

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής  
κατεύθυνση: Εκπαίδευση

**Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι κινηματογραφικές ταινίες  
ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής  
σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
της **Μαρίας Καρανάσιου**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος**

Θεσσαλονίκη 2021



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής  
κατεύθυνση: Εκπαίδευση

**Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι κινηματογραφικές ταινίες  
ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής  
σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
της **Μαρίας Καρανάσιου**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος**

Μέλη:

**Τζάρτζας Γεώργιος**

**Άννα Βακάλη**

Θεσσαλονίκη 2021

## Περιεχόμενα

Πρόλογος

### ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

<b>1. Η Δημιουργική Γραφή</b>	8
1.1. Τι είναι η Δημιουργική Γραφή	8
1.2. Η ιστορική πορεία της Δημιουργικής Γραφής	10
1.3. Το διδακτόν της Δημιουργικής Γραφής	13
1.4. Η γλωσσική διδασκαλία, η διδακτική της Λογοτεχνίας και η Δημιουργική Γραφή	15
1.5. Η Δημιουργική Γραφή στο ελληνικό σχολείο	18
<b>2. Λογοτεχνία και Κινηματογράφος</b>	25
2.1. Λογοτεχνία και κινηματογράφος: σχέσεις ανταγωνιστικές ή δρόμοι παράλληλοι;	25
2.2. Η θεωρία της προσαρμογής ή της μεταφοράς	27
2.3. Ο κινηματογράφος ως γλωσσικό σύστημα	30
2.4. Μυθιστορηματικός και κινηματογραφικός λόγος: ομοιότητες και διαφορές	33
<b>3. Κινηματογράφος και Δημιουργική Γραφή</b>	37
3.1. Ταινίες για παιδιά, ταινίες με παιδιά	39
3.2. Γράφοντας πρωτότυπα σενάρια με τα παιδιά	41
3.2.1. Γνωριμία με τον πρωταγωνιστή	43
3.2.2. Η δομή του σεναρίου	43
3.2.3. Τυπολογία χαρακτήρων	44
3.3. Το ταξίδι του πρωταγωνιστή	45
3.3.1. Διάκριση επιθυμίας-ανάγκης, δραματική σύνθεση και καταλύτης	45
3.3.2. Η σύγκρουση	46
3.3.3. Το μοντέλο του Propp	46
3.4. Πώς μετατρέπουμε μια λογοτεχνική ιστορία σε σενάριο;	48
3.5. Η παιδαγωγική της διασκευής στην τάξη	51
3.6. Οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα και πρότυπα τεχνικής για τη συγγραφή σεναρίων ή αφηγήσεων	52

3.6.1. Οι παιδικές ταινίες ως ερεθίσματα οπτικοακουστικού γραμματισμού	52
3.7. Συνοπτική παρουσίαση ερευνητικών μελετών	53

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

<b>4. Πειραματική εφαρμογή-ερευνητική διαδικασία</b>	<b>58</b>
4.1. Η Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας	58
4.2. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα	59
4.3. Τα εργαλεία και οι τεχνικές ανάλυσης - Κατηγορίες και Υποκατηγορίες	60
4.4. Η διδακτική παρέμβαση	63
4.4.1. Προ-ερευνητική παρέμβαση	63
4.4.2. Ερευνητική παρέμβαση	65
4.5. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων – Συζήτηση και Σύγκριση	66
4.5.1. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων – Συζήτηση	66
4.5.2. Σύγκριση αποτελεσμάτων - Συζήτηση	83
4.6. Συμπεράσματα – Προτάσεις	89
4.6.1. Συμπεράσματα	89
4.6.2. Προτάσεις	91
 Βιβλιογραφικές αναφορές	 94
 Παράρτημα	 104

## Περίληψη

Στόχος της ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ερεθισμάτων του ίδιου περιεχομένου, τα οποία μεταδίδονται με διαφορετικά μέσα (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία). Ερευνήθηκαν: η δημιουργία συναισθημάτων, η ταύτιση με τους πρωταγωνιστές και ο εντυπωσιασμός καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά, διαμέσου μιας διδακτικής παρέμβασης, μέσα στη σχολική αίθουσα σε συνθήκες λειτουργίας σχολικής τάξης. Αντλήθηκαν ερευνητικά δεδομένα από 28 μαθητές και μαθήτριες δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Χρησιμοποιήθηκε η «οιωνεί» πειραματική (ψευδοπειραματική) μέθοδος (quasi-experimental approach). Ως προς τις τεχνικές ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν η ερμηνευτική μέθοδος σε συνδυασμό με την ποιοτική ανάλυση λόγου (discourse analysis), ενισχυμένες και με ποσοτικά δεδομένα. Ως διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοτελές επεισόδιο με τίτλο: *Η καινούρια δασκάλα*, από το βιβλίο: *Ο μικρός Νικόλας σε νέες περιπέτειες*, των Γκοσινί Ρενέ & Σανπέ Ζαν Ζακ (2008: 108-115) και το αντίστοιχο απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας *Ο μικρός Νικόλας*, σκηνοθεσία Λορέν Τιράντ, 2009, το οποίο αποτελεί μεταφορά του βιβλίου. Ως προς τα συμπεράσματα διαπιστώθηκε ότι αφηγήσεις με κοινό περιεχόμενο το οποίο προσφέρεται με διαφορετικά μέσα (λεκτικά και εικονικά) εμφανίζονται να επηρεάζουν μαθητές και μαθήτριες Ε΄ δημοτικού σχολείου ως προς την πρόσληψη και ως προς τα δημιουργικά χαρακτηριστικά των παραγόμενων κειμένων.

