μια διασκεδαστική όσο και επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, καθώς για αυτονόητους λόγους (όπως η απομόνωση των ήχων του περιβάλλοντος χώρου, προκειμένου να διασφαλιστεί η διαύγεια της φωνητικής αφήγησης) δεν μπορεί να γίνει ταυτόχρονα η φωνητική εγγραφή όλων των συμμετεχόντων, ενώ χρειάζονται αρκετές προσπάθειες φωνητικής εγγραφής, μέχρι οι δημιουργοί να εξοικειωθούν με την ηχογραφημένη εκδοχή της φωνής τους, να συνειδητοποιήσουν και να διορθώσουν κάποια λάθη στην εκφορά του λόγου και να νιώσουν γενικότερα ικανοποιημένοι με το τελικό αποτέλεσμα. Καθώς, οι συμμετέχοντες εγγράφουν ένας ένας και με τη σειρά τις φωνητικές τους αφηγήσεις και κατά το στάδιο αυτό, η πορεία εξέλιξης της ψηφιακής αφήγησης μοιράζεται στον κύκλο, λειτουργώντας ως πρόσθετο ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι. Μέσα από τη συζήτηση με τους συμμαθητές τους, τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, όποτε απαιτείται, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη δύναμη και τον νοσηματοδοτικό πλούτο των παραγωγιστικών χαρακτηριστικών που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο (παύσεις, επιτονισμός, χροιά, ένταση κλπ).

Μεταπαραγωγή (Postproduction): Κατά τη φάση αυτή, οι μαθητές προχωρούν στο τελικό φινίρισμα της ψηφιακής αφήγησης. Γίνεται ο τελικός συγχρονισμός των πολυμέσων, το μοντάζ και η μίξη ήχων, προστίθενται εφέ μετάβασης, εφέ κίνησης και εφέ εικόνων, και μπαίνουν οι τίτλοι αρχής και τέλους, οι βιβλιογραφικές και δικτυογραφικές αναφορές (credits)

σχετικά με το σύνολο του υλικού που έχει αξιοποιηθεί για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας (κείμενα, μουσική, εικόνες κλπ). Αυτό είναι και το τελευταίο ανατροφοδοτικό σκαλοπάτι, όπου οι μαθητές καλούνται να ελέγξουν το συγχρονισμό του συνόλου των πολυμέσων, να σκεφτούν την πρόσθετη νοηματοδοτική λειτουργία των εφέ (κίνησης, μετάβασης, εικόνας) που έχουν χρησιμοποιήσει, να ξαναδούν πιο προσεκτικά τα σημασιολογικά φορτία του φόντου, του χρώματος και του τύπου γραμματοσειράς που έχουν επιλέξει στους τίτλους και να συζητήσουν και να δουν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις πλέον ως σύνολο, κάνοντας τις απαραίτητες βελτιώσεις ή τροποποιήσεις. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με την αποθήκευση της ψηφιακής αφήγησης ως έργου (το οποίο επιδέχεται μελλοντική επεξεργασία) και ως ταινίας (δεν επιδέχεται επεξεργασία πλέον, αλλά σώζεται σε μορφή (format) που επιτρέπει το διαμοιρασμό και την αναπαραγωγή και εκτός του περιβάλλοντος επεξεργασίας βίντεο που έχει χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας).

Διανομή (Distribution): Η φάση της διανομής ισοδυναμεί με την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προβολής, παρουσίασης και διανομής των ψηφιακών αφηγήσεων. Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν τις ολοκληρωμένες ψηφιακές αφηγήσεις τους πρώτα στον κύκλο του εργαστηρίου της ψηφιακής αφήγησης, συνοδεύοντας την προβολή με μια σύντομη εισαγωγική παρουσίαση του σκεπτικού δημιουργίας της συγκεκριμένης ψηφιακής ιστορίας. Έτσι, έχουν την ευκαιρία να ασκηθούν και σε δεξιότητες παρουσίασης. Την προβολή και παρουσίαση των ψηφιακών ιστοριών στον κύκλο ακολουθεί η τελική αξιολόγηση τους από το σύνολο των συμμετεχόντων. Οι μαθητές εντοπίζουν και συζητούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε ψηφιακής αφήγησης, ψηφίζουν την καλύτερη ψηφιακή ιστορία κατά τη γνώμη τους, αιτιολογώντας με συγκεκριμένες αναφορές την επιλογή τους και στο τέλος ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν τη δική τους ψηφιακή ιστορία, αλλά και την όλη εμπειρία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας τους συνολικά. Η προβολή των μαθητικών ψηφιακών αφηγήσεων μπορεί να κλείσει εδώ ή εάν οι μαθητές το επιθυμούν και εάν φυσικά η δημοσίευση τους κρίνεται κατάλληλη, ώστε να μη θίγονται ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, ο κύκλος της διανομής μπορεί να διευρυνθεί ακόμη περισσότερο, μέσα από την προβολή στο σχολείο (πχ. σε κάποια σχολική εκδήλωση όπου έχουν προσκληθεί οι γονείς ή σε κάποια σχολική εκδήλωση ανοικτή στο κοινό της πόλης) ή ακόμη και το διαδίκτυο (ενσωμάτωση στη σχολική ιστοσελίδα ή σε κάποιο wiki, blog ή μέσο κοινωνικής δικτύωσης που έχει δημιουργηθεί ειδικά για το πρόγραμμα ή και προβολή μέσω των προσωπικών μέσων κοινωνικής δικτύωσης των ίδιων των μαθητών που έχουν δημιουργήσει τις ψηφιακές ιστορίες).

4. Πρόταση διδασκαλίας της αστυνομικής λογοτεχνίας στην Α΄ τάξη του Λυκείου

4.1 Πλαίσιο της διδακτικής πρότασης

Για την παρούσα εργασία δημιουργήθηκε μία διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αστυνομικής λογοτεχνίας στο Λύκειο. Πρόκειται για μία σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν στην ανάλυση μιας αστυνομικής ιστορίας, την εξοικείωση των εφήβων μαθητών με την ψηφιακή αφήγηση και τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, εμπνευσμένων από τη θεματολογία της αστυνομικής λογοτεχνίας. Οι βασικοί στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι οι εξής:

- Η εξοικείωση των μαθητών με την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο διδασκαλίας
- Η ανάλυση και η συγγραφή αστυνομικών κειμένων, σύμφωνα με τα πέντε στάδια πλοκής και με τις αρχές της δημιουργικής γραφής

Οι παραπάνω στόχοι αναμένεται να επιτευχθούν μέσω των δραστηριοτήτων που δημιουργήθηκαν και στοχεύουν στο κύριο θέμα της πρότασης: την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, με το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης, στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και συγκεκριμένα της εφηβικής αστυνομικής λογοτεχνίας.

4.2 Χαρακτηριστικά του προτεινόμενου βιβλίου

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται να πραγματοποιηθεί στην παρούσα μελέτη βασίζεται στην ανάλυση του εφηβικού αστυνομικού βιβλίου με τίτλο *«Η υπόθεση του χαμένου μαρκησίου»*. Αποτελεί μέρος της λογοτεχνικής σειράς αστυνομικών βιβλίων με πρωταγωνίστρια την Ενόλα Χολμς, την μικρότερη αδερφή του γνωστού σε όλους Σέρλοκ Χολμς, από την αμερικανικής καταγωγής συγγραφέα Νάνσι Σπρίνγκερ κι εκδόθηκε το 2021 από τις εκδόσεις *Ψυχογιός*. Η Νάνσι Σπρίνγκερ έχει εκδώσει σαράντα μυθιστορήματα για ενήλικες, εφήβους και παιδιά, ενώ κάποια από τα βιβλία της έχουν κερδίσει δύο βραβεία Edgar

Allan Poe και ένα βραβείο Carolyn W. Field. Τα τελευταία χρόνια έχει στρέψει την προσοχή της στην προεφηβική και εφηβική ηλικία, γράφοντας ιστορίες μυστηρίου και φαντασίας.

Η σειρά των βιβλίων της με τίτλο «*Ενόλα Χολμς*», είναι η πιο γνωστή και πετυχημένη από τα έργα της που απευθύνονται σε εφηβικό κοινό. Πρόκειται για μία τετραλογία, η οποία είναι η εξής:

- *Ενόλα Χολμς 1, Η Υπόθεση του Χαμένου Μαρκησίου* (2021)
- *Ενόλα Χολμς 2, Η Υπόθεση της Αριστερόχειρης Λαίδης* (2021)
- *Ενόλα Χολμς 3, Η Υπόθεση της Αλλόκοτης Ανθοδέσμης* (2022)
- *Ενόλα Χολμς 4, Η Υπόθεση της Παράξενης Ροζ Βεντάλιας* (2022)

Τα βιβλία της σειράς έχουν μεταφραστεί σε 21 γλώσσες παγκοσμίως, ενώ το πρώτο βιβλίο γυρίστηκε και σε ταινία υπό την αιγίδα της γνωστής συνδρομητικής υπηρεσίας streaming **Netflix**. Μέσα στο Νοέμβριο του 2022 μάλιστα, κυκλοφόρησε και δεύτερη ταινία βασισμένη στο δεύτερο βιβλίο της σειράς. Το πρώτο βιβλίο μάλιστα, με τίτλο «*Η υπόθεση του χαμένου μαρκησίου*», ήταν υποψήφιο για βραβείο «**Εντγκαρ Άλλαν Πόε**» - (κοινώς "Edgar Awards" ή "Edgars"), μια ομάδα βραβείων, που απονέμονται ετησίως από την «*Εταιρεία Αμερικανών συγγραφέων μυστηρίου*» (en:Mystery Writers of America), στους καλύτερους δημιουργούς και δημιουργήματα της αστυνομικής λογοτεχνίας (Πηγή: Εκδόσεις Ψυχογίος).

Η σειρά με την *Ενόλα Χολμς* πραγματεύεται μία αλληλουχία υποθέσεων μυστηρίου και γεγονότων που αντιμετωπίζει η έφηβη ντετέκτιβ και απευθύνεται σε εφήβους ηλικίας 12 ετών και άνω. Συγκεκριμένα, ο χώρος και ο χρόνος των βιβλίων δεν είναι άλλος από την Αγγλία του 19ου αιώνα, περίοδο κρίσιμη για τη Μεγάλη Βρετανία, καθώς χαρακτηρίζεται από πολιτικοοικονομικές αναταράξεις με σημείο αναφοράς το ζήτημα για το καθολικό δικαίωμα ψήφου για τον ανδρικό πληθυσμό, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης.

Σε κάθε ένα από τα βιβλία της σειράς η ερασιτέχνης ντετέκτιβ *Ενόλα*, ηλικίας 14 ετών, καλείται να εξιχνιάσει μία νέα υπόθεση που προκύπτει στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό της περιβάλλον. Οι υποθέσεις μπορεί να αφορούν οποιοδήποτε θέμα απώλειας, κλοπής ή αναζήτησης χαμένων προσώπων. Σε όλες τις υποθέσεις η έφηβη ντετέκτιβ ενεργεί πάντα μόνη της, ενώ σε κάθε υπόθεση προσπαθεί πάντα όχι μόνο να διαλευκάνει το μυστήριο, αλλά και να ξεφύγει από τους δύο καταπιεστικούς μεγαλύτερους αδελφούς της.

Το συγκεκριμένο βιβλίο αναφέρεται στην εξαφάνιση της μητέρας της Ενόλα, η οποία μόλις ανακαλύπτει ότι η μητέρα της εξαφανίστηκε, ξεκινά αμέσως για το Λονδίνο, με σκοπό να τη βρει. Αφού πρώτα ειδοποιήσει τα δύο μεγαλύτερα αδέρφια της Σέρλοκ και Μάικροφτ και έχοντας ερευνήσει το χώρο του «εγκλήματος», συμπεραίνει ότι δεν πρόκειται για απαγωγή. Η μητέρα της ήθελε και εξαφανίστηκε και η Ενόλα είναι αποφασισμένη να μάθει το γιατί. Η μέρα της εξαφάνισης της μάλιστα, τυγχάνει να είναι και η μέρα των γενεθλίων της Ενόλα, η οποία παραλαμβάνει ένα δώρο από τη μητέρα της, μέσω της οικιακής τους βοηθού, κυρία Λέιν. Σύντομα η Ενόλα ανακαλύπτει ότι η μητέρα της μπορεί να εξαφανίστηκε, αλλά της έδωσε μια σειρά από κρυπτογραφημένα μηνύματα προκειμένου να τη βρει.

Ξεκινώντας λοιπόν την αναζήτηση, ενάντια στη γνώμη των δύο μεγαλύτερων αδελφών της, η Ενόλα βρίσκεται μπλεγμένη σε μια υπόθεση απαγωγής ενός νεαρού μαρκησίου, εξού και ο τίτλος του βιβλίου, και καταδιώκεται από κακοποιούς. Πλέον η υπόθεση μετατρέπεται σε μυστήριο και ξεφεύγει από τα στενά όρια μιας απλής αναζήτησης ενός εξαφανισμένου προσώπου του οικογενειακού περιβάλλοντος και το οποίο η Ενόλα καλείται να εξιχνιάσει. Καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, έχει στο πλευρό τον νεαρό μαρκήσιο, με τον οποίο είναι κοντά στην ηλικία και μεταξύ τους αναπτύσσεται μια τρυφερή φιλία, ενώ μάλιστα του σώζει και τη ζωή. Μετά από μία σειρά τεχνασμάτων που στέφθηκαν με επιτυχία, όπως την αποκρυπτογράφηση μυστικών μηνυμάτων, η Ενόλα καταφέρνει να βρει τη λύση του μυστηρίου της εξαφανισμένης μητέρας της, αλλά και να συμβάλει στη ριζική αλλαγή της εικόνας της Αγγλίας μια για πάντα.

Η επιλογή του βιβλίου αυτού για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού έγινε για ποικίλους λόγους. Αρχικά, η συγκεκριμένη σειρά βιβλίων ανήκει στις δέκα πιο γνωστές που κυκλοφορούν αυτή τη στιγμή στην εφηβική αστυνομική κοινότητα, όχι μόνο επειδή υπάρχει η αντίστοιχη ταινία στο **Netflix**, αλλά και επειδή ήδη η πρώτη έκδοση σημείωσε 5.000 αντίτυπα. Επομένως οι μαθητές είναι πιθανόν να την γνωρίζουν ήδη και να είναι εξοικειωμένοι με τη θεματολογία, ενώ συγχρόνως στη σειρά γίνεται λόγος για τη μικρότερη αδερφή ενός εκ των διασημότερων ντετέκτιβ όλων των εποχών, τον γνωστό σε όλους Σέρλοκ Χολμς. Επιπλέον, η θεματολογία είναι συναρπαστική κι ελκυστική για τους μαθητές της ηλικίας αυτής, καθώς το ενδιαφέρον τους για την εξέλιξη της υπόθεσης παραμένει αμείωτο έως το τέλος. Οι έφηβοι αναγνώστες μπορούν να κατανοήσουν εύκολα τα μυστήρια, τα προβλήματα και τις σκέψεις που αποτυπώνονται στην ιστορία της Ενόλα, διότι παρουσιάζονται με απλό και οικείο τρόπο.

Επιπλέον, το βιβλίο αυτό κατέχει ένα βασικό χαρακτηριστικό που το κάνει και ξεχωρίζει, έναντι άλλων αντίστοιχων ιστοριών μυστηρίου. Πέρα από μια ιστορία μυστηρίου με πολλά μυθοπλαστικά στοιχεία, στο βιβλίο γίνεται λόγος για πραγματικά ιστορικά γεγονότα που σημάδεψαν την ιστορία της Αγγλίας ανά τους αιώνες. Συγκεκριμένα, το καθολικό δικαίωμα ψήφου για τον ανδρικό πληθυσμό, που ψηφίστηκε για πρώτη φορά από τη Βουλή των Λόρδων το 1888 και για το οποίο γίνεται λόγος στο εν λόγω βιβλίο, επηρέασε την εξέλιξη της παγκόσμιας ιστορίας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί προτείνοντας το, πέρα από την ευκαιρία που έχουν να διδάξουν την αστυνομική λογοτεχνία μέσω της ψηφιακής αφήγησης, προσφέρουν στους μαθητές ένα έναυσμα για να ασχοληθούν με την παγκόσμια ιστορία. Τέλος, ενδεικτικά, προτείνονται προς αξιοποίηση η σειρά του Άρη Δημοκίδη «Αόρατοι Ρεπόρτερ» και η σειρά του Δημήτρη Μαμαλούκα «Οι 4 ξεχωριστοί ντετέκτιβ».