## Abstract

The purpose of the particular study is to investigate the effect of the incentives that the content itself has on the process of creative writing through the use of different means (a novel and a film). To this end, a quasi-experimental approach was developed, employing both qualitative and quantitative data research tools, in order to investigate whether growth of feelings, mutual understanding with the heroes and susceptibility have been aroused. The participants were 28 students from the fifth grade of a primary school and they were given an entire episode entitled *The new teacher* retrieved from the book *Little Nicholas* and the equivalent passage from the film. The results have showed that the narratives produced by the students influenced both their writing characteristics and their understanding either means of presentation was adopted.

## Πρόλογος

Η αρχική ιδέα και ο προβληματισμός για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης προήλθαν από την ανάγνωση του κειμένου των Γουλή, Γρόσδου και Καρακίτσιου (2012): *Λογοτεχνία και κινηματογράφος. Κείμενο-εικονικές προσεγγίσεις: η περίπτωση του μικρού Νικόλα*. Στο κείμενο αυτό, με τη μελέτη περίπτωσης αποσπασμάτων του βιβλίου *Ο μικρός Νικόλας σε νέες περιπέτειες*, των Γκοσινί Ρενέ & Σανπέ Ζαν Ζακ (2008) και των αντίστοιχων αποσπασμάτων της κινηματογραφικής ταινίας *Ο μικρός Νικόλας*, (σκηνοθεσία Λορέν Τιράντ, 2009) καταβάλλεται προσπάθεια ανάδειξης των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στις αφηγηματικές επιλογές και τις τεχνικές που εμφανίζονται αντιστικτικά στις ιστορίες του μικρού Νικόλα στη λογοτεχνική και κινηματογραφική τους εκδοχή.

Επεκτείνοντας τον προβληματισμούς που αναδύονται από την ανάγνωση του παραπάνω κειμένου, αναρωτήθηκα εάν τα δύο μέσα (λογοτεχνικό κείμενο και κινηματογραφικές εικόνες) μπορούν, και σε ποιο βαθμό τα καθένα, προσφέρουν ερεθίσματα παραγωγής κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά. Οι παραπάνω προβληματισμοί οδήγησαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της ερευνητικής μελέτης με τίτλο: *Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου*.

Απώτερος στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να συμβάλλει στον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί γύρω από τα ζητήματα της διδακτικής της δημιουργικής γραφής στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο παραπάνω διάλογος έχει οδηγήσει στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την δημοσιοποίηση διδακτικών εφαρμογών στο ελληνικό σχολείο με τη χρήση των εννοιών της δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής.

Οφείλω να ευχαριστήσω πρωτίστως τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές-μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Γεώργιο Τζάρτζα και κα. Άννα Βακάλη. Ιδιαίτερως, ευχαριστώ τον κ. Ανδρέα Καρακίτσιο για την καθοριστική συμβολή του και στήριξη στην πραγματοποίηση της διπλωματική μου εργασίας καθώς επίσης και τον κ. Σταύρο Γρόσδο, του οποίου τα βιβλία κι εργασίες υπήρξαν το εφалτήριο για την ενασχόλησή μου με τη δημιουργική γραφή. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλους τους/τις διδάσκοντες/ουσες του Μεταπτυχιακού Διδρυματικού Προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Δημιουργική Γραφή», Κατεύθυνση: Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση, για ό,τι μου προσέφεραν. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω εγκάρδια

και όλους τους μαθητές της Ε΄ τάξης, των δύο τμημάτων του 9<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Γιαννιτσών για τη μεγάλη προθυμία τους να συμμετάσχουν και να εργαστούν στην έρευνά μου, καθώς και τον διευθυντή κ Παύλο Κυργυρίδη για τη διευκόλυνση που μου παρείχε και όλους τους εξαίρετους συναδέλφους που μου παραχώρησαν τα τμήματά τους.

## **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1. Η Δημιουργική Γραφή**

Μολονότι η Δημιουργική Γραφή ως επιστημονικό πεδίο και ως συγκεκριμένη παιδαγωγική πρόταση για τη μελέτη της λογοτεχνίας, απέκτησε μεγάλη δημοσιότητα τα τελευταία χρόνια, μετράει περισσότερο από έναν αιώνα ζωής. Βεβαίως, ακολουθεί μία πανάρχαια ιστορική πορεία συντεχνιών, λογοτεχνικών ομάδων και διδακτικών εγχειριδίων με ιστορικές αναφορές στις συντεχνίες των αοιδών και των ραψωδών, στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη ή τις *Επιστολές* του Οράτιου και τις λογοτεχνικές ομάδες και τα *μπουλούκια* του μεσαίωνα. Ως γνωστικό ακαδημαϊκό πεδίο στην Ελλάδα μετράει σχετικά λιγοστά χρόνια και ως εργαστηριακή μέθοδος περίπου τρεις δεκαετίες. Για τον ορισμό της *Δημιουργικής Γραφής* διεξάγεται διάλογος. Ο όρος προσπάθησε να αποδώσει στην ελληνική γλώσσα τον αγγλοσαξονικό όρο Creative Writing, νεολογισμό που εισήγαγε στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο Ralph Waldo Emerson (Κιοσσές, 2013). Παρά τις ενστάσεις για τον όρο, οι οποίες εκκινούν από την εξ ορισμού θέση ότι κάθε γραφή είναι δημιουργική, ο όρος παρέμεινε και ταυτίστηκε με την οπτική της διδακτικής της λογοτεχνίας.