4.3 Τα πέντε στάδια πλοκής της ιστορίας

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα πέντε στάδια της πλοκής (βλ. ενότητα 2.3.1, σελ. 25) μιας εφηβικής αστυνομικής ιστορίας της Αντωνά (2013), στην παρούσα αστυνομική ιστορία γίνεται ο εξής διαχωρισμός: στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου, γίνεται και η εισαγωγή της ιστορίας. Αυτό που κάνει βέβαια το συγκεκριμένο βιβλίο να ξεχωρίζει είναι ότι η εισαγωγή του μυστηρίου γίνεται ευθύς εξαρχής, ήδη από την τρίτη σελίδα του βιβλίου. Συγκεκριμένα, γίνεται μια παρουσίαση της Ενόλα και της μητέρας της και περιγράφεται η καθημερινότητα τους και οι συνήθειες τους στο Μέγαρο Φέρντελ. Μάλιστα, η μέρα που η μητέρα της Ενόλα εξαφανίζεται συμπίπτει και με την ημέρα των γενεθλίων της και παρόλο που δεν βρίσκεται πλέον στο Μέγαρο Φέρντελ, έχει ενημερώσει την κυρία Λέιν -την μαγείρισσα τους- να δώσει στην Ενόλα το δώρο γενεθλίων της. Το μυστήριο ξεκινά και παίρνει πραγματική τροπή όταν η Ενόλα αποφασίζει να ενημερώσει και να ζητήσει τη βοήθεια των δύο μεγαλύτερων αδελφών της, Μάικροφτ και του γνωστού σε όλους Σέρλοκ Χολμς:

«Βυθίζοντας την πένα στο μελάνι και φέρνοντας τη στο κρεμ επιστολόχαρτο, έγραψα λίγα λόγια στην τοπική χωροφυλακή. Τους ενημέρωσα ότι η μητέρα μου είχε εξαφανιστεί και ζήτησα να οργανώσουν, αν είχαν την καλοσύνη, έρευνα για τον εντοπισμό της.

Ύστερα το ζανασκέφτηκα: έπρεπε στ' αλήθεια να το κάνω; Δυστυχώς ναι. Δεν μπορούσα πλέον να το αναβάλω. Δουλεύοντας πιο αργά, ετοίμασα και δεύτερο γράμμα, το οποίο σύντομα θα ταξίδευε πολλά χιλιόμετρα μέσω συρμάτων μέχρι κάποιος τηλέτυπος να το εκτυπώσει ως εξής:

***ΛΑΙΔΗ ΓΙΟΥΝΤΟΡΙΑ ΒΕΡΝΕΤ ΧΟΛΜΣ ΕΞΑΦΑΝΙΣΤΗΚΕ ΧΘΕΣ
ΣΤΟΠ ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΣΥΜΒΟΥΛΕΨΤΕ ΤΙ ΚΑΝΩ ΣΤΟΠ ΕΝΟΛΑ
ΧΟΛΜΣ***

Σημείωσα ως παραλήπτη αυτού του τηλεγραφήματος τον Μάικροφτ Χολμς του Παλ Μαλ, στο Λονδίνο. Και στη συνέχεια ετοίμασα το ίδιο μήνυμα με παραλήπτη τον Σέρλοκ Χολμς της οδού Μπέικερ, επίσης στο Λονδίνο. Τους αδελφούς μου.» (σελ. 20-21)

Το δεύτερο στάδιο της έρευνας και της δράσης καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου. Η Ενόλα έχει ξεκινήσει την έρευνα για την ανεύρεση της εξαφανισμένης μητέρας της, όμως δεν στέκεται τυχερή, καθώς καλείται συγχρόνως να αντιμετωπίσει τον μεγαλύτερο αδερφό της οικογένειας και κηδεμόνα της Μάικροφτ, ο οποίος ταραγμένος σχετικά με την αμφίβολη ανατροφή της Ενόλα, αποφασίζει να την στείλει σε οικοτροφείο θηλέων. Επιπλέον, καθώς ψάχνει τη μητέρα της στο αχανές Λονδίνο, έρχεται σε επαφή με τον μαρκήσιο που αγνοείται και εμπλέκεται συγχρόνως και σε ένα πολιτικό σκάνδαλο. Μετά από κάποιες επιτυχημένες κινήσεις και μια σειρά γεγονότων που δίνουν πλέον στην Ενόλα στοιχεία για την υπόθεση, εκείνη οδηγείται προς τη λύση του μυστηρίου:

«Δηλαδή, στα μάτια όσων ζούσαν στο Μέγαρο Φέρντελ έδειχνα έτοιμη να πάω στο οικοτροφείο. Ενώ στο δικό μου μυαλό ήμουν έτοιμη για μια εντελώς διαφορετική εξόρμηση.» (σελ. 85)

«Αυτή η έρευνα θα ήταν πολύ καλύτερη απ' το να ψάχνω για χρωματιστά βότσαλα και φωλιές πουλιών. Κάτι πραγματικά πολύτιμο είχε χαθεί και

ήθελα να το βρω. Και πίστευα ότι ίσως και να μπορούσα. Ήξερα που μπορεί να βρισκόταν ο Λόρδος Τιούκσπερι. Απλώς το ήξερα, αν και δεν είχα ιδέα πως να το αποδείξω.» (σελ. 114)

Το τρίτο στάδιο είναι η λύση του μυστηρίου, όπου η Ενόλα ανακαλύπτει επιτέλους τον ένοχο, την μαντάμ Λαέλια Σίμπιλ ντε Παπαβέρ και η λύση αυτή ανακοινώνεται στους αναγνώστες. Η Ενόλα έχει καταλάβει ότι η μαντάμ Λαέλια είναι η ένοχη, αφού αυτή και ο επιθεωρητής Λεστράντ ήταν οι μόνοι που την είχαν ακούσει να λέει που βρισκόταν ο Λόρδος Τιούκσπερι. Επίσης, η μαντάμ Λαέλια ήταν αυτή που είχε άμεσο κέρδος από την εξαφάνιση του μαρκήσιου, αφού κάθε φορά που την καλούσε η οικογένεια του στο Μέγαρο Μπασιλγουέδερ προκειμένου να τους δώσει πληροφορίες ως αστρική περντιτόριαν που ήταν, εκείνη πληρωνόταν αδρά.

«Από όλους όσους είχα συναντήσει στο Μέγαρο Μπασιλγουέδερ, μόνο ο επιθεωρητής Λεστράντ και η μαντάμ Λαέλια με είχαν ακούσει να αναφέρω που βρισκόταν ο Λόρδος Τιούκσπερι. Ένας απ' τους δύο είχε έρθει σε επαφή με τον Κόφτη, ζητώντας του να στείλει τηλεγράφημα στον Τσιρίδα για να αρπάξει και να φυλακίσει τον Τιούκι. Σίγουρα δεν ήταν ο Λεστράντ. Συμπέρασμα: Πρέπει να ήταν η μαντάμ Λαέλια.» (σελ. 189)

«Εκείνοι απήγαγαν κάποιο θύμα, υπέθεσα, και στη συνέχεια καλούνταν η μαντάμ Λαέλια να προσφέρει τις αμφιλεγόμενες υπηρεσίες της. Έτσι, ενώ ο Κόφτης και ο Τσιρίδας συνέλεγαν τα λύτρα, η μαντάμ Λαέλια ακριβοπληρωνόταν για την υπερφυσική διαίσθησή της σχετικά με το που βρισκόταν ο αγνοούμενος. Όλοι κέρδιζαν χρήματα, και όλοι μαζί ήταν συνεργοί στη βρομοδουλειά.» (σελ. 190)

Στη συνέχεια, ακολουθεί η εξήγηση της λύσης του μυστηρίου. Μέχρι αυτό το σημείο δεν είναι ξεκάθαρος ο τρόπος σύνδεσης της μαντάμ Λαέλια με τους δύο κακοποιούς Κόφτη και Τσιρίδα.

Ωστόσο, η εξήγηση δίνεται παρακάτω όταν η Ενόλα ακολουθώντας το ένστικτο της και βασιζόμενη στο ταλέντο της στη ζωγραφική, σκιαγράφησε τις καρικατούρες της μαντάμ Λαέλια και του ενός εκ των δύο κακοποιών. Δεν χρειάστηκαν παραπάνω από μερικά δευτερόλεπτα, ώστε η ίδια αλλά και ο Λόρδος Τιούκσμπερι να διαλευκάνουν την υπόθεση.

«Και πάλι δεν του απάντησα. Τελειώνοντας το πορτρέτο μιας μεγάλης, επιβλητικής γυναίκας, ξεδίπλωσα το χαρτί και κοίταξα και τα δύο σκίτσα ταυτόχρονα. Η καρικατούρα του άντρα και η καρικατούρα της γυναίκας τοποθετημένες δίπλα δίπλα. Κι εκείνη τη στιγμή ήμουν σίγουρη.» (σελ. 191)

«Ειδικά εγώ, έπρεπε να το είχα φανταστεί. Ο Τιούκι το κατάλαβε κι εκείνος.

-Είναι το ίδιο άτομο, ψιθύρισε.

Η έντονα κόκκινη περούκα, σκέφτηκα, έκρυβε τα τριχωτά αυτιά του και αποσπούσε την προσοχή από το πρόσωπό του.» (σελ. 192)

Η πλοκή ολοκληρώνεται με την τελική έκβαση της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται τι γίνεται μετά την εξιγίαση του μυστηρίου. Η Ενόλα καταφέρνει και δραπετεύει δίχως να γίνει αντιληπτή από τη Σκότλαντ Γιαρντ, προκειμένου να μην την ανακαλύψει ο αδερφός της Σέρλοκ και ο επιθεωρητής Λεστράντ. Αφήνει πίσω της τον Λόρδο Τιούκσμπερι και χάνεται στην αγγλική επαρχία με μοναδικό της στόχο, την ανεύρεση της μητέρας της.

«Ανέβηκα, πλήρωσα το αντίτιμο του εισιτηρίου, κάθισα σε μια θέση ανάμεσα σε πολλούς άλλους Λονδρέζους και δεν κοίταξα πίσω. Πιθανότατα ο αδελφός μου και ο Λεστράντ ανέκριναν ακόμα τον Τιούκι ενόσω το μεγάλο παμφορείο που έσερναν άλογα με πήγαινε μακριά.» (σελ. 199)

«Λυπήθηκα που χρειάστηκε να εγκαταλείψω τόσο απότομα τον Τιούκι, χωρίς να του πω καν αντίο» (σελ. 199)

«Ήξερα ότι η μητέρα μου, η οποία δεν μπορούσε να αντισταθεί σε κανένα κρυπτογράφημα, θα του αφιέρωνε όλη της την προσοχή εάν και όταν το έβλεπε.» (σελ. 203)

«Κάποια στιγμή -σχεδιάζει το κορίτσι που περπατά μόνο-, ίσως την άνοιξη, όταν ο καιρός θα έχει ζεστάνει αρκετά για ταξίδια, θα πάει ν' αναζητήσει τη μητέρα της ανάμεσα στους τσιγγάνους.» (σελ. 208)

Με τα παραπάνω αποσπάσματα του βιβλίου βλέπουμε πώς επιτυγχάνεται ο διαχωρισμός των πέντε σταδίων στο συγκεκριμένο βιβλίο της εφαρμογής. Η Ενόλα με αφορμή την εξαφάνιση της μητέρας της, μπλέκεται και στην υπόθεση του χαμένου μαρκησιού που είχε συνταράξει όλη την Αγγλία και αφού τον γνωρίζει αποφασίζει να τον βοηθήσει να εξιχνιάσει την υπόθεση, καταστρώνει ένα σχέδιο και στο τέλος εντοπίζει τον ένοχο και ξεδιαλύνει το μυστήριο. Όταν ο Λόρδος Τιούκσπερι είναι πλέον ασφαλής, η Ενόλα αποφασίζει να το σκάσει για να μην πέσει στα χέρια των μεγαλύτερων αδελφών της και χάνεται στην αγγλική επαρχία αναζητώντας τη μητέρα της. Είναι πλέον ελεύθερη και ανεξάρτητη και η ζωή της έχει αλλάξει για πάντα.

4.4 Η διδακτική πρόταση

Η πρόταση της παρούσας εργασίας στηρίζεται στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης για την παραγωγή διδακτικού υλικού, βασισμένη στο βιβλίο που αναφέρθηκε παραπάνω. Είναι σχεδιασμένη για μαθητές της Α' τάξης του Λυκείου στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η συνολική της έκταση υπολογίζεται να διαρκέσει 8 διδακτικές ώρες (45 λεπτά έκαστη), ήτοι ένα μήνα σχολικών μαθημάτων και οι φάσεις υλοποίησης της είναι τρεις στο σύνολό τους. Το εργαλείο

που προτείνεται για την παραγωγή ψηφιακής αφήγησης, είναι το εργαλείο **StoryJumper**. Επιλέχθηκε γιατί είναι μία πλατφόρμα στο διαδίκτυο, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί εντελώς δωρεάν και όπου κάποιος μπορεί να προσθέσει άμεσα φωνητικές ηχογραφήσεις με τη χρήση του μικροφώνου, να ανεβάσει φωτογραφίες και να δημιουργήσει γρήγορα και εύκολα εικόνες κινουμένων σχεδίων.

Δομή Διδακτικού Σεναρίου

1. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος διδακτικού σεναρίου:

Διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της **αστυνομικής λογοτεχνίας** στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση την **ψηφιακή αφήγηση**, μέσα από το αστυνομικό εφηβικό μυθιστόρημα “Ενόλα Χολμς 1: Η υπόθεση του χαμένου μαρκησίου”, της Νάνσι Σπρίνγκερ. Για την ενίσχυση της θεωρίας κάθε φορά, θα επισυνάπτονται τα σχετικά αποσπάσματα.

Δημιουργός

Αγραπίδη Ελένη, Φιλολόγος (ΠΕ02)

Βαθμίδα - Τάξη

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Νεοελληνική Λογοτεχνία

Α' Λυκείου

(Μπορεί να εφαρμοστεί και στη Γ' Γυμνασίου)

Γνωστικό αντικείμενο

Γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της αστυνομικής λογοτεχνίας

Θεματική ενότητα

Τα φύλα στη λογοτεχνία

Επιλογή μυθιστορήματος

“Ενόλα Χολμς 1: Η υπόθεση του χαμένου μαρκησίου” (βλ. ενότητα 4.2, σελίδα 57)

Χρονική διάρκεια

Για την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου απαιτούνται 10 διδακτικές ώρες (45΄ έκαστη), ήτοι σχεδόν ενάμιση μήνας σχολικών μαθημάτων.

Σύνδεση με ΠΣ

Το διδακτικό σενάριο βρίσκεται σε απόλυτη ταύτιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Συγκεκριμένα, πρόκειται να υλοποιηθεί στο Α΄ σχολικό τετράμηνο, που διαρκεί από την 13η Σεπτεμβρίου έως και την 20η Ιανουαρίου, καθώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου», προβλέπει τις εξής δύο θεματικές ενότητες για τα δύο σχολικά τετράμηνα:

- «Τα φύλα στη λογοτεχνία»
- «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση»

2. ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Σύνδεση με γνώσεις και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γ΄ Γυμνασίου:

- Να εντοπίζουν βασικές πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, σκηνικό, κοινωνικό πλαίσιο δράσης των ηρώων).
- Να παρακολουθούν τη δράση ενός ήρωα, την πιθανή εξέλιξη του χαρακτήρα του, την αλληλεξάρτησή του από το περιβάλλον.
- Να εντοπίζουν το πρόβλημα που κατευθύνει τη δράση των αφηγηματικών ηρώων.
- Να παρακολουθούν τη δράση των ηρώων συγκριτικά.

- Να κατανοούν την περιγραφή μιας εικόνας ή ενός προσώπου.
- Να συνδέουν το κείμενο με ιστορικές και κοινωνικές παραμέτρους αξιοποιώντας τα εισαγωγικά σημειώματα.
- Να απαντούν στην ερώτηση: Ποιος μιλά, ποιος είναι ο αφηγητής;
- Να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο συλλειτουργεί η εικόνα και ο λόγος, όπου αυτό απαιτείται.
- Να εξοικειωθούν με βασικά στοιχεία των ποιητικών μορφών (στίχος, ρυθμός, μέτρο, ομοιοκαταληξία, ελεύθερος στίχος, κλπ).
- Να διακρίνουν και να κατανοούν την αξιοποίηση εκφραστικών μέσων, κ.ά. Όλα τα παραπάνω σημεία τεκμηριώνονται με βάση στοιχεία του κειμένου. Υπενθυμίζεται πως η σχηματοποίηση των ζητούμενων βοηθά πολλούς μαθητές/τριες στην παρακολούθηση μιας αφήγησης, ενός χαρακτήρα ή μιας περιγραφής (π.χ. η παράθεση των σταδίων της ιστορίας και της δράσης ενός ήρωα σε παράταξη).
- Να αναδιηγούνται την ιστορία που αφηγείται το κείμενο, χωρίς να ερμηνεύουν τα γεγονότα.
- Στην περίπτωση ποιητικού κειμένου, να αναγνωρίζουν τους ποικίλους ποιητικούς υπαινιγμούς μέσα από τον συνδυασμό συμβόλων, σχημάτων λόγου και κειμενικών δεικτών εν γένει, με σκοπό να εμπλουτίζουν την κατανόησή τους.
- Να προσεγγίζουν τους χαρακτήρες με βάση τα δεδομένα του κειμένου (όνομα, εξωτερική εμφάνιση, ενέργειες, σχέσεις με άλλα πρόσωπα, δικά τους λόγια και σκέψεις, λόγια και σκέψεις άλλων προσώπων γι' αυτούς και στάση του αφηγητή), με σκοπό να εντοπίζουν χαρακτηριστικά τους στοιχεία που φωτίζουν τη δράση τους.
- Να περιγράφουν τη συναισθηματική διάθεση των προσώπων στηριζόμενοι στα σύμβολα και τις γλωσσικές επιλογές (γραμματικά πρόσωπα, χρόνοι, εγκλίσεις των ρημάτων, στίξη).