#### **1.1. Τι είναι η Δημιουργική Γραφή**

Μια σύντομη βιβλιογραφική περιήγηση εμφανίζει τη Δημιουργική Γραφή, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ως πεδίο συγγραφικών δραστηριοτήτων, τέχνη της λογοτεχνικής γραφής, βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γραφής, μορφή ψυχικής εκτόνωσης και τρόπο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο κ.ά. (Κωτόπουλος, 2012· Καρακίτσιος, 2012).

Για τον ορισμό του όρου: Δημιουργική Γραφή έχουν γίνει απόπειρες. Ο όρος ήδη από της αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ήταν συνώνυμο της ίδιας της λογοτεχνίας. Σχηματοποιώντας τις απόπειρες ορισμού, διακρίνουμε δύο βασικές απόψεις: (α) Οι δεξιότητες συγγραφής κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά και (β) Η διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων συγγραφής.



Ενίοτε, βέβαια, ο όρος συνδέθηκε με διαφοροποιημένες οπτικές της διδακτικής της λογοτεχνίας.

Οι ένθερμοι υποστηρικτές της διδασκαλίας της υποστηρίζουν ότι οποιοδήποτε γράψιμο είναι «δημιουργικό», π.χ. πρωτότυπο, αντισυμβατικό, εκφραστικό, και μοιάζει πολλές φορές να εναντιώνεται στην επίσημη Λογοτεχνία και όχι αποκλειστικά στην παραγωγή κάποιου λογοτεχνικού έργου (Dawson, 2005:20). Η Δημιουργική Γραφή αγκαλιάζει όλα τα κειμενικά είδη χωρίς να απορρίπτει κανένα (Carter, 2006). Αν και καταχρηστικός ο όρος, αφού η γραφή είναι εκ φύσεως δημιουργική, το ταλέντο δεν υπάρχει ή αποτελεί δευτερεύουσα έως και αμελητέα συνιστώσα της δημιουργικής εργασίας (Σουλιώτης, 2012:13). Υπονοεί κυρίως μια γραφή που είναι κοντά στα κείμενα της λογοτεχνίας, εφόσον γίνεται αποδεκτή η εκλεκτική τους ανωτερότητα (Καρακίτσιος, 2013:14). Σε κάθε πάντως περίπτωση υπονοεί την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετουσιώνει σε γραφή (Κωτόπουλος, 2012). Ωστόσο, παρά τις ενστάσεις ο όρος διατηρείται, ορίζοντας ένα επιστημονικό πεδίο και μία συγκεκριμένη μεθοδολογία της λογοτεχνικής μελέτης με έμφαση στη διαδικασία.

Η δημιουργική γραφή είναι συνυφασμένη με την έννοια της δημιουργικότητας κι ως εκ τούτου επιδέχεται πλήθος σημασιοδοτήσεων πλην όμως γενικών, περιγραφικών και συνοπτικών προσδιορισμών της. Ένας ορισμός θα ήταν αντιδημιουργική πράξη, γιατί ένας ορισμός προέρχεται από μια κριτική διαδικασία, διατύπωση συμπεράσματος μέσα από τη χρήση κριτηρίων από τα μέρη στο όλο, όχι, όμως από μια αποκλίνουσα διαδικασία, όπως είναι η ίδια η φύση της δημιουργικότητας (Γρόσδος, 2014:13). Αλλά και ως προς το δεύτερο συνθετικό της, η γραφή, παρόλο που μας προσανατολίζει ευκολότερα, η εξέλιξή της αναδεικνύει ποικίλες ερμηνείες. Η γραφή στα βάθη των αιώνων έχει τις ρίζες της στις ιδέες και τα σχήματα που επινόησε ο άνθρωπος, προκειμένου να αποκτήσει μνημονικούς δείκτες, αλλά και να επικοινωνεί με την κοινότητα που γνώριζε την ερμηνεία των συμβόλων. Από το ξεκίνημά της έχει μια ευχέρεια για το αφηρημένο, αναπαριστά τις ιδέες των ανθρώπων που τη χρησιμοποιούν επιβεβαιώνοντας την ατομικότητα και υποκειμενικότητα του όρου.

Αν και η δημιουργικότητα αποτελεί αντικείμενο έρευνας από τη δεκαετία του 1950, για την Ψυχολογία, τη Φιλοσοφία, την Παιδαγωγική και τη Νευροφυσιολογία, ως όρος παραμένει ακόμη ρευστός και το ενδιαφέρον στρέφεται στην προσέγγιση των παραμέτρων και των παραγόντων που τη συγκροτούν. Η επιστήμη της ψυχολογίας ορίζει τη δημιουργικότητα ή δημιουργική σκέψη «τη γνωστικά οργανωμένη αλλά ευέλικτη και συχνά πολύπλοκη νοητική διεργασία που διακρίνεται για την πρωτότυπη, περίτεχνη και μη αναπαραγόμενη επεξεργασία

γνωστικών στοιχείων και σχημάτων σκέψης, η οποία καταλήγει συνήθως στην παραγωγή ασυνήθιστων και μοναδικών προϊόντων τουλάχιστον για το δημιουργό τους (Κωτόπουλος, 2018).

Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής, διερευνά τις ειδικές συνθήκες απελευθέρωσης της δημιουργικότητας και περιγράφει τους εμπλεκόμενους στην όλη διαδικασία παράγοντες δηλαδή το γλωσσικό πρόβλημα, τον δημιουργικό συγγραφέα, τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας και το δημιουργικό προϊόν. Οι έννοιες της Δημιουργικής Γραφής και της δημιουργικότητας παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, ώστε η περιγραφή της μίας έννοιας να μην ξεχωρίζει από την περιγραφή της άλλης (Γρόσδος, 2014:14). Στη Δημιουργική Γραφή ο συγγραφέας βρίσκεται μπροστά σε ένα γνωστικό πρόβλημα, το οποίο επιδέχεται περισσότερες από μία λύσεις και το οποίο καλείται να επιλύσει παράγοντας λόγο μέσα από μια διαδικασία παραγωγής ιδεών. Η Δημιουργική Γραφή δεν διδάσκει την έμπνευση, αλλά στρατηγικές που βοηθούν τη γέννηση και έκφρασή της (Νικολαΐδου, 2016). Δημιουργεί το πλαίσιο που απομακρύνει τους παράγοντες που περιορίζουν την ελευθερία της σκέψης και ευνοεί στοιχεία που προκαλούν διάθεση δημιουργίας, αναπτύσσουν τη φαντασία και την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2011). Μια ολιστική οπτική της Δημιουργικής Γραφής δεν περιορίζεται στην αναζήτηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο δημιουργικό, αλλά διερευνά τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες το δημιουργικό άτομο απελευθερώνεται.

Σε πρακτικό επίπεδο, η Δημιουργική Γραφή είναι η προτροπή προς τον δάσκαλο να προσκαλέσει τους μαθητές στο δημιουργικό γράψιμο, να πειραματιστούν σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη απελευθερωτικά χωρίς τον φόβο σωστού ή λάθους με τρόπο ελκυστικό και παιχνιδιώδη (Morley, 2007:6). Το άτομο είναι περισσότερο δημιουργικό μέσα στο παιχνίδι, μια μεταβατική ή δυναμική περιοχή της ανθρώπινης εμπειρίας που διευρύνεται σ' ένα σύνολο πολιτισμικών φαινομένων, ενώ συμμορφωμένες ζωές βιώνουν όσοι αδυνατούν να παίζουν (Winnicott, 1996:122).

## ***1.2. Η ιστορική πορεία της Δημιουργικής Γραφής***

Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μία εκ νέου ανακάλυψη της αρχαίας δραματικής διδασκαλίας και της αναγεννησιακής ρητορικής εξάσκησης στον γραπτό λόγο (Κωτόπουλος & Παναγιωτίδης, 2013). Ως διδακτικό αντικείμενο ακολουθεί μία πορεία χιλιάδων ετών. Το πρώτο εγχειρίδιο Δημιουργικής γραφής που εντοπίζεται ιστορικά είναι η *Ποιητική* του Αριστοτέλη, ένας οδηγός συμβουλών και παρατηρήσεων του φιλοσόφου προς

τους μαθητές του. Είναι ένας ερμηνευτικός απολογισμός των πρακτικών που κατέγραψε ο Σταγειρίτης και προτείνει σε όσους θέλουν να ασχοληθούν με την ποίηση, την τραγωδία ως υψηλότερη τέχνη (Κωτόπουλος, 2012: 3-4). Ο Αριστοτέλης, βέβαια, ακολουθεί μια παράδοση διδασκαλίας της ποιητικής που ακολουθούνταν αρκετά χρόνια (Βακάλη, κ.ά., 2013), όπως στις συντεχνίες των αοιδών και των ραψωδών. Ο Αριστοτέλης υποδεικνύει πώς να σχεδιάσουν και τι να αποφύγουν οι τραγωδοί σε ένα έργο και ποια μέσα θα τους βοηθήσουν. Ανάλογος ήταν ο σκοπός του *Ars poetica* ή *Epistula ad Pisones* του Οράτιου που έδινε έμφαση στον σκοπό, το ύφος και το περιεχόμενο της ποίησης, αν και για τον Ρωμαίο «ο ποιητής γεννιέται, δεν γίνεται» (*poeta nascitur, non fit*) (Φωτόπουλος & Κωτόπουλος, 2017:111).

Από την αρχαιότητα μέχρι τη νεωτερικότητα η διδασκαλία της ποίησης (γραμματείας) ακολουθούσε τις διαδρομές των συντεχνιών και των *μπουλουκιών*. Τα πρώτα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής εμφανίζονται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Από το 1906 έως το 1925 λειτούργησε στο Harvard το 47 Workshop του George Baker, αν και το πρώτο –με τη σύγχρονη έννοια– εργαστήρι είναι το Iowa Writer’s Workshop· προσφέρθηκε στο πανεπιστήμιο της Iowa σε ένα θερινό τμήμα το 1939, ανοιχτό μόνο σε σπουδαστές που είχαν αποδείξει τις ικανότητές τους στη γραφή. Η επίσημη θέση του εργαστηρίου ήταν πως η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχτεί, αλλά ότι το ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί (Κωτόπουλος, 2012:1). Ως πνεύμα, η σύσταση εργαστηρίων εντάσσεται στις νέες τάσεις των Λογοτεχνικών Σπουδών της εποχής που αναζητούσαν κριτικές διεξόδους στη μελέτη του λογοτεχνικού φαινομένου και της κριτικής. Εκείνη την εποχή εμφανίζεται η Νέα Κριτική (ανάλογη του Ρώσικου Φορμαλισμού, χωρίς μεταξύ τους επικοινωνία) και αρχίζουν να αναπτύσσονται οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη λογοτεχνία. Έκτοτε έχει εξελιχθεί ως επιστημονικός κλάδος και έχει ενταχθεί σε πολλά ακαδημαϊκά προγράμματα σε όλη την υφήλιο, προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά. Η έρευνα των Κωτόπουλου και Παναγιωτίδη (2013:6) κατέγραψε μόνο στις ΗΠΑ 785 εργαστήρια και άλλα 37 μεταπτυχιακών σπουδών· 90 μεταπτυχιακά τμήματα στο Ηνωμένο Βασίλειο (το 2011) και την ίδια εποχή 10.000 μικρότερης διάρκειας ιδιωτικά σεμινάρια (Κωτόπουλος, 2014β:3).

Στη χώρα μας η Δημιουργική Γραφή εμφανίζεται με σημαντική καθυστέρηση. Μολονότι οι λογοτεχνικοί κύκλοι, οι λέσχες και οι προσωπικοί κύκλοι ποιητών συσπείρωναν πολλούς δόκιμους λογοτέχνες, μέχρι τη δεκαετία του ’80 δεν είχαν μετασχηματιστεί σε εργαστήρια. Τότε (1983) ο ποιητής Νίκος Φωκάς, μετά από επίσκεψη στις ΗΠΑ, στο Πανεπιστήμιο της Αϊόβα, ίδρυσε το πρώτο εργαστήριο στη XEN Αθηνών, διδάσκοντας για μία δεκαετία το άγνωστο αντικείμενο της «Δημιουργικής Γραφής» (Καλαμαράς, 1998:77-83). Τα επόμενα

χρόνια τα δικά τους εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής συστήνουν το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Αθηνών), το Ευρωπαϊκό Κέντρο Μετάφρασης Λογοτεχνίας και Επιστημών του Ανθρώπου (ΕΚΕΜΕΛ), (2002) και το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) (2005-2012), που διηύθυνε και δίδασκε ο Στρατής Χαβιαράς, με τη συμμετοχή πολλών αναγνωρισμένων ποιητών (Χάρης Βλαβιανός κ.ά.).

Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα αποκτά ακαδημαϊκή υπόσταση με την ίδρυση του πρώτου Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα) από τον καθηγητή και ποιητή Μίμη Σουλιώτη το 2008. Υπό τη διεύθυνση του Τριαντάφυλλου Κωτόπουλου το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Φλώρινας ανανεώθηκε και υιοθέτησε τα διεθνή πρότυπα, διοργανώνοντας τέσσερα διεθνή συνέδρια και με πολλές συμμετοχές σε συνέδρια άλλων χωρών, σε δύο αρχικά κατευθύνσεις (Συγγραφή και Εκπαίδευση) που αργότερα σε συνεργασία με το Τμήμα Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ προστέθηκε μία τρίτη (κινηματογραφικό σενάριο). Υπό τη διεύθυνση του Κωτόπουλου ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 2016 το αντίστοιχο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Ε.Α.Π. με τη μέθοδο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με πλήθος φοιτητών. Σχετικό ήταν το περιεχόμενο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών Δημιουργικής γραφής για τη λογοτεχνία και την εκπαίδευση το οποίο παρείχε το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το 2016. Μέχρι το 2013 έχουν καταγραφεί 24 προσφερόμενα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα που ενστερνίζονται τη λογική της Δημιουργικής Γραφής (Φιλippoπούλου, 2013:9-15).

Η ακαδημαϊκή θεμελίωση της Δημιουργικής Γραφής στην Ελλάδα στον 21<sup>ο</sup> αιώνα δίνει ώθηση και στη λειτουργία πολλών ιδιωτικών εργαστηρίων, κυρίως γύρω από την πεζογραφία. Από εμπειρική παρατήρηση της γράφουσας σε αυτά προστέθηκαν και πολλά Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης που διαφημίζουν τη Δημιουργική Γραφή στις δράσεις τους σε διαφημιστικά φυλλάδια και επιτοίχιες ανακοινώσεις, ενώ αυξάνονται τα distance learning και e-learning ιδιωτικά σεμινάρια (Ιανός, Λαϊκά Πανεπιστήμια κ.ά.).

Στον χώρο του παιδικού βιβλίου, που αποτελεί και τμήμα του θέματος της παρούσης έρευνας, η έρευνά μας δείχνει ένα πλήθος σεμιναρίων συγγραφής παιδικού και εφηβικού βιβλίου. Γνωστοί εκδοτικοί οίκοι και άλλοι φορείς κάθε χρόνο διοργανώνουν σεμινάρια ή εργαστήρια για το παιδικό βιβλίο. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εργαστήρια συγγραφής παιδικού βιβλίου τα οποία λειτουργούν στον «Ιανό», όπου διδάσκουν οι Μαρία Αγγελίδου και Ελένη Σβορώνου εξ αποστάσεως (e-learning), στο «Μεταίχμιο», όπου διδάσκει η Ιωάννα Μπαμπέτα. Εργαστήριο λειτούργησε το 2019 στον χώρο των εκδόσεων iWrite (Θεσσαλονίκη) με την