4.4.1 Ο σκοπός της διδακτικής πρότασης

Κύριος σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι η προαγωγή των δεξιοτήτων των μαθητών στην αφήγηση, χρησιμοποιώντας ως βασικό διδακτικό εργαλείο την ψηφιακή αφήγηση. Επιπλέον, σκοπός της πρότασης αυτής είναι και η γνωριμία των μαθητών με την αστυνομική λογοτεχνία και η εξοικείωση με τον τρόπο ανάγνωσης, κατανόησης και συγγραφής της. Οι μαθητές θα

επεξεργαστούν και θα αναλύσουν με τον «κλασικό» τρόπο ένα γραπτό λογοτεχνικό κείμενο και στη συνέχεια θα το αποδώσουν ψηφιακά, φτιάχνοντας τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες.

Γενικοί στόχοι:

- Να ερμηνεύσουν τα προτεινόμενα κείμενα με βάση το χώρο, το χρόνο, την ιδεολογία της εποχής και του συγγραφέα, αλλά και του αφηγητή.
- Να γνωρίσουν τα ιστορικά γεγονότα που σημάδεψαν την ιστορία της Αγγλίας και στη συνέχεια είχαν αντίκτυπο παγκοσμίως, σχετικά με το καθολικό δικαίωμα ψήφου για τον ανδρικό πληθυσμό, που ψηφίστηκε για πρώτη φορά από τη Βουλή των Λόρδων το 1888.
- Να εμβαθύνουν στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης λογοτεχνίας και ιστορίας (τόσο στο παρελθόν, όσο και σήμερα).
- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα κοινωνικά προβλήματα τίθενται με όρους ιστορικούς-κοινωνικούς τόσο στα πληροφοριακά κείμενα όσο και στα λογοτεχνικά και να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ των δύο.
- Να αναπτύξουν κοινωνικά προσανατολισμένη συνείδηση, με στόχο την κοινωνική πρόοδο.
- Να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία μιλά για τη σχέση ανθρώπου-κοινωνίας.

Ειδικοί στόχοι:

- Να κατανοήσουν τα βασικά γνωρίσματα της αστυνομικής λογοτεχνίας, με βάση την ψηφιακή αφήγηση.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΠΣ

Γενικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Να εντοπίζουν ένα κοινωνικό θέμα στο κείμενο και να αναδεικνύουν την πολυπλοκότητά του.
- Να αναγνωρίζουν την οπτική γωνία από την οποία μιλά το κείμενο για το κοινωνικό περιβάλλον της εποχής.

- Να διακρίνουν τις λύσεις που προτείνει το κείμενο και να διατυπώνουν τη δική τους αιτιολογημένη, ενδεχομένως διαφορετική, στάση-άποψη.

Ειδικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά που καθιστούν το μυθιστόρημα αστυνομικό και να μπορούν να διακρίνουν/εφαρμόζουν τα χαρακτηριστικά αυτά σε οποιοδήποτε έργο.

4.4.2 Οργάνωση της διδασκαλίας & παρουσίαση του εργαλείου StoryJumper

Η οργάνωση της διδασκαλίας βασίζεται στη χρήση εποπτικού υλικού και στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, που υπάρχουν στη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στις εξής περιπτώσεις:

- Χρήση προτζέκτορα (slides) για οργανωμένη παρουσίαση διαφανειών που θα αφορούν τη σχετική θεωρία σχετικά με τα **βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αστυνομικής λογοτεχνίας**, εμπλουτισμένων με σχεδιαγράμματα και εικόνες, μέσω του προγράμματος PowerPoint.
- Προβολή επιλεγμένων ιστοτόπων (Ανοιχτά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα)
- Λογισμικά σχετικά με τη λογοτεχνία
- Ανάγνωση αποσπάσματος του βιβλίου ηλεκτρονικά εάν υπάρχει
- Οπτικοποίηση του κειμένου (με βίντεο ή προβολή παρουσίασης σε slideshow)
- Τηλεοπτική ή κινηματογραφική μεταφορά κειμένου εάν υπάρχει (παρακολούθηση της αντίστοιχης ταινίας που υπάρχει στην πλατφόρμα **Netflix**)
- Προβολή θεατρικής διασκευής κειμένου ή ποιήματος εάν υπάρχει
- Οργανωμένη παρουσίαση διαφανειών (χρήση προτζέκτορα/slides), που θα αφορούν οδηγίες σχετικά με τη χρήση του εργαλείου StoryJumper.
- Χρήση Η/Υ στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου, προκειμένου οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν το ψηφιακό εργαλείο.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Όσον αφορά την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή το σενάριο αξιοποιεί επαρκώς διαδραστικές, πολυμεσικές και πολυτροπικές δυνατότητες, σε εναρμόνιση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται να γίνει χρήση υπολογιστή σε σύνδεση με προτζέκτορα, ηχεία, καθώς και χρήση του προγράμματος Microsoft PowerPoint για την προβολή παρουσίασης. Ακόμα θα γίνει παρουσίαση και χρήση του προγράμματος **StoryJumper**.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗ

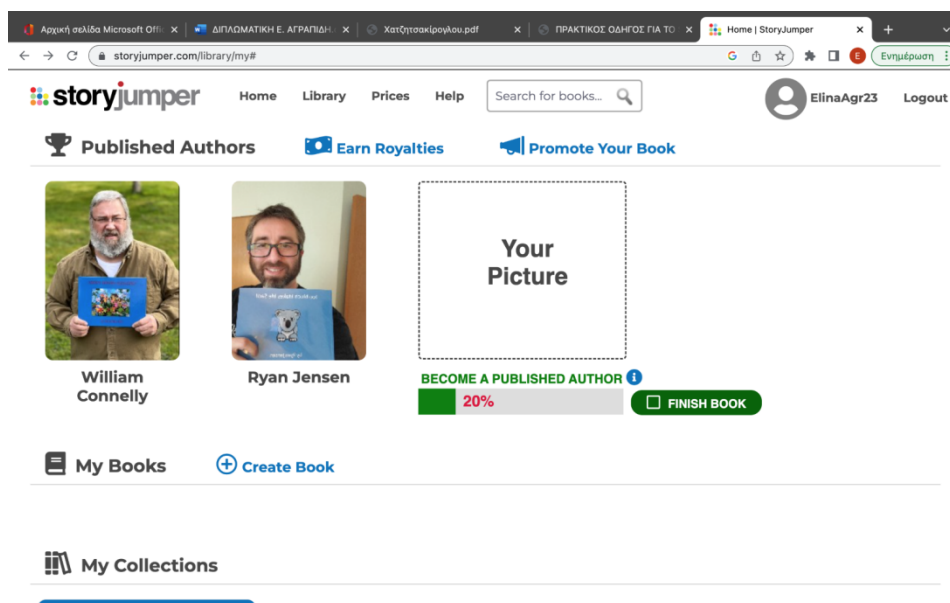
Το διδακτικό σενάριο αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, καθώς μετά την παρουσίαση της θεωρίας από τον διδάσκων/τη διδάσκουσα, θα ζητηθεί από τους μαθητές να δουλέψουν σε ομάδες πάνω σε σχετικές ασκήσεις. Στα πλαίσια λοιπόν της ομαδικής δράσης, τα παιδιά χρησιμοποιούν αντικείμενα, εξερευνούν καταστάσεις και τελειοποιούν τεχνικές για να πετύχουν κοινούς στόχους. Έτσι, με την στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, το μάθημα γίνεται περισσότερο διασκεδαστικό και οι μαθητές συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία με ενεργό τρόπο αποκτώντας περισσότερες πνευματικές και γνωστικές ικανότητες. Βελτιώνεται το ψυχολογικό κλίμα εντός της αίθουσας, αφού μειώνονται τα επίπεδα άγχους και αυξάνεται η αίσθηση της αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης των μαθητών. Το σημαντικότερο βέβαια είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και η ανταλλαγή ιδεών.

Ακόμα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στη Β΄ φάση διδασκαλίας οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια θα δουλέψουν με το εργαλείο StoryJumper. Το StoryJumper αποτελεί ένα εργαλείο ψηφιακής αφήγησης Web 2.02 (άλλα είναι τα LittleBird Tales, My StoryMaker, Storybird, Voki, Zooburst) για τους μικρούς μαθητές, το οποίο υπάρχει δωρεάν στο διαδίκτυο. Βέβαια, παρέχεται και η δυνατότητα συνδρομής, όπου προσφέρει στον χρήστη απεριόριστη πρόσβαση σε πολλά στοιχεία που δεν είναι διαθέσιμα στη δωρεάν εγγραφή, χωρίς όμως να περιορίζει τον χρήστη στη δωρεάν δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων με μεγάλη ποικιλία στοιχείων.

Δίνει τη δυνατότητα δημοσίευσης του βιβλίου, αλλά και παραγγελία της τυπωμένης έκδοσης του, με κάποιο μικρό κόστος, ή να εκτυπωθεί απλά, είτε να μοιραστεί μέσω email. Οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν λογαριασμό της τάξης τους, δίνοντας ένα μοναδικό id πρόσβασης σε κάθε μαθητή. Η δωρεάν εγγραφή είναι πολύ εύκολη και απαιτεί μόνο ένα όνομα χρήστη κι έναν κωδικό. Ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα χρήσης της πλατφόρμας και χωρίς καμία εγγραφή, όμως ο χρήστης δεν θα μπορεί να αποθηκεύσει τα έργα του σε αυτήν την επιλογή.

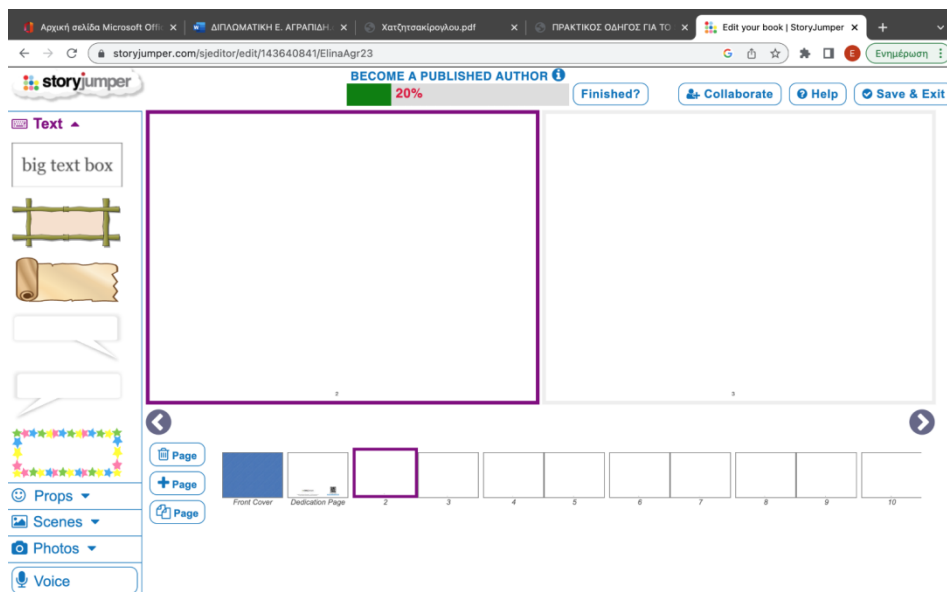
Το StoryJumper παρέχει βήμα-βήμα βοήθεια, με ένα worksheet, για την πλοήγηση στο site και πώς να φτιάξουν οι μαθητές το βιβλίο τους. Προσφέρει έναν ασφαλή και εύκολο τρόπο στους

μαθητές να γράφουν τα βιβλία τους και δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη του να φτιάξει τις δικές του ιστορίες εύκολα και γρήγορα χρησιμοποιώντας έτοιμα πρότυπα είτε ξεκινώντας από το μηδέν.

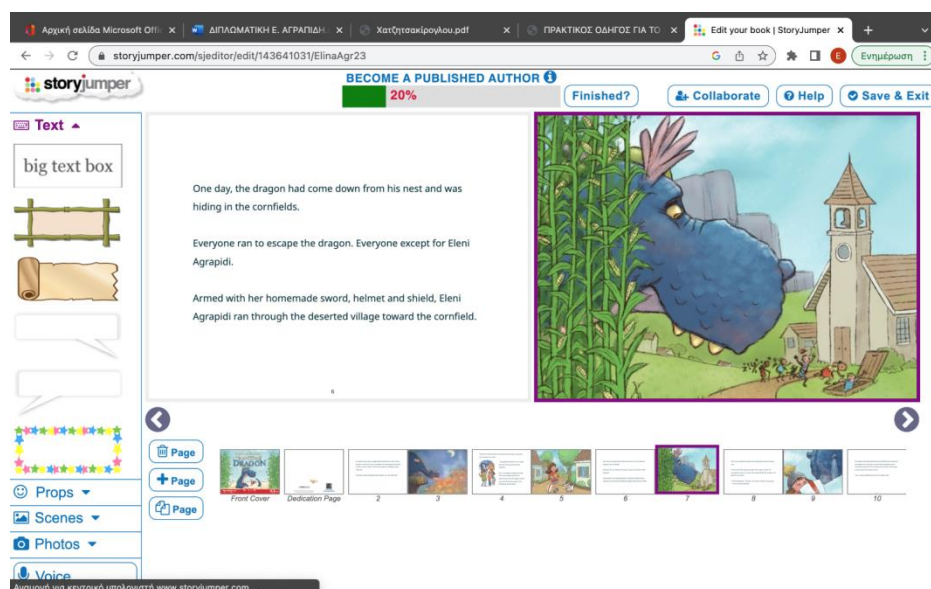


Εικόνα 9. Περιβάλλον StoryJumper

Το περιβάλλον του StoryJumper (βλ. Εικόνα 9) είναι πολύ εύκολα διαχειρίσιμο, ακόμη και από τους μικρούς μαθητές, καθώς παρότι είναι στην αγγλική γλώσσα, οι επιλογές συνοδεύονται από εικόνες, που διευκολύνουν κατά πολύ τον χρήστη. Η ποικιλία των τοπίων παρασκηνίου και των χαρακτήρων είναι μεγάλη και ο χρήστης μπορεί να επιλέξει οτιδήποτε εξυπηρετεί την ιστορία του. Ακόμα είναι δυνατή η επιλογή για εισαγωγή κειμένου σε μορφή φούσκας, όπου ο χρήστης συμπληρώνει το κείμενο που επιθυμεί. Τέλος, ο χρήστης μπορεί να προσθέσει εύκολα και άμεσα ηχογράφιση της φωνής του ή κάποια μουσική επένδυση, αρκεί να υπάρχει ενεργό μικρόφωνο στον υπολογιστή.



Εικόνα 10. Περιβάλλον StoryJumper



Εικόνα 11. Περιβάλλον StoryJumper

Εν κατακλείδι, το εργαλείο StoryJumper αποτελεί ιδανικό εργαλείο για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, καθώς πληροί όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που αναζητά ένας χρήστης της πλατφόρμας. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που επιλέχθηκε ως εργαλείο για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση.

4.4.3 Οι φάσεις υλοποίησης

Α' φάση διδασκαλίας:

Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας οι μαθητές έχοντας ήδη διαβάσει το λογοτεχνικό βιβλίο της πρότασης, θα το αναλύσουν στην τάξη με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Θα εντοπίσουν τα αφηγηματικά στοιχεία και τους αφηγηματικούς τρόπους που ήδη ξέρουν (εστίαση, χρόνοι της αφήγησης, περιγραφή, διάλογος) και θα δώσουν παραδείγματα με αποσπάσματα από το βιβλίο της πρότασης. Επιπλέον θα εντοπίσουν τα στοιχεία που συνθέτουν την αστυνομική ιστορία που θα επεξεργαστούν, αλλά και τα πέντε στάδια πλοκής που δόθηκαν παραπάνω (βλ. ενότητα 2.3.1, σελ. 34).

Προτεινόμενη διάρκεια υλοποίησης:

4 διδακτικές ώρες (45' έκαστη)

Στόχοι:

- Ανάγνωση και κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου.
- Εξοικείωση με τη θεματολογία της αστυνομικής λογοτεχνίας.
- Εντοπισμός των αφηγηματικών στοιχείων και αφηγηματικών τρόπων του κειμένου.
- Εντοπισμός στοιχείων μυστηρίου της αστυνομικής ιστορίας.
- Διαχωρισμός της ιστορίας στα πέντε στάδια πλοκής μιας αστυνομικής ιστορίας.

Προετοιμασία εκπαιδευτικού:

Ο διδάσκων/Η διδάσκουσα έχει ήδη αναθέσει στους μαθητές να διαβάσουν ολόκληρο το εφηβικό αστυνομικό μυθιστόρημα *‘Ένόλα Χολμς 1: Η υπόθεση του χαμένου μαρκησίου’* της Νάνσι Σπρίνγκερ τουλάχιστον δύο εβδομάδες πριν την έναρξη του μαθήματος. Τους έχει ζητήσει από το προηγούμενο μάθημα να έχουν το βιβλίο μαζί τους στην τάξη, ενώ έχει ήδη υπολογίσει να φωτοτυπήσει αντίγραφα του βιβλίου για όσους μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να το αγοράσουν. Όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι, έχει φροντίσει οι μαθητές να έχουν ήδη διδαχθεί τους αφηγηματικούς χρόνους και τρόπους (χρόνοι αφήγησης, εστίασης, διάλογος,

περιγραφή) που συναντά κανείς σε μια αφήγηση, έτσι ώστε να είναι σωστά προετοιμασμένοι για την δραστηριότητα που πρόκειται να ακολουθήσει.

1η διδακτική ώρα(45’): Δημιουργία κλίματος δεκτικότητας: Πρώτες εντυπώσεις, προϋπάρχουσες γνώσεις από την Γ΄ Γυμνασίου. Στη συνέχεια, λίγα λόγια για την μυθιστορηματογράφο και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται το έργο της, καθώς και ανάγνωση του οπισθόφυλλου, δηλαδή την βιβλιοπαρουσίαση του έργου, από τη διδάσκουσα:

«Καιρός να γνωρίσετε την Ενόλα Χολμς, έφηβη ντετέκτιβ και μικρότερη αδερφή του Σέρλοκ Χολμς. Όταν η Ενόλα Χολμς, αδερφή του ντετέκτιβ Σέρλοκ Χολμς, ανακαλύπτει ότι η μητέρα της εξαφανίστηκε, ξεκινά αμέσως με προορισμό το Λονδίνο για να τη βρει. Μα τίποτα δε μπορεί να την προετοιμάσει για όσα την περιμένουν. Επειδή όταν φτάνει, βρίσκεται μπλεγμένη στην απαγωγή ενός νεαρού μαρκησίου, διώκεται από μαχαιροβγάλτες και προσπαθεί να ξεφύγει απ’ τους καταπιεστικούς μεγαλύτερους αδερφούς της, κι όλα αυτά ενόσω προσπαθεί να συνδυάσει τα στοιχεία που έχει για την μυστηριώδη εξαφάνιση της μητέρας της. Μέσα σε όλο αυτό το χάος, θα καταφέρει η Ενόλα να αποκωδικοποιήσει τα απαραίτητα στοιχεία και να βρει τη μητέρα της;»

Ακολουθεί σύντομη συζήτηση σχετικά με το αν οι μαθητές γνώριζαν τη συγκεκριμένη αστυνομική σειρά βιβλίων, αν γνώριζαν τους κεντρικούς ήρωες ή αν είχαν δει την ομώνυμη ταινία στο **Netflix**, προτού τους αναθέσει ο/η εκπαιδευτικός να διαβάσουν το πρώτο βιβλίο της σειράς. Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την ιστορία και γλωσσική εξομάλυνση από τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος μάλιστα θέτει ερωτήσεις στους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν και την προσωπική τους άποψη πάνω στα δρώμενα. Ενδεικτικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

- «-Τι σας άρεσε ή δεν σας άρεσε στην ιστορία;»
- «-Είστε ευχαριστημένοι με την έκβαση της ιστορίας;»
- «-Για ποιο λόγο η ντετέκτιβ Ενόλα Χολμς κράτησε κρυμμένη την ταυτότητα της κατά την περίοδο εξιχνίασης του μυστηρίου;»

→ «Γιατί η Ενόλα στο τέλος της ιστορίας δεν αποκάλυψε την ταυτότητα της στα αδέρφια της και το έσκασε;»

Τέλος, με τη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού συζητούν σχετικά με το τι γνωρίζουν για την αστυνομική λογοτεχνία, αν έχουν διαβάσει και άλλα βιβλία αυτού του είδους και ποια είναι η άποψη τους για την αστυνομική λογοτεχνία γενικότερα.

2η διδακτική ώρα(45’): Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει μια αναφορά στα αφηγηματικά στοιχεία και στους αφηγηματικούς τρόπους. Οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα την παραπάνω θεωρία και ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αποσπάσματα από το προτεινόμενο βιβλίο προκειμένου να γίνει σύνδεση θεωρίας και κειμένου. Ξεκινάει με την εναλλαγή του παρελθοντικού παρατατικού/αορίστου με τον αφηγηματικό ενεστώτα, προκειμένου να γίνει πιο «ζωντανή» η αφήγηση χρησιμοποιώντας το εξής απόσπασμα:

«Οι απόψεις μου, όπως και των γονιών μου, ήταν ορθολογικές και επιστημονικές, αλλά το ότι βρισκόμουν στο δωμάτιο της μητέρας μ’ έκανε να αισθάνομαι σαν να θέλω να πιστέψω. Σε κάτι. Στην ψυχή ενδεχομένως, ή στο πνεύμα.» (σελ. 26)

Η εξιστόρηση της δράσης του ντετέκτιβ σε παρελθοντικό χρόνο γίνεται ορατή στο παρακάτω απόσπασμα:

«Κίνησα ξανά, νυχοπατώντας μέσα στη νύχτα, να αφαιρέσω από τη βάση του κρεβατιού της μητέρας τις ξύλινες σφαίρες που θύμιζαν πόμολα και να ανακαλύψω κατόπιν ότι μπορούσε κανείς να κρύψει έναν εντυπωσιακό αριθμό χαρτονομισμάτων στους μπρούτζινους στύλους του κρεβατιού του.» (σελ. 90)

Η εστίαση της αφήγησης, η οποία είναι εσωτερική, φαίνεται με το εξής απόσπασμα:

«Θα μπορούσα να κάνω πετάλι κατευθείαν προς το Λονδίνο, αλλά αυτό δεν θα ήταν έξυπνο. Θα με έβλεπε πολύς κόσμος. Όχι, το σχέδιο μου για να φτάσω στο Λονδίνο ήταν απλό και, ήλπιζα, εντελώς παράλογο: να μην έχω σχέδιο. Εάν δεν ήξερα εγώ η ίδια τι ακριβώς έκανα, πώς θα μπορούσαν να μαντέψουν οι αδελφοί μου;» (σελ. 99)

Η εναλλαγή παρελθοντικού χρόνου και αφηγηματικού ενεστώτα για την περιγραφή ενός γεγονότος ή αντικειμένου φαίνεται παρακάτω:

«Διακριτικά, σαν να προσπαθούσα να μην την ενοχλήσω, βάδισα στις μύτες των ποδιών μέχρι το επόμενο δωμάτιο, το ατελιέ της: ένας χώρος λιτός, με τα παράθυρα ακάλυπτα ώστε να μπαίνει φως, και το δρύινο πάτωμα γυμνό για να καθαρίζεται εύκολα» (σελ. 27)

Η χρήση των διαλόγων είναι ευρεία σε όλο το βιβλίο, ωστόσο ένα ενδεικτικό απόσπασμα είναι το εξής:

*-Νομίζετε ότι γνωρίζομαστε, δεσποινίς, και μου μιλάτε στον ενικό;
 -Για όνομα του Θεού, δεν νομίζω τίποτα.
 Η αγανάκτηση και η έκπληξή μου με ώθησαν να καθίσω πιο ίσια, ομολογουμένως με αρκετή δυσκολία. Και έχοντας ιδιαιτέρως ευερέθιστη διάθεση.
 -Ξέρω ποιος είσαι, Γιούκι.
 -Μην τολμήσεις και με ζανά πεις έτσι!
 -Πολύ καλά, Λόρδε Τι-ουκ-ολίγον-μπλεγμένε-σ'-αυτό-το-χάλι, τι κάνεις ξυπόλητος σε τούτη τη βάρκα;
 -Θα ήταν εξίσου δίκαιο να ρωτήσει κανείς γιατί ένα κορίτσι μισή μερίδα κυκλοφορεί ντυμένο σαν χήρα.» (σελ. 151)*

3η διδακτική ώρα(45’): Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν στοιχεία του κειμένου που πιστεύουν ότι συμβάλλουν στο να χαρακτηρίσει κάποιος την ιστορία ως αστυνομική. Προτείνεται η χρήση κατευθυντήριων ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό έτσι ώστε να έχουν αφενός οι μαθητές μια κατευθυντήρια γραμμή όσον αφορά τα στοιχεία που πρέπει να αναζητήσουν και αφετέρου να χωριστούν και πάλι σε μικρότερες ομάδες και να συνεργαστούν, επεξεργαζόμενοι το λογοτεχνικό κείμενο. Ενδεικτικά στην ερώτηση «Πως παρουσιάζεται ως ντετέκτιβ της ιστορίας η έφηβη Ενόλα Χολμς;» η απάντηση εντοπίζεται στο εξής απόσπασμα:

«Συνήθως προσποιούμουν ότι είχε χαθεί κάποιο αντικείμενο μεγάλης αξίας και έψαχνα να το βρω... Μόνο που αυτή τη φορά δεν προσποιούμουν. Και η κυρία Λέιν ήξερε πως αυτήν τη φορά τα πράγματα ήταν διαφορετικά. Κανονικά θα μου φώναζε: «Που είναι το καπέλο σου, δεσποινίς Ενόλα;» μια και δεν το φορούσα ποτέ. Όμως, δεν είπε τίποτα παρακολουθώντας με να βγαίνω. Ήθελα να ρίξω μια ματιά τριγύρω για τη μητέρα μου. Πίστευα στ’ αλήθεια ότι μπορούσα να τη βρω μόνη μου.»
(σελ. 16)

Στην ερώτηση «Πως αναλαμβάνει την υπόθεση εξιχνίασης η Ενόλα; Ποια είναι τα δύο στάδια που περνάει;», η απάντηση βρίσκεται στα εξής δύο χωρία, αφού πρώτα αποφασίζει να ζητήσει την βοήθεια των δύο μεγαλύτερων αδελφών της και στη συνέχεια να δράση μόνη της:

«Βυθίζοντας την πένα στο μελάνι και φέρνοντας τη στο κρεμ επιστολόχαρτο, έγραψα λίγα λόγια στην τοπική χωροφυλακή. Τους ενημέρωσα ότι η μητέρα μου είχε εξαφανιστεί και ζήτησα να οργανώσουν, αν είχαν την καλοσύνη, έρευνα για τον εντοπισμό της.»

Υστερα το ξανασκέφτηκα: έπρεπε στ' αλήθεια να το κάνω; Δυστυχώς ναι. Δεν μπορούσα πλέον να το αναβάλω. Δουλεύοντας πιο αργά, ετοίμασα και δεύτερο γράμμα, το οποίο σύντομα θα ταξίδευε πολλά χιλιόμετρα μέσω συρμάτων μέχρι κάποιος τηλέτυπος να το εκτυπώσει ως εξής:

**ΛΑΙΔΗ ΓΙΟΥΝΤΟΡΙΑ ΒΕΡΝΕΤ ΧΟΛΜΣ ΕΞΑΦΑΝΙΣΤΗΚΕ ΧΘΕΣ
ΣΤΟΠ ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΣΥΜΒΟΥΛΕΨΤΕ ΤΙ ΚΑΝΩ ΣΤΟΠ ΕΝΟΛΑ
ΧΟΛΜΣ**

Σημείωσα ως παραλήπτη αυτού του τηλεγραφήματος τον Μάικροφτ Χολμς του Παλ Μαλ, στο Λονδίνο. Και στη συνέχεια ετοίμασα το ίδιο μήνυμα με παραλήπτη τον Σέρλοκ Χολμς της οδού Μπέικερ, επίσης στο Λονδίνο. Τους αδελφούς μου.» (σελ. 20-21)

«Δηλαδή, στα μάτια όσων ζούσαν στο Μέγαρο Φέρντελ έδειχνα έτοιμη να πάω στο οικοτροφείο. Ενώ στο δικό μου μυαλό ήμουν έτοιμη για μια εντελώς διαφορετική εξόρμηση. Θα έβρισκα τη μητέρα μου. Πάση θυσία.» (σελ. 85)

Μια ακόμη κρίσιμη ερώτηση είναι η εξής: «Γιατί η Ενόλα αποφάσισε τελικά να δράσει μόνη και όχι με τη βοήθεια του αδερφού της Σέρλοκ Χολμς, έναν από τους διασημότερους ντετέκτιβ του κόσμου;» και η απάντηση δίνεται στα εξής σημεία:

«-Ναι το γνωρίζω. Όμως, η μοδίστρα απ' το Λονδίνο θα ξέρει ακριβώς τι θα χρειαστείς για το οικοτροφείο.

Τι στην ευχή εννοούσε; Επιστρατεύοντας την υπομονή μου, δήλωσα:

-Δεν πρόκειται να πάω σε οικοτροφείο.

-Φυσικά και θα πας Ενόλα! απάντησε ο Μάικροφτ. Επικοινωνήσα ήδη με αρκετά εξαιρετικά ιδρύματα για νεαρές κυρίες, ρωτώντας αν μπορούν να σε δεχτούν.» (σελ. 69)

*«Ο Μάικροφτ με πιο επιτακτικό ύφος αυτή τη φορά μου είπε:
-Ενόλα, από νομικής πλευράς έχω πλήρη ευθύνη τόσο για τη μητέρα σου όσο και για εσένα. Είμαι ο μεγαλύτερος αδερφός και έχω την ηθική υποχρέωση να σε φροντίσω. Μπορώ αν θέλω να σε κλειδώσω στο δωμάτιο σου μέχρι να λογικευτείς ή να λάβω οποιαδήποτε άλλα μέτρα προκειμένου να πετύχω το επιθυμητό αποτέλεσμα.» (σελ. 72)*

Δύο ερωτήσεις σχετικές με τη δράση και τις σκέψεις της ντετέκτιβ, όπως «Πως φαίνεται να δουλεύει η Ενόλα Χολμς ως ερασιτέχνης ντετέκτιβ;» και «Σε ποιο άλλο μυστήριο ενεπλάκη κατά τη διάρκεια αναζήτησης της μητέρας της;» μπορούν να απαντηθούν με τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Ναι, χήρα. Απ' την κορφή ως τα νύχια με κάλυπταν τα μαύρα ρούχα πένθους που είχα πάρει από την ντουλάπα της μητέρας μου. Η μεταμφίεση, υποδηλώνοντας ότι είχα παντρευτεί κάποτε, πρόσθεσε μια δεκαετία ή και παραπάνω στην ηλικία μου, αλλά μου επέτρεπε να φορώ τις άνετες, παλιές μαύρες μπότες μου που θα περνούσαν απαρατήρητες, και να έχω τα μαλλιά μου δεμένα σ' έναν απλό κότσο που μπορούσα να ανεχτώ. Και, το καλύτερο από όλα, με καθιστούσε σχεδόν αγνώριστη.» (σελ. 105)

«Αυτή η έρευνα θα ήταν πολύ καλύτερη απ' το να ψάχνω για χρωματιστά βότσαλα και φωλιές πουλιών. Κάτι πραγματικά πολύτιμο είχε χαθεί και ήθελα να το βρω. Και πίστευα ότι ίσως και να μπορούσα. Ήξερα που μπορεί να βρισκόταν ο Λόρδος Τιούκμπερι. Απλώς το ήξερα, αν και δεν είχα ιδέα πως να το αποδείξω.» (σελ. 114)

Η απάντηση στην ερώτηση «Πώς εντόπισε η ντετέκτιβ Ενόλα τον ένοχο στην υπόθεση του χαμένου μαρκησίου;», η οποία σχετίζεται με τον τρόπο εξιχνίασης της υπόθεσης φαίνεται στα εξής δύο χωρία:

«Και πάλι δεν του απάντησα. Τελειώνοντας το πορτρέτο μιας μεγάλης, επιβλητικής γυναίκας, ξεδίπλωσα το χαρτί και κοίταξα και τα δύο σκίτσα ταυτόχρονα. Η καρικατούρα του άντρα και η καρικατούρα της γυναίκας τοποθετημένες δίπλα δίπλα. Κι εκείνη τη στιγμή ήμουν σίγουρη.» (σελ. 191)

«Ειδικά εγώ, έπρεπε να το είχα φανταστεί. Ο Τιούκι το κατάλαβε κι εκείνος.

-Είναι το ίδιο άτομο.», ψιθύρισε.

Η έντονα κόκκινη περούκα, σκέφτηκα, έκρυβε τα τριχωτά αυτιά του και αποσπούσε την προσοχή από το πρόσωπό του.» (σελ. 192)

Τέλος, η ερώτηση «Τι συμπεραίνει η Ενόλα σχετικά με την εξαφανισμένη μητέρα της και που πιστεύει ότι ενδεχομένως αυτή βρίσκεται;» απαντάται στο παρακάτω απόσπασμα:

«Μία υπόθεση απαντά και στις τρεις ερωτήσεις: η γυναίκα που το 'σκασε δεν επρόκειτο να διανύσει μεγάλη απόσταση. Χρειάστηκε μονάχα να περπατήσει μέχρι να βγει στην εξοχή και να συναντήσει, πράγμα που κατά πάσα πιθανότητα είχε κανονίσει προηγουμένως, ένα караβάνι με νομάδες της Αγγλίας.

Στη Συμβολική γλώσσα των λουλουδιών, το αναρριχητικό ρόδο υποδηλώνει τον «ελεύθερο, νομαδικό τρόπο ζωής των τσιγγάνων».