Ευλαμπία Τσιρέλη, στο Λουτράκι (2019) δίδαξαν οι Μαρία Ρουσάκη και Ιωάννα Μπαμπέτα και στο εργαστήριο του e-DGE διαδικτυακό εργαστήριο συγγραφής παιδικού βιβλίου, ενώ η "Ανοιχτή Τέχνη" διοργάνωσε σχετικό εργαστήριο με τη συγγραφέα Αργυρώ Πιπίνη. Ο αριθμός των εργαστηρίων παιδικού βιβλίου είναι εμφανώς μικρότερος από εκείνον των εργαστηρίων ή σεμιναρίων μυθιστορήματος. Στην έρευνά μας δεν συμπεριλάβαμε σεμινάρια και εργαστήρια που απευθύνονται σε παιδιά, επειδή δεν στοχεύουν/διαφημίζουν συγγραφή παιδικού βιβλίου. Αξίζει να προσθέσουμε και πολλά σεμινάρια εικονογράφησης παιδικού βιβλίου που εντοπίσαμε κατά την έρευνά μας. Σε κάθε περίπτωση, η αυξητική τους τάση είναι ανάλογη με την αυξητική τάση των βιβλίων Δημιουργικής Γραφής. Η Ντιούδη (2011:64) καταγράφει στην έρευνά της μόνο 42 βιβλία στην ηλεκτρονική βάση της biblionet, ενώ επτά χρόνια αργότερα ο Χλωπτσιούδης (2019:11-12) 40 τίτλους σχετικούς με τη συγγραφή μυθιστορήματος και 65 νέους τίτλους για τη Δημιουργική Γραφή γενικά.

### ***1.3. Το διδακτόν της Δημιουργικής Γραφής***

Το σχολικό σύστημα καταφέρνει να «παραμερίσει» το κομμάτι της δημιουργικότητας των παιδιών, στοχεύοντας στη γνώση ως ποσότητα. Η πλειοψηφία των ασκήσεων πραγματεύεται θέματα γύρω από τη δομή της γλώσσας και λιγότερο ασχολείται με τη λειτουργική της χρήση. Οι ευκαιρίες καλλιέργειας της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας ή προσομοιώσεις παιχνιδιού είναι λιγοστές. Πραγματικά κίνητρα γραπτής επικοινωνίας με φυσικό αποδέκτη βασίζονται σε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, που κινούνται σε ένα σύστημα το οποίο εγκλωβίζει τη δημιουργικότητα δασκάλων και μαθητών, την κριτική σκέψη και τη φαντασία. Συχνά ο μαθητής επιδιώκει απλώς να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του κειμένου ή του διδάσκοντος (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003).

Το μεγαλύτερο εμπόδιο εμφανίζεται να είναι η ειλικρίνεια και η κατάθεση "ψυχής", τα οποία είτε δεν αποτελούν ζητούμενο της παραγωγής γραπτού λόγου και συνεπώς οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν εξασκούνται σε αυτό, είτε υπάρχει διαρκώς ο φόβος της αξιολόγησης των γραφομένων, οπότε και ο συγγραφικός μηχανισμός σχεδόν αδρανοποιείται. Αυτός ο φόβος και η αμφιβολία είναι η πιο συχνή αιτία αποτυχίας για έναν επίδοξο συγγραφέα (Lang, 2002:12). Πρόκειται για έναν «αυτο-λογοκριτικό μηχανισμό», ο οποίος ενεργοποιείται σχεδόν αυτόματα με τη συγγραφή, δημιουργεί χαμηλή συγγραφική αυτοεκτίμηση και τελικώς οδηγεί στη «συγγραφική σιωπή» (Γρόσδος, 2014:7). Σε συνάρτηση με το προηγούμενο, επικρατεί ο φόβος του λάθους και της αποτυχίας σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην καλλιεργείται η αναζήτηση της πρωτοτυπίας και του ευφάνταστου και να καταλήγουμε σε μία διαδικασία τυποποίησης της

σκέψης. Το ξεπέρασμα αυτού του φόβου αποτελεί το πρώτο στάδιο για να έρθουν οι δόκιμοι και αρχάριοι συγγραφείς πιο κοντά και με θετική διάθεση στη διαδικασία της συγγραφής, άλλωστε για να χρησιμοποιήσουμε και τα λόγια του Οζ, σχετικά με την αρχή της ιστορίας: «η αρχή είναι και το τέλος» (Οζ, 2001: 147).

Η συζήτηση κατά πόσο διδάσκεται η συγγραφή εκκινεί ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα με την εισαγωγή της στην εκπαίδευση. Η ιστορική διαδρομή όμως της Δημιουργικής Γραφής αποδεικνύει όχι μόνο ότι διδάσκεται, αλλά μπορεί να αποτελέσει αν όχι φυτώριο συγγραφέων τουλάχιστον έναν χώρο αυτοέκφρασης και διδασκαλίας ενός διαφορετικού τρόπου προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Οι αοιδικές και ραψωδικές συντεχνίες και η αριστοτελική *Ποιητική* με τις οράτιες *Επιστολές* αποδεικνύουν ότι μπορεί να διδαχθεί ένα τουλάχιστον τεχνικό και θεωρητικό της τμήμα. Απάντηση δίνουν και τα εκατοντάδες εργαστήρια που συγκροτούνται σε όλο τον κόσμο, καθώς και η θεσμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής σε πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλη την υφήλιο, είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Η σύσταση των εργαστηρίων καταδεικνύει κατ' ελάχιστον την επιθυμία του κοινού να ασχοληθεί με τη συγγραφή και η έρευνα απέδειξε ότι η δημιουργικότητα αυξάνεται με την εφαρμογή στρατηγικών (Καλογεροπούλου, 2006:71).