Και αν η τάση για κλοπή είναι στη φύση των τσιγγάνων, λοιπόν, φαίνεται ότι ήταν και στη φύση της Γιουντόρια Βέρνερ Χολμς. Πράγμα που

αποδείχτηκε από τις δοσοληψίες της με τον Μάικροφτ Χολμς. Κατά πάσα πιθανότητα το διασκεδάζει.» (σελ. 207-208)

4η διδακτική ώρα(45’): Αφού οι μαθητές έχουν κατανοήσει πλήρως την πλοκή και το περιεχόμενο του βιβλίου, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη θεωρία σχετικά με τα πέντε στάδια πλοκής μιας αστυνομικής ιστορίας: *εισαγωγή μυστηρίου, έρευνα και δράση, λύση μυστηρίου, εξήγηση μυστηρίου, τελική έκβαση ιστορίας* (βλ. ενότητα 2.3.1, σελ. 34). Βασιζόμενοι στη θεωρία αυτή, οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν τον διαχωρισμό του εφηβικού αστυνομικού μυθιστορήματος με βάση τα πέντε στάδια της πλοκής, πάντοτε με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό, θα κατανοήσουν πλήρως τον τρόπο συγγραφής μιας αστυνομικής ιστορίας, πράγμα πολύ σημαντικό αφού στη συνέχεια της διδακτικής πρότασης θα χρειαστεί να τον αξιοποιήσουν. Ο/Η εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη τον παρακάτω διαχωρισμό βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τα πέντε αυτά στάδια και που ακριβώς διαχωρίζονται, καθώς και τους λόγους που αυτά υπάρχουν σε μια αστυνομική ιστορία.

Όπως φαίνεται και στην ενότητα 4.3, σελ. 63, η εισαγωγή του μυστηρίου γίνεται με το απόσπασμα:

«Βυθίζοντας την πένα στο μελάνι και φέρνοντας τη στο κρεμ επιστολόχαρτο, έγραψα λίγα λόγια στην τοπική χωροφυλακή. Τους ενημέρωσα ότι η μητέρα μου είχε εξαφανιστεί και ζήτησα να οργανώσουν, αν είχαν την καλοσύνη, έρευνα για τον εντοπισμό της.»
(σελ. 20-21)

Το στάδιο της έρευνας και της δράσης της Ενόλα Χολμς καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου και εκτείνεται από τη σελίδα 85 έως και τη σελίδα 187. Ενδεικτικά, ένα απόσπασμα που φανερώνουν τον τρόπο της έρευνας της:

«Στον δρόμο πλέον, έσερνα τα πόδια μου καθώς περπατούσα, προσποιούμενη ότι ήμουν μισότυφλη, και χρησιμοποιούσα την ομπρέλα ως μπαστούνι για να προχωρώ. Από τη μία ήταν μέρος της μεταμφίεσης μου και από την άλλη το έκανα για να μην δυσκολεύεται να με ακολουθεί ο Γιούκι, του οποίου τα πόδια πονούσαν πολύ ακόμη, ώστε να μοιάζει ότι ο συνοδός μου περπατούσε επίτηδες αργά για χάρη μου.» (σελ. 178)

Η λύση του μυστηρίου εντοπίζεται στη σελίδα 189. Ενδεικτικό απόσπασμα είναι το εξής:

«Από όλους όσους είχα συναντήσει στο Μέγαρο Μπασιλγουνέδερ, μόνο ο επιθεωρητής Λεστράντ και η μαντάμ Λαέλια με είχαν ακούσει να αναφέρω που βρισκόταν ο Λόρδος Γιούκσπερι. Ένας απ' τους δύο είχε έρθει σε επαφή με τον Κόφτη, ζητώντας του να στείλει τηλεγράφημα στον Τσιρίδα για να αρπάξει και να φυλακίσει τον Γιούκι. Σίγουρα δεν ήταν ο Λεστράντ. Συμπέρασμα: Πρέπει να ήταν Η μαντάμ Λαέλια.» (σελ. 189)

Η εξήγηση του μυστηρίου εντοπίζεται στις σελίδες 190-192. Ενδεικτικά:

«Εκείνοι απήγαγαν κάποιο θύμα, υπέθεσα, και στη συνέχεια καλούνταν η μαντάμ Λαέλια να προσφέρει τις αμφιλεγόμενες υπηρεσίες της. Έτσι, ενώ ο Κόφτης και ο Τσιρίδας συνέλεγαν τα λύτρα, η μαντάμ Λαέλια ακριβοπληρωνόταν για την υπερφυσική διαίθησή της σχετικά με το που βρισκόταν ο αγνοούμενος. Όλοι κέρδιζαν χρήματα, και όλοι μαζί ήταν συνεργοί στη βρομοδουλειά.» (σελ. 190)

Τέλος, η τελική έκβαση της ιστορίας της Ενόλα εκτείνεται στις σελίδες 199-208. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Ανέβηκα, πλήρωσα το αντίτιμο του εισιτηρίου, κάθισα σε μια θέση ανάμεσα σε πολλούς άλλους Λονδρέζους και δεν κοίταξα πίσω. Πιθανότατα ο αδελφός μου και ο Λεστράντ ανέκριναν ακόμα τον Τιούκι ενόσω το μεγάλο παμφορείο που έσερναν άλογα με πήγαινε μακριά.»
(σελ. 199)

«Κάποια στιγμή -σχεδιάζει το κορίτσι που περπατά μόνο-, ίσως την άνοιξη, όταν ο καιρός θα έχει ζεστάνει αρκετά για ταξίδια, θα πάει ν' αναζητήσει τη μητέρα της ανάμεσα στους τσιγγάνους.» (σελ. 208)

Β' φάση διδασκαλίας:

Στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας προτείνεται η εισαγωγή της ψηφιακής αφήγησης. Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει πρώτα στην τάξη ένα παράδειγμα ψηφιακής αφήγησης σχετικό με το βιβλίο της πρότασης (βλ. παράρτημα) και εξηγεί στους μαθητές ποια είναι η διαφορά της από την αφήγηση ενός γραπτού κειμένου. Στη συνέχεια, παρουσιάζει το εργαλείο StoryJumper και εξηγεί στους μαθητές τον τρόπο χρήσης του. Σκοπός της διδακτικής πρότασης εξάλλου είναι οι μαθητές να μάθουν τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης και στη συνέχεια να δημιουργήσουν τις δικές τους μικρές ψηφιακές ιστορίες.

Προτεινόμενη διάρκεια υλοποίησης:

2 διδακτικές ώρες (45' έκαστη)

Στόχοι:

- Κατανόηση στοιχείων ψηφιακής αφήγησης.
- Σύγκριση χαρακτηριστικών της αφήγησης με τα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης.
- Δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων.
- Παραγωγή ψηφιακού υλικού σε ζεύγη.

Προετοιμασία εκπαιδευτικού:

Ο/Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει μία ψηφιακή αφήγηση σχετικά την έφηβη ντετέκτιβ Ενόλα Χολμς και σύμφωνα με τα πέντε στάδια πλοκής της ιστορίας (βλ ενότητα 4.3, σελ. 63). Θα χρειαστεί Η/Υ και προτζέκτορας για να γίνει παρουσίαση της στους μαθητές. Για τη δεύτερη δραστηριότητα χρειάζεται οι μαθητές να χωριστούν ξανά σε ζευγάρια και το κάθε ζευγάρι να έχει στη διάθεση του έναν Η/Υ. Θα ανοίξουν το εργαλείο StoryJumper και θα δουλέψουν με αυτό. Η δραστηριότητα αυτή πρέπει να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου, ώστε όλα τα ζεύγη παιδιών να έχουν από έναν Η/Υ και πρόσβαση στο διαδίκτυο.

5η διδακτική ώρα(45’): Ο/Η εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στον κόσμο της ψηφιακής αφήγησης. Αναφέρει τα χαρακτηριστικά μιας ψηφιακής αφήγησης και παρουσιάζει σε προτζέκτορα το παράδειγμα ψηφιακής αφήγησης που δημιούργησε και που βασίζεται στο βιβλίο της πρότασης. Αφού ολοκληρωθεί η προβολή, ακολουθεί συζήτηση σχετική με το τι είδαν και πώς τους φάνηκε. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει και άλλα παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων στην τάξη, ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν μια ευρύτερη άποψη σχετικά με το τι είναι ψηφιακή αφήγηση.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν τις διαφορές μεταξύ της «κλασικής» και της ψηφιακής αφήγησης. Για να γίνει το μάθημα πιο παραστατικό, προτείνεται ο διαχωρισμός του πίνακα της τάξης σε δύο μέρη, όπου στη μία στήλη θα αναφέρονται τα στοιχεία της αφήγησης ενός κειμένου και στην άλλη τα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης. Οι μαθητές ανά ζεύγη θα σηκώνονται στον πίνακα και θα σημειώνουν στην αντίστοιχη στήλη τα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη συζήτηση, όπως «εικόνα», «ήχος», «αφηγητής», «εστίαση» και στο τέλος θα έχουν δημιουργήσει όλοι μαζί έναν συγκεντρωτικό πίνακα.

6η διδακτική ώρα(45’): Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται στην αίθουσα πληροφορικής, όπου οι μαθητές κάθονται ανά ζεύγη σε έναν υπολογιστή. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις οδηγίες χρήσης του εργαλείου StoryJumper (βλ. παράρτημα), εξηγεί στους μαθητές πώς λειτουργεί το εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουν, τους καθοδηγεί βήμα προς βήμα και λύνει τυχόν απορίες που έχουν.

Έπειτα, ζητάει από τους να ψάξουν εικόνες στο διαδίκτυο και να φτιάξουν μικρές ψηφιακές ιστορίες της αρεσκείας του, στην αρχή χωρίς ήχο και στη συνέχεια με την προσθήκη μουσικής υπόκρουσης, προκειμένου να εξοικειωθούν με το εργαλείο. Προτεινόμενο θέμα για τις

ψηφιακές δημιουργίες τους θα είναι φυσικά ένα αστυνομικό μυστήριο της επιλογής τους. Μπορούν να εμπνευστούν απ' όσα έχουν ειπωθεί ως τώρα για την έφηβη ντετέκτιβ Ενόλα Χολμς και να δημιουργήσουν έναν δικό τους ντετέκτιβ-ήρωα και με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης να δημιουργήσουν την αρχή, τη μέση ή το τέλος της ιστορίας που θα πλάσουν.

Γ' φάση διδασκαλίας:

Στην τρίτη φάση της διδακτικής πρότασης οι μαθητές θα δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα, σύμφωνα με τις αρχές της δημιουργικής γραφής και στη συνέχεια τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις. Αφού έχουν κατανοήσει το αστυνομικό βιβλίο της πρότασης και τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται μία ψηφιακή αφήγηση, καλούνται να συγγράψουν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία της ντετέκτιβ Ενόλα Χολμς και ύστερα να το αποδώσουν με τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης.

Προτεινόμενη διάρκεια υλοποίησης:

4 διδακτικές ώρες (45' έκαστη)

Στόχοι:

- Παραγωγή γραπτού κειμένου με βάση τα όσα έχουν διδαχθεί σχετικά με την αφήγηση και την αστυνομική λογοτεχνία.
- Αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής για την παραγωγή κειμένου.
- Ομαδοσυνεργατική επεξεργασία κειμένου.
- Παραγωγή ψηφιακού υλικού με τη χρήση του εργαλείου StoryJumper.
- Σύγκριση γραπτού κειμένου και ψηφιακής αφήγησης.

Προετοιμασία εκπαιδευτικού:

Στην παρούσα φάση ο/η εκπαιδευτικός προτείνεται να λειτουργήσει υποστηρικτικά και καθοδηγητικά και να παρεμβαίνει μόνο σε περίπτωση που το ζητήσουν οι μαθητές ή εάν κριθεί απαραίτητο. Παρ' όλα αυτά οφείλει να είναι έτοιμος/η να υποστηρίξει τους μαθητές στην παραγωγή των κειμένων τους και των ψηφιακών αφηγήσεων. Χρησιμοποιεί το δείγμα ψηφιακής αφήγησης που δημιούργησε παραπάνω, ώστε οι μαθητές να έχουν μία

κατευθυντήρια γραμμή (βλ. παράρτημα). Η δεύτερη δραστηριότητα πραγματοποιείται και πάλι στην αίθουσα της πληροφορικής, ώστε οι μαθητές να δημιουργήσουν σε ζευγάρια ψηφιακές αφηγήσεις στους υπολογιστές. Για την τρίτη και τελευταία δραστηριότητα, θα γίνει ξανά χρήση προτζέκτορα και υπολογιστή, ώστε να παρουσιαστούν όλες οι ψηφιακές αφηγήσεις των μαθητών στην τάξη.

7η διδακτική ώρα(45’): Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τα ζεύγη των μαθητών να συνεργαστούν και πάλι και να δημιουργήσουν ένα δικό τους τέλος για την αστυνομική ιστορία με πρωταγωνίστρια την Ενόλα Χολμς, σύμφωνα όμως με όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την αφήγηση και τα αστυνομικά στοιχεία μιας ιστορίας. Προτείνει μάλιστα τη δημιουργική συγγραφή των κειμένων, ώστε οι μαθητές να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους και τη δική τους εκδοχή του τέλους της ιστορίας που επεξεργάστηκαν.

Προτού ξεκινήσουν, ο/η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει τα βασικά στοιχεία που πρέπει να έχει η αφήγηση, αλλά και τα συστατικά στοιχεία μιας αστυνομικής ιστορίας, δηλαδή την δράση του πρωταγωνιστή-ντετέκτιβ, το μυστήριο και τέλος τη λύση και την εξήγηση της υπόθεσης. Συγκεκριμένα προτείνει στους μαθητές να ακολουθήσουν τα πέντε στάδια πλοκής μιας αστυνομικής ιστορίας.

Ακόμα, προτείνεται η έκταση της κάθε αστυνομικής ιστορίας να είναι έως δύο σελίδες Α4, ώστε οι μαθητές να μην υπερβούν κατά πολύ τον χρόνο υλοποίησης της δραστηριότητας και να μην αποδειχθεί κουραστική και δύσκολη. Στο τέλος αυτής της διδακτικής ώρας το κάθε ζευγάρι διαβάζει την ιστορία του στην υπόλοιπη τάξη και ακολουθεί σχολιασμός αλλά και κατευθυντήριες ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό στους υπόλοιπους μαθητές. Ενδεικτικά:

- ✓ «Γιατί επιλέξατε αυτό το τέλος για την ιστορία;»
- ✓ «Πως ενεργεί η Ενόλα Χολμς για την εξιχνίαση του μυστηρίου;»
- ✓ «Ποια εξήγηση δόθηκε σχετικά με τη λύση του μυστηρίου;»

8η & 9η διδακτική ώρα(45’): Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται στην αίθουσα πληροφορικής, όπου οι μαθητές θα αποδώσουν ψηφιακά το δικό τους τέλος της αστυνομικής ιστορίας της Ενόλα Χολμς, το οποίο εμπνεύστηκαν και έγραψαν σε χαρτί στο προηγούμενο μάθημα. Θα χρησιμοποιήσουν το ψηφιακό εργαλείο StoryJumper, με το οποίο ήδη έχουν εξοικειωθεί από προηγούμενο μάθημα και θα δώσουν υπόσταση και ήχο στις σκέψεις τους, θα

«ζωντανέψουν» τους χαρακτήρες της ιστορίας που δημιούργησαν και τέλος θα το αποθηκεύσουν σε μορφή ψηφιακού βιβλίου.

10η διδακτική ώρα(45'): Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί μια ανασκόπηση της διδακτικής πρότασης. Αρχικά όλοι οι μαθητές θα παρουσιάσουν τις ψηφιακές ιστορίες που δημιούργησαν. Αφού γίνει η παρουσίαση, το κάθε ζευγάρι μαθητών που εργάστηκε μαζί θα καταθέσει τις εμπειρίες του από τη συγγραφή του κειμένου τους και της δημιουργίας της ψηφιακής τους αφήγησης. Στη συνέχεια, θα συζητήσουν όλοι μαζί πως τους φαίνονται οι δημιουργίες των συμμαθητών τους και τι θα μπορούσαν να έχουν κάνει διαφορετικά. Προτείνεται επίσης η πραγματοποίηση μιας σύγκρισης μεταξύ της γραπτής αστυνομικής ιστορίας και της ψηφιακής αφήγησης του κάθε ζεύγους, ώστε να γίνουν ευδιάκριτες οι διαφορές όσον αφορά το περιεχόμενο, την έκταση, την αλληλουχία των συμβάντων που διαδραματίζονται και το συνολικό αποτέλεσμα.

Δεν προτείνεται η βαθμολόγηση των δύο έργων, καθώς σκοπός της διδακτικής πρότασης δεν είναι οι επιδόσεις των μαθητών στη δημιουργία κειμένων και ψηφιακών αφηγήσεων, αλλά η εμπειρία τους και η δημιουργική τους έκφραση χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικά εργαλεία μεταξύ τους. Άτυπα μπορούν οι μαθητές εάν θέλουν να ψηφίσουν την αγαπημένη τους ιστορία και να ανακηρύξουν κάποιο ζευγάρι ως «νικητήριο», χωρίς όμως να έχει δικαίωμα ψήφου ή να εκφράσει αρέσκεια ή δυσαρέσκεια ο εκπαιδευτικός.

5. Αναστοχασμός – Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει ως στόχο τη διδασκαλία της αστυνομικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στους μαθητές Λυκείου, μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Με την ολοκλήρωση της αναμένεται οι μαθητές να έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες σχετικά με το θέμα, τόσο από άποψη γλωσσική, όσο και από άποψη τεχνολογική. Συγκεκριμένα, αναμένεται να έχουν προαχθεί οι δεξιότητες των μαθητών στην αφήγηση, στον τρόπο ανάλυσης αλλά και στον τρόπο συγγραφής ενός αφηγηματικού κειμένου, όπως το προτεινόμενο. Ακόμα, αναμένεται να έχουν κατανοήσει τον τρόπο συγγραφής μιας αστυνομικής ιστορίας, καθώς στη διδακτική πρόταση προτείνεται η ανάλυση και η επεξεργασία των επιμέρους στοιχείων και τμημάτων της ιστορίας. Οι μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνονται, αρχικά αποδομούν την αστυνομική ιστορία σύμφωνα με τους αφηγηματικούς κανόνες και στη συνέχεια «διεισδύουν» σε αυτή, εντοπίζοντας τόσο τα στοιχεία που τη συνθέτουν, όσο και τα πέντε βασικά στάδια της πλοκής της. Καλούνται μάλιστα βασιζόμενοι σε αυτά τα πέντε στάδια να γράψουν και ένα δικό τους τέλος.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μάλιστα, υλοποιήθηκε από τα μέσα Οκτωβρίου, μέχρι και τα τέλη Νοεμβρίου του 2022 στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών, ύστερα από συνεννόηση με την αρμόδια καθηγήτρια. Εφαρμόστηκε σε μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, την ηλικιακή ομάδα δηλαδή στην οποία απευθύνεται η πρόταση και το χρονικό πλαίσιο υλοποίησης της τηρήθηκε στο ακέραιο.

Με το πέρας της διδακτικής πρότασης και ύστερα από το συζήτηση-αξιολόγηση τόσο με τους μαθητές, όσο και με την καθηγήτρια της τάξης προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα-συμπεράσματα:

- Η απόφαση για ενασχόληση με το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς έχει άμεση σχέση με τις προτιμήσεις τους τόσο στην επιλογή ταινιών και τηλεοπτικών σειρών, όσο και στην επιλογή μυθιστορημάτων. Άλλωστε, δεν είναι τυχαία η άνθιση της αστυνομικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία.
- Η επιλογή του μυθιστορήματος-στόχου συνετέλεσε θετικά στην προσήλωση των μαθητών, διότι πρόκειται για ένα μυθιστόρημα σύγχρονο, το οποίο μάλιστα κυκλοφορεί και σε αντίστοιχη ταινία στην πλατφόρμα του **Netflix**. Βασίζεται βεβαίως σε μία από τις μεγαλύτερες μορφές της αστυνομικής λογοτεχνίας τον γνωστό σε όλους Σέρλοκ Χολμς, ωστόσο είναι εμπλουτισμένο με νέους ήρωες και ιστορίες. Πολλοί

μαθητές μάλιστα, είχαν ήδη δει την ταινία πολύ νωρίτερα από τον χρόνο υλοποίησης της διδακτικής πρότασης και έτσι όταν αυτή παρουσιάστηκε στην τάξη, οι μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τη θεματική.

- Οι μαθητές στην αξιολόγηση τους τόνισαν ότι βρήκαν ιδιαίτερα ευφύες το γεγονός ότι το μάθημα της λογοτεχνίας συνδυάστηκε με αυτά της ιστορίας και της πληροφορικής, αφού μέσω της ανάγνωσης του μυθιστορήματος είχαν την ευκαιρία να εντυπώσουν στην ιστορία της Αγγλίας του 19^{ου} αι. και ταυτόχρονα να μάθουν να χειρίζονται ένα ακόμα ψηφιακό εργαλείο.
- Η διδακτική πρόταση κρίθηκε πρωτοπόρα και δημιουργική από τους μαθητές, καθώς προσεγγίζει το μάθημα της λογοτεχνίας από ένα διαφορετικό πρίσμα. Συγκεκριμένα, είναι άμεσα συνδεδεμένη με το νέο Α.Π.Σ. που εισάγει τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής, ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιείται από τη συνήθη έως τώρα βιβλιοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος, εμπλουτίζοντας το με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και νέων τεχνολογιών που αφενός προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και αφετέρου αναδεικνύει τις δεξιότητες τους στη χρήση νέων τεχνολογιών.

Τέλος, οφείλουν να αναφερθούν οι λόγοι που συνετέλεσαν στην σύνθεση της παρούσας διδακτικής πρότασης. Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ο λόγος που επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για την διεκπεραίωση της παρούσας διδακτικής πρότασης. Φυσικά, δεν είναι άλλος από το να προαχθεί η αλληλεπίδραση των μαθητών, δουλεύοντας όλοι μαζί όλα τα παραπάνω. Η ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι θέμα υψίστης σημασίας, καθώς η σχολική κοινότητα αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για την ένταξη τους σε αυτήν. Άλλωστε, η αλληλοβοήθεια και ο προβληματισμός που προκύπτουν κατά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο συμβάλλουν όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη των ψυχικών τους δυνατοτήτων.

Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο στην παρούσα διδακτική πρόταση διαδραματίζει η δημιουργική γραφή. Ο ρόλος της στηρίζεται φυσικά στην προσωπική έκφραση του κάθε συγγραφέα, ο οποίος μπορεί να διαβάσει ένα κείμενο με τον δικό του πολύ ξεχωριστό τρόπο και ακολούθως να γράψει ένα κείμενο βασισμένο στην δική του οπτική και στις δικές του προσωπικές συμβάσεις.

Σε αυτό μάλιστα στοχεύει και η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, να καταγράψουν δηλαδή οι μαθητές τις σκέψεις τους και τις ιδέες τους και να γράψουν ύστερα τα δικά τους

«δημιουργικά» κείμενα και τα οποία θα πλαισιώσουν φυσικά στο τέλος με στοιχεία της αστυνομικής λογοτεχνίας. Η δημιουργική γραφή εξάλλου πρόκειται για έναν ιδανικό τρόπο έκφρασης, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο τάξης και η ένταξη της στη διδακτική πρόταση αναμένεται να έχει θετική επίδραση στα κείμενα των μαθητών και στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση, που αποτελεί το κύριο μέσο διδασκαλίας της παρούσας εργασίας, αναμένεται μετά το πέρας του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές να έχουν εξοικειωθεί πλήρως με αυτήν. Γι' αυτό το λόγο, προτείνεται κατά τη μέση της διδακτικής πρότασης να γίνει μία πρώτη, δοκιμαστική εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης με σκοπό να έρθουν οι μαθητές σε μια πρώτη επαφή με το εργαλείο StoryJumper και στη συνέχεια να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις με κεντρική ηρωίδα την ντετέκτιβ Ενόλα Χολμς.

Κατά τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης, δόθηκε εσκεμμένα αρκετός χρόνος στους μαθητές με σκοπό να επεξεργαστούν το διδακτικό εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης, να κατανοήσουν τη λειτουργία και την υπόσταση της και τέλος να μπορέσουν να κατασκευάσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες. Κατ' επέκταση η λειτουργία του ψηφιακού εργαλείου StoryJumper αναμένεται να έχει κατανοηθεί πλήρως από τους μαθητές, διότι είναι ιδιαίτερα εύκολο και χρηστικό, ειδικά όταν οι χρήστες του είναι ήδη εξοικειωμένοι με τα τεχνολογικά μέσα, όπως υποθέτουμε να είναι οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου εν έτη 2023 και έπειτα.

Εν κατακλείδι, το σύνολο της διδακτικής πρότασης έχει δημιουργηθεί με βάση το πρόγραμμα σπουδών της αντίστοιχης τάξης Λυκείου και όλες οι φάσεις υλοποίησης έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές μέσω της παρατήρησης, της επεξεργασίας και της υλοποίησης να αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ «κλασικής» και ψηφιακής αφήγησης, να εισαχθούν στον κόσμο της αστυνομικής λογοτεχνίας να μπορούν πλέον εύκολα να επεξεργάζονται λογοτεχνικά κείμενα με αστυνομική θεματολογία, βασιζόμενοι σε όσα έχουν διδαχθεί.

Πέρα όμως απ' όλα τα παραπάνω, βασικός στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι τόσο οι μαθητές, όσο και εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να είναι μια μονότονη διαδικασία, βασισμένη στη στεία βιβλιοκεντρική διδασκαλία, αλλά μια δημιουργική διαδικασία για όλους τους εμπλεκόμενους. Αφορά μια έντονα πνευματική διαδικασία, όπου η χρήση τεχνολογικών μέσων, όπως η ψηφιακή αφήγηση, μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του λογοτεχνικού έργου, στην αφύπνιση των μαθητών και στην άμεση και ενεργό συμμετοχή τους σε αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abrams, M. H. (2005). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Agatha Kristie <https://www.sansimera.gr/biographies/46>

Agatha Kristie: Η ζωή και το έργο της σε ένα ντοκιμαντέρ – ανακτήθηκε 23/12/22
<https://www.cnn.gr/style/psychagogia/story/260417/agkatha-kristi-h-zoi-kai-to-ergo-tis-se-ena-ntokimanter>

Alexander, B. (2011). *The new Digital Storytelling. Creating Narratives with New Media*. Santa Barbara: Greenwood.

Barnard, R., & Barnard, L. (1980). *A talent to deceive: an appreciation of Agatha Christie*. London: Collins.

Burgess, J. (2006). “Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling”, *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 20 (2), 201 - 214.

Chesterton, G. K. (1986). (μτφ. Παναγιώτης Ευαγγελίδης), "Πώς να γράψετε μια αστυνομική ιστορία", στον τόμο: *Ανατομία του αστυνομικού μυθιστορήματος*, Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

Delcroix M. & Hallyn F., «Εισαγωγή στις Σπουδές Λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου» Αθήνα: Gutenberg, σ. 237-253. (1997),

Genette, G. (1983). *Narrative discourse: An essay in method* (Vol. 3). Cornell University Press.

Hann, J. (2012). *Concealing the Story: A Study of Agatha Christie's Use of Narrative Focalization*. University of Aberdeen

Hull, G. A. & Nelson, M. E. (2005). “Locating the semiotic power of multimodality”, *Written communication*, 22 (2), 224-261

Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005) Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Accessed September 3 2013. http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf

Kyrmanidou E. (2020). Creative Writing, Digital Storytelling and the Arts in EFL: The Case of Storybird. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 66–75 (in Greek)

Lambert, J. (2002). *Storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

- Lambert, J. (2013a). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.
- Lathem, S. A. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- Longacre, R. (1976). *An Anatomy of Speech Notions*. Lisse: Peter de Ridder.
- Lundby, K. (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2006, No. 1, pp. 709-716).
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3): 220-228.
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field.
- Storycenter, (2021). *Our Story*. Διαθέσιμο στο: <https://www.storycenter.org/history> (Ανακτήθηκε 29/11/2022)
- Todorov, T. (1986). (μτφ. Β. Μπιτσώρης), "Τυπολογία του αστυνομικού μυθιστορήματος", στον τόμο: *Ανατομία του αστυνομικού μυθιστορήματος*, Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Tonnet, H. (2007). (μτφ. Ν. Κουλετάκη), Το αστυνομικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα, από το 1995 μέχρι σήμερα. *Revue des Études Néo-helléniques*, 3: 127-145.
- Van Dine, S.S. (1928). Twenty rules for writing detective stories. *American Magazine*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020, από <https://www.openculture.com/2016/02/20-rules-for-writing-detective-stories.html>
- Wang, X. (2013). *Learning, Teaching and Diversity*. Doctoral Dissertation, Vanderbilt University. Retrieved on 10.12.2019 from <https://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-08272013-101026/unrestricted/WangXiqiaoDissertation.pdf>
- Αγγελάτος, Δ., Πάτσιου, Β., Ζήρας, Α., & Ντενίση, Σ. (2010). Το διήγημα στην ελληνική και στις ξένες λογοτεχνίες: Θεωρία-Γραφή-Πρόσληψη, επιμέλεια- εισαγωγή Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού, Σοφία Ντενίση. *Σύγκριση*, 21, 155-175.
- Αντωνά, Π. (2013). Η πλοκή στην παιδική και εφηβική αστυνομική μυθοπλασία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, Θεωρείο*, 3: 1-7.
- Αποστολίδης, Α. (2010), *Θέμα ορισμού: Η αστυνομική λογοτεχνία*. Διαθέσιμο

στο: <https://crimefictionclubgr.wordpress.com/defining-crime-fiction/>
(Ανακτήθηκε 07/11/2022)

Αποστολίδης, Α., (2010.) Καστανιώτη. (Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου 202).
Διαθέσιμο σε: <http://www.kastaniotis.com/author/1141>

Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (2009). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Βατόπουλος, Ν. (28 Ιουνίου 1988). *Η αστυνομική εκδοτική βεντάλια: κλασικοί ντετέκτιβ αλλά και «πολιτικά ορθοί» ήρωες κυριαρχούν στην φιλολογία του είδους*. Ελευθεροτυπία, σελίδες 14-17

Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ. (2004). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Γιάκος, Δ. (1991) *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Από τον 10^ο αιώνα ως σήμερα. Αθήνα: Εκδόσεις Δ.Ν. Παπαδήμας.

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα Πολλά Υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη Γόνιμη Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας. *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Θεσσαλονίκη 30/10/2015 - 01/11/2015

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η Ψηφιακή Αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στις 23/12/22 από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/>

Διαμαντοπούλου, Λ. (2016). *Λογοτεχνικά γένη και είδη [Κεφάλαιο]*. Στο Παππάς, Φ., Κατσιγιάννης, Α., & Διαμαντοπούλου, Λ. 2016. *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/6433>.

Διαμαντοπούλου, Λ. 2016. *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Δραγούνης Δημήτρης, Σκελετός ενός βιβλίου ή Πυραμίδα του Freytag
<https://dragounis.wordpress.com/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82/%CF%80%CF%85%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-freytag/>

- Ευαγγελίδης Παναγιώτης *Ανατομία του αστυνομικού μυθιστορήματος* (Δοκίμια), εκδ. Άγρα, Αθήνα 1986, σ. 52-59]
- Ιωακειμίδου, Β., Μανούσου, Ε. & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες: η ψηφιακή αφήγηση σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 185-198.
- Καρατάσου, Κ. (2016). Η αστυνομική λογοτεχνία για παιδιά και νέους, τα παρακλάδια και τα μυστήριά της. *Ο Αναγνώστης, Περιοδικό για το Βιβλίο και τις Τέχνες*, 3: 109-119.
- Καψωμένος, Ε. (2008). *Αφηγηματολογία, Θεωρία και Μέθοδοι Ανάλυσης της Αφηγηματικώς Πεζογραφίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σ. 19-26.*
- Κιοσσές, Σ. (2013). Προς μια «παιδαγωγική» της δημιουργικής γραφής. *1^ο Διεθνές συνέδριο για τη Δημιουργική Γραφή*: 1-19.
- Κοντοπίδου, Α. (2009). *Πτυχές του αστυνομικού μυθιστορήματος στην Ελλάδα το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουμασίδης, Ι. Π., & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2020). Η δημιουργική γραφή στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1B), 117-123.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2005). Τα κειμενικά είδη και η διδασκαλία τους. *Παρουσία, Επιστημονικό περιοδικό του Συλλόγου Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*: 77-85.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. *Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του Συνεδρίου «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας», Οκτώβριος 2012, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο*.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2020). Η δημιουργική γραφή στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Στα πρακτικά του 10^{ου} Συνεδρίου για την «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», Νοέμβριος 2019, Ε.Α.Π*
- Μαργαρίτη, Α., Μπράτισης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση* 7, 3: 163-179.
- Μεταξιώτης, Γ. (2018). *Οι ψηφιακές Ιστορίες στην Εκπαίδευση: Η Δημιουργική Προσέγγιση στην Αγωγή Επικοινωνίας*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ., Τμήμα Δημοσιογραφίας & Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας.
- Μηλιοπούλου, Ζ. (2013). *Δημιουργική γραφή. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Μεταξιώτης, Γ. (2018). Οι ψηφιακές Ιστορίες στην Εκπαίδευση. Η δημιουργική προσέγγιση στην Αγωγή Επικοινωνίας. (Διδακτορική Διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 16-29.
- Μουταφίδου, Α., Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή Αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο στο *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής, Αθήνα 4-6 Οκτωβρίου 2013*.
- Μπράτιτσης Θ., Χλαπάνης Γ., Μηναΐδη Α. & Δημητρακοπούλου Α. (2003). *Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες ου της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ). Πρακτικά 2 Συνεδρίου Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα, Μάρτιος 2003, Εκδόσεις Τυπόραμα.
- Μπράτιτσης, Θ. (2014). Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21^ο αιώνα. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2022 από <http://impschool.gr/deltio-site/?p=90>.
- Μπράτιτσης (2021). *Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. 1^ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 0, 51-61.
- Παναγιωτακόπουλος (2015). *Η αξιοποίηση των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs) από το ΕΑΠ: Ποιοτική έρευνα σε μέλη ΔΕΠ του ιδρύματος* (πρακτικά συνεδρίου)
- Παπαντωνάκης, Γ., Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων
- Παρίσης, Ι., Παρίσης, Ν. (2009). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, Αθήνα, 2011.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (2010), *Πεζογραφία*. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/literature/anthologies/new/page_002.html (Ανακτήθηκε 02/12/2022)
- Ρουμελιώτου, Μ., Κυρμανίδου, Ε., Μωυσίδης, Γ., & Φουτσιτζή, Σ. (2011) «Προς ένα νέο ψηφιακό σχολείο: η ψηφιακή αφήγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης για την αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη», στο Α. Πόρποδα & Ν. Σαλαμπάσης (επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. Σύρος, 1213-1218. Ανακτήθηκε στις 10.12.2019 από http://83.212.201.85:8080/ltme/uploads/users/4/publications/2011_Chronaki_Matos_6oSyros.pdf
- Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης, Γ., (2010). «Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών» στο

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, «Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»: 1558-1569.