Η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως συνώνυμο της σκέψης, η οποία συνάδει με την περιγραφή της διαδικασίας της Δημιουργικής Γραφής (Barron & Harrington, 1981). Κοινό στοιχείο της περιγραφής της δημιουργικότητας αποτελεί η γέννηση νέων ιδεών ή ο ανασυνδυασμός δεδομένων σε κάτι νέο. Αντίστοιχα η Δημιουργική Γραφή είναι η τέχνη να βρίσκει κάποιος ιδέες (Timbal-Duclaux, 1996). Καταγράφονται τρεις τύποι της δημιουργικότητας: (α) η συνδυαστική δημιουργικότητα που περιλαμβάνει νέους συνδυασμούς ορισμού της δημιουργικής σκέψης, (β) η διερευνητική δημιουργικότητα που περιλαμβάνει την παραγωγή νέων ιδεών από τη διερεύνηση δομημένων εννοιών και (γ) η μετασχηματική δημιουργικότητα που περιλαμβάνει μετατροπή δομών σε νέες δομές (Baden, 1980· 1990). Το δημιουργικό άτομο χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να βρίσκει πρωτότυπες/ καινοτόμες, εναλλακτικές ιδέες και λύσεις σε καθημερινά προβλήματα (Παρασκευόπουλος, 2004). Ο Guilford κάνει λόγο για την αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη και θεωρεί ότι η δημιουργική ικανότητα εκφράζεται με τη δημιουργική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται μέσω της εφευρετικότητας, της σύνθεσης και του σχεδιασμού. Ο Ροντάρι μάς επανασυστήνει τη δημιουργικότητα ως συνώνυμο της αποκλίνουσας σκέψης, της σκέψης που είναι ικανή να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας, να χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο αντικείμενα και έννοιες (Ροντάρι, 2003:204).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τρεις βασικές θεωρήσεις της δημιουργικότητας, οι οποίες ενισχύουν την επιχειρηματολογία υπέρ του διδασκτού της Δημιουργικής Γραφής: αυτή που εστιάζει στα χαρακτηριστικά του δημιουργού, αυτή που επικεντρώνεται στη διαδικασία και αυτή που φωτίζει το παραγόμενο προϊόν. Σ' αυτά τα 3p έχουν προστεθεί σταδιακά και άλλα τρία. Το place, που εξετάζει τις κοινωνικές παραμέτρους και συγκεκριμένα το περιβάλλον στο οποίο συντελείται η διαδικασία, η πειθώ (persuasion) του εκπαιδευτικού στη δραστηριότητα αυτή και τέλος η εγγενής δυναμική των συμμετεχόντων (potential) (Συμεωνάκη, 2013:32-33). Ιστορικά μέχρι και το 1880 η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μετά αποβάλλεται και επανέρχεται το 1980. Από το 2000 είναι μάθημα που εξετάζεται για την εισαγωγή σε πανεπιστημιακά ιδρύματα, για να αποβληθεί ξανά το 2020. Στις ΗΠΑ εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό το βάρος των θεωριών του Mearns στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1960 και 1970) σταδιακά εισέρχεται ως διδακτικό αντικείμενο στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία.

#### ***1.4. Γλωσσική διδασκαλία, διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή***

Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί κομβικό σημείο του Αναλυτικού Προγράμματος. Η γλώσσα είναι μέσο αισθητικής καλλιέργειας παρέχοντας *«οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζει την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοεί την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:1), ενώ το ΑΠΣ στοχεύει να εφοδιάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε *«να αποκτήσουν τις ιδιότητες ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου, που είναι σε θέση να αναγνωρίζει την ιστορικότητα των διαφόρων πολιτισμικών παραδόσεων, καθώς και τη σημασία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη συγκρότησή τους»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:8).

Η Δημιουργική Γραφή ενθαρρύνει την μαθήτρια και τον μαθητή στην εξωτερίκευση των ιδεών με μέσο τη γλώσσα. Η διδασκαλία της εκτός από το γράψιμο, εμπλέκει τον συγγραφέα σε μία διαδικασία κριτικής προσέγγισης της γραφής και των αποτελεσμάτων της διαμέσου της προσέγγισης λογοτεχνικών έργων (Γρόσδος, 2014:28). Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ερέθισμα και πρότυπο γραφής για τον αρχάριο συγγραφέα. Ως σχολικό αντικείμενο μπορεί να απελευθερώσει τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού να εκφράζει τα συναισθήματα και τις ιδέες του και να καθοδηγήσει την μαθήτρια και τον μαθητή στη γλωσσική ανάπτυξή τους και την ερμηνεία του κοινωνικού και φυσικού χώρου. Η γλώσσα είναι εκείνο το μέσο που νοηματοδοτεί τον περιβάλλοντα χώρο και βοηθά τον άνθρωπο να νοηματοδοτεί την ύπαρξή