- Σπανούδη, Α. (2011). *Η Διδακτική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*. (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 21/12/22 από Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, βιβλιοθήκη και κέντρο πληροφόρησης: Ειδική Συλλογή «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ» <https://core.ac.uk/download/pdf/150719565.pdf>
- Σπυροπούλου, Χ. (2010). Το ελληνικό και ξένο αστυνομικό μυθιστόρημα: βίοι παράλληλοι, Έντυπη Ελευθεροτυπία (αρχείο).
- Τορνικίδου, Ε.(2020). «*Η συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία του Λαϊκού Πολιτισμού στο Δημοτικό Σχολείο*» (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία) Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ -Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης., (1998) *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Τσελέντης, Μ. (2019). *Οι αφηγηματικοί τρόποι ως μέρος των αφηγηματικών τεχνικών*. (Ανακτήθηκε 28/11/2022) Διαθέσιμο https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_a4/02.html
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Αβ., Λόππα, Ελ., Τάνης, Δ., (2012). *Έκφραση Έκθεση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- Τσομπάνη, Δ., Θεοδωρίδης, Χ. (2014). *Η πορεία του ελληνικού αστυνομικού μυθιστορήματος και τα βασικά στοιχεία του είδους αυτού*. Πτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.
- ΥΠΠΕΠΘ, (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)*.
- ΥΠΠΕΠΘ, (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών(ΔΕΠΠΣ)*.
- Φεσάκης, Γ. & Σεραφείμ, Κ. (2010). «*Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο*», στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (τόμος II, σ. 521-528). Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 10.12.2019 από <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/64.pdf>
- Φιλίππου, Φ. ([χ.χ]). *Ο Γιάννη Μαρής η εποχή του και η αστυνομική λογοτεχνία, Ε.Λ.Σ.Α.Λ.* Διαθέσιμο σε: <http://crimefictionclubgr.wordpress.com/opinion-greekdetective-stories/mariss/> (Ανακτήθηκε: 2 Αυγούστου, 2022).
- Φιλίππου, Φ. «*Όταν η Αριστερά γύριζε την πλάτη στην αστυνομική λογοτεχνία*», εφ. *Η Αυγή* 2 Ιουνίου 2015.
- Φωκίδης Ε., Σαρρή Α., (2016). *Η ψηφιακή αφήγηση στην ομαλή ένταξη στο σχολείο μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού*. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός
- Χατζηγιάννογλου, Θ. (2014). Η αξιοποίηση της ψηφιακής ανάγνωσης στην

εκπαίδευση. *Horizons Francophones*, 7

Χατζητσακίρογλου, Α.Μ. (2021). «Πρόταση για τη διδασκαλία της αστυνομικής λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο με βάση την ψηφιακή αφήγηση». (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε στις 01/09/2022 από Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας από [https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2016/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%84%CF%83%CE%B1%CE%BA%CE%AF%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=1&isAllowed](https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2016/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%84%CF%83%CE%B1%CE%BA%CE%AF%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
≡y

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στο παράρτημα παρατίθενται αναλυτικός οδηγός χρήσης του ψηφιακού εργαλείου StoryJumper προς διευκόλυνση του εκπαιδευτικού, καθώς και οι διαφάνειες που θα παρουσιαστούν στους μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν τη λειτουργία του προτού προβούν στη χρήση του.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα παράδειγμα ψηφιακής αφήγησης σχετικά με την Ενόλα Χολμς και συγκεκριμένα την υπόθεση του βιβλίου της διδακτικής πρότασης. Μάλιστα πραγματοποιείται ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία. Η ψηφιακή αυτή αφήγηση δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό που θα υλοποιήσει την παραπάνω διδακτική πρόταση.

Η ψηφιακή αφήγηση συνιστάται να έχει και μουσική υπόκρουση ή φωνητική ηχογράφηση για να είναι πιο ολοκληρωμένη, όμως για να αποδοθεί γραπτά στην παρούσα εργασία, παρακάτω θα παρουσιαστεί με μορφή εικόνων και οι μονόλογοι και οι διάλογοι θα δοθούν σε μορφή εικονιδίων. Η ολοκληρωμένη έκδοση της ψηφιακής αφήγησης βρίσκεται στον ηλεκτρονικό σύνδεσμο που ακολουθεί:

<https://www.storyjumper.com/book/read/146269221/63a4365474ec2>

ΠΡΑΚΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟ STORYJUMPER



Αγραπίδη Ελένη
Φιλολόγος (ΠΕ02)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	Τι είναι το StoryJumper	88
2.	Επιλογή StoryJumper	89
2.1.	Δημιουργία λογαριασμού	89
2.2.	Επιλογή ‘Classes I Teach’	91
2.3.	Επιλογή ‘Raise Money using StoryJumper’	92
2.4.	Επιλογή ‘My Books’	93
2.5.	Δημιουργία ιστορίας	94
2.6.	Νέα ιστορία	94

Τι είναι το StoryJumper

Το StoryJumper αποτελεί ένα εργαλείο ψηφιακής αφήγησης Web 2.0² (άλλα είναι τα LittleBird Tales, My StoryMaker, Storybird, Voki, Zooburst) για τους μικρούς μαθητές, το οποίο υπάρχει δωρεάν στο διαδίκτυο.

Δίνει τη δυνατότητα δημοσίευσης του βιβλίου, αλλά και παραγγελία της τυπωμένης έκδοσης του, με κάποιο μικρό κόστος, ή να εκτυπωθεί απλά είτε να μοιραστεί μέσω email. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν λογαριασμό της τάξης τους, δίνοντας ένα μοναδικό id πρόσβασης σε κάθε μαθητή.

Το StoryJumper παρέχει βήμα-βήμα βοήθεια, με ένα worksheet, για την πλοήγηση στο site και πώς να φτιάξουν οι μαθητές το βιβλίο τους.

Προσφέρει έναν ασφαλή και εύκολο τρόπο στους μαθητές να γράφουν τα βιβλία τους και δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη του να φτιάξει τις δικές του ιστορίες εύκολα και γρήγορα χρησιμοποιώντας έτοιμα πρότυπα είτε ξεκινώντας από το μηδέν.

Στην παρακάτω διεύθυνση
<http://enaakomaskali.weebly.com/epsilonpsilonrhoalphasigma943epsilonpsilonsigma943storyjumper.html> μπορεί κανείς να διαβάσει πολλές ιστορίες στα ελληνικά.

¹ Η **ψηφιακή αφήγηση** (ψηφιακές ιστορίες) αποτελεί εξέλιξη της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τη χρήση πολυμεσικών και διαδραστικών στοιχείων. Όπως και με την παραδοσιακή αφήγηση, η πλειονότητα των ψηφιακών ιστοριών επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και εκφράζει μια συγκεκριμένη άποψη. Ωστόσο, οι ψηφιακές ιστορίες συνήθως περιέχουν εικόνες, κείμενο, ηχογραφημένη αφήγηση, βίντεο και μουσική, μπορούν να δημιουργηθούν με διαφορετικά λογισμικά και συνήθως διαμοιράζονται στο διαδίκτυο. Οι ψηφιακές ιστορίες διαφέρουν σε μήκος και όταν χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς κυμαίνονται από 2 έως 10 λεπτά. Η θεματολογία τους ποικίλλει και συνήθως αφορά στην αφήγηση μιας προσωπικής ιστορίας ή ενός ιστορικού γεγονότος με στόχο την πληροφόρηση ή τη διδασκαλία για ένα συγκεκριμένο θέμα (Robin, 2008).

² Ο όρος **Web 2.0** (Ιστός 2.0), χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού η οποία βασίζεται στην όλο και μεγαλύτερη δυνατότητα των χρηστών του Διαδικτύου να μοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται online. Αυτή η νέα γενιά είναι μια δυναμική διαδικτυακή πλατφόρμα στην οποία μπορούν να αλληλεπιδρούν χρήστες χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα υπολογιστών και δικτύων.

1. Επιλογές StoryJumper

1.1. Δημιουργία λογαριασμού

Έχοντας πρόσβαση στη σελίδα <https://www.storyjumper.com/>, γίνεται έγγραφο, επιλέγοντας Sign up (πάνω δεξιά).

Στο σημείο αυτό, χρειάζεται η επιλογή 'I am a teacher and I want to use StoryJumper in the classroom with my students.', διότι δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας 'τάξης' (CLASSES I TEACH- αναλύεται παρακάτω), καθώς και ενός 'δρόμου' για καλό σκοπό (RAISE MONEY USING STORYJUMPER).

Με την ολοκλήρωση της εγγραφής, γίνεται αυτόματα η σύνδεση (Login). Πάνω αριστερά υπάρχουν τέσσερις επιλογές:

1. **Home:** οδηγεί στην αρχική σελίδα.
2. **Library:** αποτελεί διαδικτυακή βιβλιοθήκη με πολλά βιβλία όπου δίνεται η δυνατότητα σε κάποιον να τα διαβάσει ή και να τα αγοράσει.
3. **Help:** παρέχεται βοήθεια σχετικά με τη δημιουργία του βιβλίου.
4. **Prices:** παρατίθενται οι τιμές χρέωσης ενός βιβλίου, αναφορικά με την ποιότητα, το μέγεθος και τη μορφή εκτύπωσης

1.2. Επιλογή ‘Classes I Teach’

Δίνεται η δυνατότητα ο χρήστης να δημιουργήσει διάφορες ομάδες που αφορούν είτε στην ίδια είτε σε διαφορετική τάξη.

Σε επόμενο κεφάλαιο δίδονται αναλυτικές οδηγίες.

Πατώντας στους παρακάτω συνδέσμους μπορείτε να παρακολουθήσετε βοηθητικά βίντεο:

<https://www.youtube.com/watch?v=XnwwlnsuGAA>

<https://www.youtube.com/watch?v=TcjS5TAqQFs>

<https://www.youtube.com/watch?v=7iPiTVGv3Zk>

1.3. Επιλογή ‘Raise Money using StoryJumper’

Πέραν των υπόλοιπων δυνατοτήτων του εργαλείου, μπορούν να συλλεχθούν χρήματα μέσω της δημιουργίας ιστοριών, για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό.

The screenshot shows the 'START A WRITE-A-THON' form on the StoryJumper website. The form is titled 'START A WRITE-A-THON' and includes the following fields and options:

- Name of your school / organization:** A text input field with the placeholder 'Enter name of your school / organization'.
- How the money will be used:** A text area with the placeholder 'Explain why you're raising money and how the funds will be used (in full sentences)'.
- Students' message to their sponsors:** A text area with the placeholder 'Please help me become a Published Author by sponsoring me. I hope you enjoy my book when I finish it.'
- Start date:** Three dropdown menus for 'Month', 'Day', and 'Year'.
- End date:** Three dropdown menus for 'Month', 'Day', and 'Year'.
- Goal:** A text input field with a dollar sign icon and the placeholder 'Enter how much you're trying to raise', followed by a 'Calculate your goal' button.
- Participating Classes:** A list of radio buttons with the following options: 'test3', 'TEST', 'test2', 'E1', 'testaki', and 'My First Class' (which is selected).
- Contact's full name:** A text input field with the placeholder 'Contact's Full Name'.
- Contact's email:** A text input field with the placeholder 'Contact's Email Address'.
- Program photo (optional):** A button labeled 'Επιλογή αρχείου' (Choose file) with the text 'Δεν επιλέχθηκε κανένα αρχείο' (No file selected).

At the bottom right of the form, there is a blue 'START' button and a 'cancel' link.

Αφού συμπληρωθούν όλα τα στοιχεία (Όνομα Σχολείου/Οργανισμού, Πώς θα χρησιμοποιηθούν τα χρήματα, Μήνυμα των μαθητών προς τους χορηγούς τους, Ημερομηνία έναρξης, Ημερομηνία λήξης, Στόχος, Τάξεις που θα συμμετάσχουν, Ονοματεπώνυμο ατόμου για επικοινωνία, Email επικοινωνίας και προαιρετικά, επιλογή εικόνας για το πρόγραμμα), ξεκινά η διαδικασία.

1.4. Επιλογή 'My Books'

Πηγαίνοντας το πεδίο 'My Books' ξεκινά η δημιουργία της ιστορίας. Πατώντας το 'Make new book' δίδονται δύο επιλογές: είτε η δημιουργία νέας ιστορίας εξ' ολοκλήρου (**Blank**) είτε η δημιουργία ιστορίας με συγκεκριμένο ήρωα (**ABC's of __**, **All About Me, Hero, The Monster, Flat Friend**).



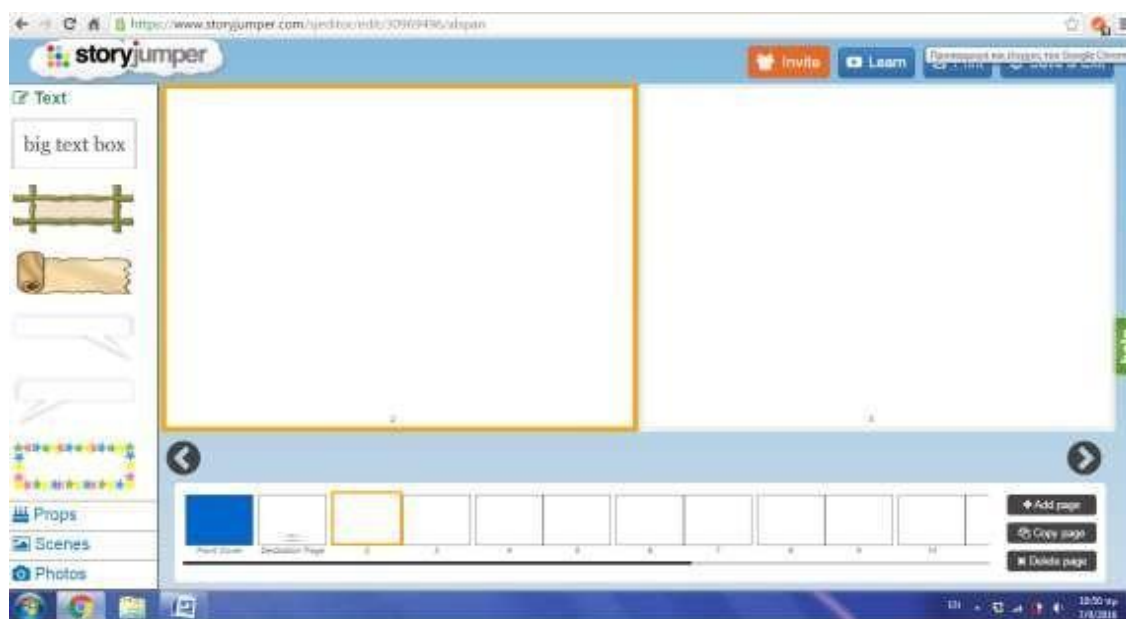
3. Δημιουργία ιστορίας

3.1. Νέα ιστορία

Για τη δημιουργία μιας εξ' ολοκλήρου νέας ιστορίας, ακολουθείται η εξής διαδρομή:

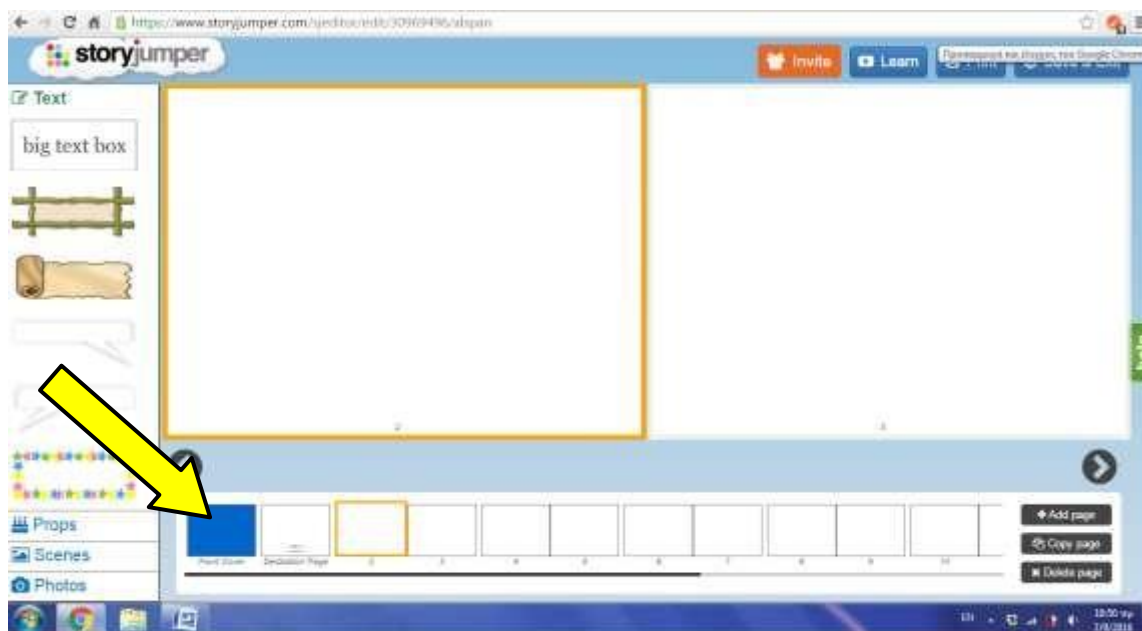
Home?My Books?Make new book?Blank

Πατώντας την επιλογή Blank, εμφανίζεται το παράθυρο με την παρακάτω μορφή:

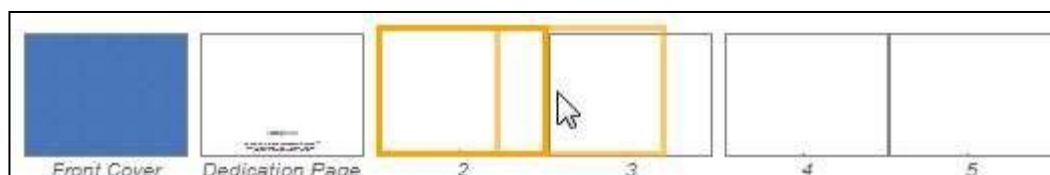


Αριστερά υπάρχουν οι επιλογές για τη δημιουργία της ιστορίας, στο κέντρο οι σελίδες του βιβλίου και κάτω η μπάρα όπου εμφανίζονται όλες οι σελίδες του βιβλίου σε μικρογραφία.

➤ FRONT COVER (Εξώφυλλο)



Αρχικά, μπορεί να μορφοποιηθεί το εξώφυλλο, πατώντας απλά στο εικονίδιο κάτω, στις μικρογραφίες των σελίδων. Εκεί τροποποιείται το χρώμα, η εμφάνιση (εικόνα ή όχι) και η γραμματοσειρά.



Μεταφορά σελίδας: Για να μεταφέρω μια σελίδα από ένα σημείο του βιβλίου σε ένα άλλο, επιλέγω την επιθυμητή σελίδα και με το ποντίκι, σέρνοντας τη, τη μεταφέρω στο σημείο που χρειάζεται.

➤ **DEDICATION PAGE (Σελίδα αφιέρωσης)**

Η δεύτερη σελίδα είναι η ‘σελίδα αφιέρωσης’ όπου ο χρήστης μπορεί να γράψει σε ποιον αφιερώνει το βιβλίο ή οποιοδήποτε άλλο κείμενο αυτός θέλει.

➤ **TEXT (Κείμενο)**




Από την Τρίτη (αριθμητικά) ή δεύτερη σελίδα (βάσει σελιδοποίησης) ξεκινά η ιστορία. Η πρώτη δυνατότητα που δίνεται είναι το **κείμενο (text)**. Ουσιαστικά, πρόκειται για 6 πλαίσια κειμένου και διαλόγων, τα οποία τοποθετούνται στη σελίδα, απλά πατώντας επάνω σε αυτά.

Αφού επιλεγεί το επιθυμητό πλαίσιο, πατώντας πάνω σε αυτό, πληκτρολογείται το κείμενο.

Υπάρχει η δυνατότητα επιλογής γραμματοσειράς, μεγέθους, χρώματος, μορφής και στοίχισης.

Με το **x** διαγράφεται το πλαίσιο, με το χεράκι μετακινείται και με τα μικρά κόκκινα τετράγωνα τριγύρω αλλάζει το μέγεθος.

Με τα δύο βέλη  μετακινούνται σε πρώτο πλάνο ή στο φόντο τα πλαίσια ή τα εικονίδια.



➤ **PROPS** ('Υποστηρίγματα')



Στα **υποστηρίγματα (props)** βρίσκονται χαρακτήρες, αντικείμενα, κ.λπ. που ο χρήστης θα ήθελε να υπάρχουν στην ιστορία του. Εάν δεν είναι αρκετά αυτά που εμφανίζονται, τότε γίνεται αναζήτηση με λέξη-κλειδί, γράφοντας στο πλαίσιο της αναζήτησης και πατώντας Enter.

Τοποθετούνται στη σελίδα με ένα κλικ επάνω στο επιθυμητό εικονίδιο.

➤ **SCENES (Σκηνές)**



Επιλέγοντας τις **σκηνές (scenes)** τοποθετούνται διάφορα σκηνικά στην ιστορία. Εάν δεν είναι αρκετά αυτά που εμφανίζονται, τότε πραγματοποιείται αναζήτηση με λέξη-κλειδί, γράφοντας στο πλαίσιο της αναζήτησης και πατώντας Enter.

Για να εισαχθεί στη σωστή σελίδα το φόντο, πρώτα επιλέγεται κάνοντας κλικ κι έπειτα επιλέγοντας τη σκηνή, τοποθετείται.

➤ **PHOTOS (Φωτογραφίες)**

Επιλέγοντας τις **φωτογραφίες (photos)** μπορούν να εισαχθούν διάφορες φωτογραφίες στο βιβλίο. Αφού μεταφορτωθεί (upload) η κατάλληλη φωτογραφία, εμφανίζεται ένα παράθυρο με το εξής μήνυμα: «*How do you want to use your photo?*» με επιλογές: «*Scene*» ό «*Prop*» και γίνεται η ανάλογη κίνηση.

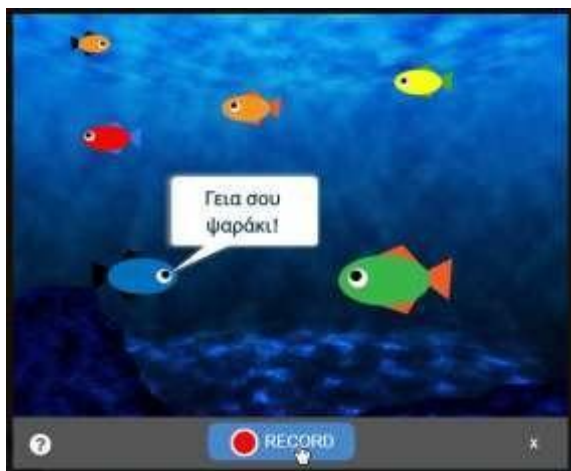


➤ **NARRATE (Αφήγηση)**



Με την επιλογή **Narrate (αφήγηση)** μπορούν να προστεθούν:

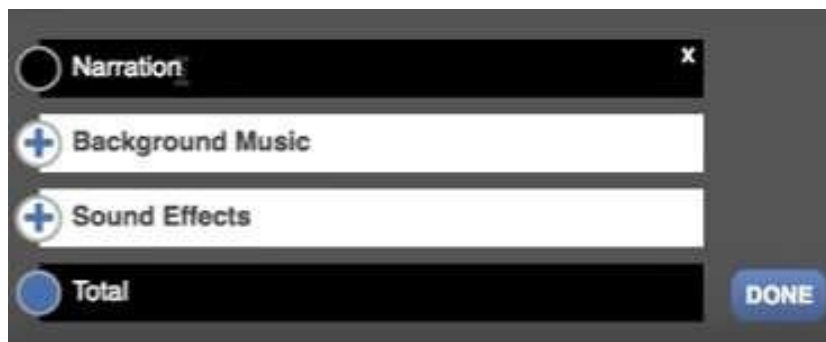
- (α) αφήγηση,
- (β) μουσική υπόκρουση [background music] και
- (γ) ηχητικά εφέ [sounds effects].



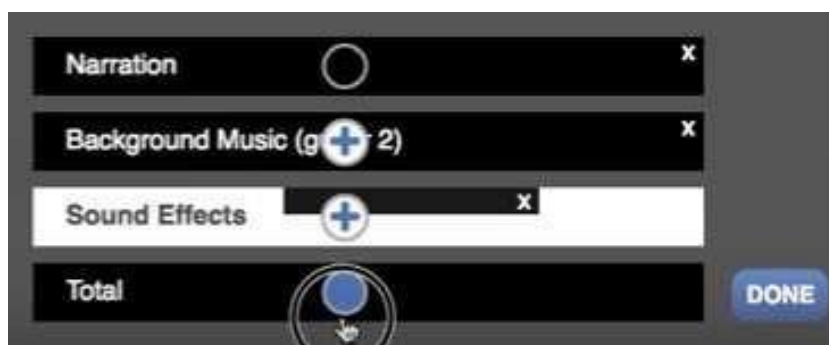
Πατώντας **Narrate**, εμφανίζεται ένα παράθυρο, όπως φαίνεται στην εικόνα αριστερά, όπου πατώντας **RECORD** ξεκινά η ηχογράφηση της αφήγησης.

Εφόσον ολοκληρωθεί η ηχογράφηση, πατάμε ξανά το κουμπί **RECORDING**.





Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης, εμφανίζεται το παραπάνω πλαίσιο απ' όπου προστίθενται η μουσική υπόκρουση και τα ηχητικά εφέ.

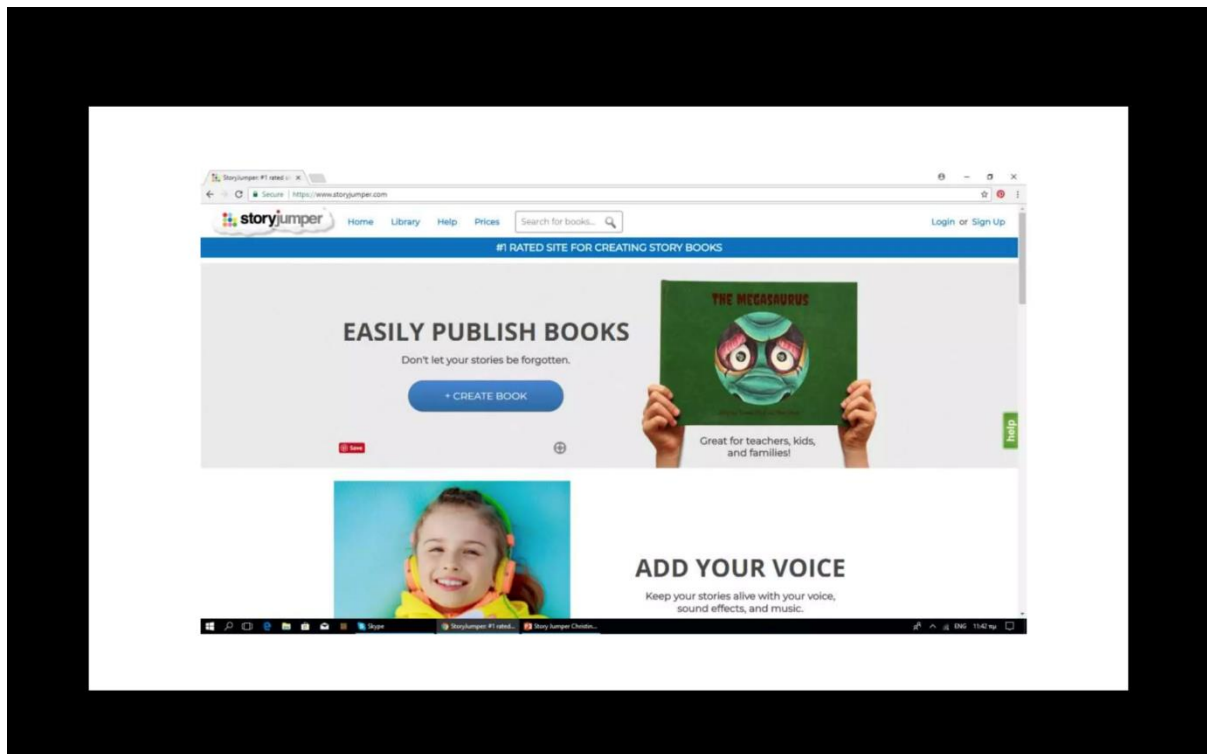


Πατώντας τον γαλάζιο κύκλο, ο δημιουργός μπορεί να έχει μια καλύτερη εικόνα για τους ήχους που προστέθηκαν και πατώντας DONE, ολοκληρώνεται η διαδικασία και η ψηφιακή μας αφήγηση είναι έτοιμη.

Ακολουθούν οι διαφάνειες που θα παρουσιαστούν στους μαθητές:

Το **Story Jumper** είναι ένα web 2.0 εργαλείο. Είναι δωρεάν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε υπολογιστή βρισκόμαστε. Με το Story Jumper μπορούμε να δημιουργήσουμε τις δικές μας ιστορίες. Για να το χρησιμοποιήσει κανείς αρκεί να κάνει εγγραφή.

Αρχικά πληκτρολογούμε τη διεύθυνση www.storyjumper.com. Κι έπειτα πατάμε Εγγραφή (sign in). Συμπληρώνουμε τα στοιχεία που μας ζητάει – στοιχεία χρήστη. Επιλέγουμε όνομα χρήστη και κωδικό πρόσβασης. **Εναλλακτικά:** Χρησιμοποιούμε τη σύνδεση με τον λογαριασμό μας στο google. Σε αυτή την περίπτωση δεν βγάζουμε κωδικούς.

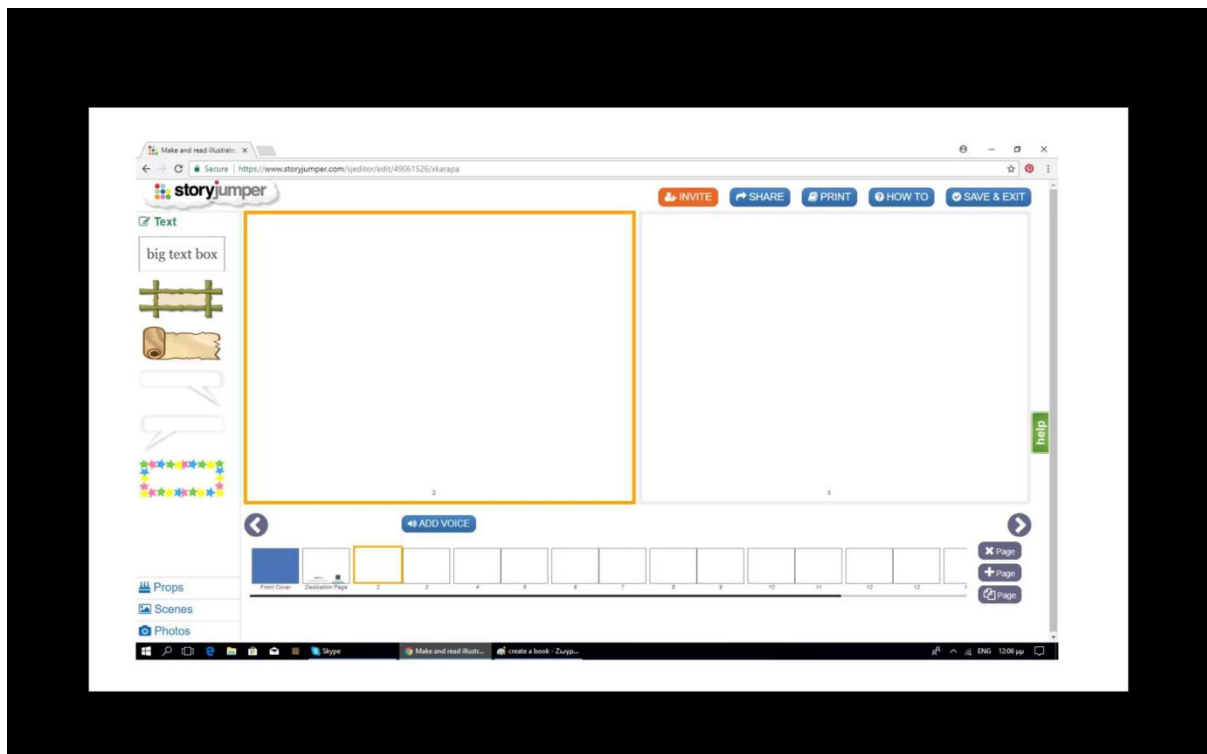


ΠΡΟΣΟΧΗ!!!

Θα πρέπει να θυμόμαστε τον κωδικό μας , για να
μπορέσουμε να ξανακάνουμε είσοδο στον λογαριασμό μας,
οπότε τον σημειώνουμε κάπου!

Στο mail μας λαμβάνουμε υπερσύνδεσμο με μήνυμα επιβεβαίωσης εγγραφής.
Ακολουθούμε τον υπερσύνδεσμο και ενεργοποιούμε τον λογαριασμό μας.

Συνδεόμαστε στον λογαριασμό μας και επιλέγουμε create a book.
Επιλέγουμε τον τύπο βιβλίου που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε.
Καρτέλα scenes: Φόντο στις σελίδες του βιβλίου.
Καρτέλα text: Πλαίσιο κειμένου.
Καρτέλα props: Διάφορα αντικείμενα στις σελίδες μας.



Μπορώ να χρησιμοποιήσω **δικές μου**
εικόνες;

Και βέβαια!!!

Από την επιλογή **photos** μπορούμε να φορτώσουμε δικές μας φωτογραφίες ή ζωγραφιές παιδιών και να τις χρησιμοποιήσουμε στην ιστορία μας.

Μπορώ να **μοιραστώ** την ιστορία μου;

Μόλις ολοκληρώσουμε την ιστορία μας πατάμε **save** και **exit**. Αν επιθυμούμε να μοιραστούμε την ιστορία μας, πατάμε share και αντιγράφουμε τον σύνδεσμο (**copy this link**).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

ΕΝΟΛΑ ΧΟΛΜΣ 1: Η ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΧΑΜΕΝΟΥ ΜΑΡΚΗΣΙΟΥ: ΕΝΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΤΕΛΟΣ



Ελένη Αγραπίδη

Μια ψηφιακή αφήγηση για τη μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία, με θέμα την αστυνομική λογοτεχνία.



Created & published on StoryJumper™ ©2022 StoryJumper, Inc.
All rights reserved. Sources: storyjumper.com/attribution



Preview audio:
storyj.mp/acvi26564nb8