του και τις σχέσεις του με τους άλλους (Halliday, 1978) και αποτελεί μία μορφή ελευθερίας (Μπαμπινιώτη, 1994).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, βέβαια, η δημιουργική γραφή δεν ταυτίζεται με τη γλωσσική διδασκαλία (Γρόσδος, 2014). Συναντιούνται στα παραγόμενα κείμενα, στις αποκτούμενες δεξιότητες και ενίοτε στις χρησιμοποιούμενες διδακτικές τεχνικές. Τα κείμενα της δημιουργικής γραφής με τα κείμενα που προέρχονται από τη γλωσσική διδασκαλία έχουν κοινά στοιχεία: απαιτούν δεξιότητες δημιουργίας και σύνθεσης, απαιτούν παραγωγή και εξέλιξη ιδεών, στηρίζονται σε κάποιο βαθμό στην πραγματικότητα και ταυτόχρονα εμπεριέχουν τη φαντασία, αποτυπώνουν την υποκειμενικότητα του συγγραφέα. Η διδακτική της δημιουργικής γραφής χρησιμοποιεί τις δεξιότητες οι οποίες αναπτύσσονται στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται. Η προσπάθεια όμως για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα (εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων κ.ά.τ.) δεν αποτελεί σημείο συνάντησης. Προφανώς, η προσέγγιση της γραφής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία πραγματοποιείται αποκλειστικά από την πλευρά της ερμηνείας και της ανάλυσης κειμένου –και βέβαια της γραμματικής και της ορθογραφίας– και όχι του τρόπου δόμησης, πόσο μάλλον επινόησης ενός κειμένου (Καλογεροπούλου 2006:72) δεν ταυτίζεται με τη στοχοθεσία των προγραμμάτων Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση. Αν η σχέση γλωσσικής διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής αποζητά κοινή βηματοδότηση, αντίθετα η σχέση διδακτικής της λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής μοιάζει εκλεκτική (Γρόσδος, 2014), *«μια σχέση αλληλεπίδρασης, στην οποία οι δύο πρακτικές εμπλουτίζονται αμοιβαία και μετασχηματίζονται όταν έρχεται σε επαφή η μία με την άλλη»* (Sorin, 2005: 68).

Η σχέση αυτή αποτυπώνεται και στις μορφές κειμένων, στις οποίες επικεντρώνει το ενδιαφέρον η διδακτική της δημιουργικής γραφής. Η αποτύπωση των δράσεων των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής φανερώνει μια σαφή προτίμηση προς την εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής, με εστίαση στα κλασικά είδη της λογοτεχνίας, το μυθιστόρημα, το αφήγημα το διήγημα, την ποίηση και την κινηματογραφική γραφή (σενάριο) (Καρακίτσιος, 2012:1-2). Η λογοτεχνική συγγραφή έχει τους δικούς της κανόνες και τεχνικές. Συνήθης δραστηριότητα αποτελεί η μίμηση κλασικών έργων της λογοτεχνίας. Η δημιουργική γραφή φλερτάρει με τα κείμενα της λογοτεχνίας, κανείς άλλωστε δεν αμφισβητεί την εκλεκτική τους ανωτερότητα, αλλά αγκαλιάζει όλα τα κειμενικά είδη, δεν απορρίπτει κανένα. Ο δημιουργικός συγγραφέας καλείται να επιλύσει γλωσσικά προβλήματα επικοινωνίας. Ως εκ τούτου η παραγωγή χρηστικών κειμένων, όπως δοκίμια, είδη δημοσιογραφικού λόγου κ.ά. αποτελεί δημιουργική διαδικασία. Πολλάκις ένα είδος κειμένου συμπεριλαμβάνει πολλές μορφές



κειμένων. Μία μυθιστορηματική αφήγηση μπορεί να περιέχει περιγραφές, επιστολές, επιχειρηματολογία κ.ά.

Η συστηματική ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί διαδικασία μύησης στη γραφή; Πλήθος ερευνών απαντά θετικά στο παραπάνω ερώτημα. Όχι μόνο, γιατί τα λογοτεχνικά κείμενα γεννούν και (ενίοτε) γιγαντώνουν την επιθυμία μας να γράψουμε. Συχνά μια λεκτική ψευδαίσθηση μεταφέρεται στην πραγματικότητα καθώς το παιδί ταυτίζεται ή δημιουργεί και υποδύεται τον ρόλο ενός φανταστικού ήρωα. Με ερέθισμα την αφήγηση, εισβάλλει στην πλοκή, τείνει να δημιουργήσει φανταστικούς κόσμους και να εισχωρήσει μέσα τους, όχι μόνο με το παιχνίδι αλλά και με το γράψιμο. Γεννιέται η ανάγκη να γράψει, επεμβαίνοντας και αλλάζοντας με αυτόν τον τρόπο τα αφηγηματικά στοιχεία του κειμένου. Επιπλέον τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν πρότυπα, βοηθάνε στην ανακάλυψη του ύφους, διδάσκουν την τεχνική και χτίζουν το λεξιλόγιο (Παπαδοπούλου, 2004:75· Papadopoulou, 2011).

Υπάρχουν μορφές ανάγνωσης οι οποίες ενθαρρύνουν το παιδί υποψήφιο συγγραφέα; Σε πρακτικό επίπεδο, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, εκτός από το γράψιμο, εμπλέκει τον συγγραφέα σε μία διαδικασία κριτικής προσέγγισης της γραφής και των αποτελεσμάτων της διαμέσου της προσέγγισης λογοτεχνικών έργων. Στη λογοτεχνική ανάγνωση, η οποία μοιάζει με παιχνίδι, η λογοτεχνική αξία του κειμένου δεν βρίσκεται μόνο στο ίδιο το έργο, αλλά και στη δραστηριοποίηση του αναγνώστη. Η θεώρηση αυτή, από διδακτική άποψη, αναγνωρίζει τον ρόλο του αναγνώστη στην επεξεργασία του νοήματος. Η ανάπτυξη της δημιουργικής διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής λογοτεχνικής φωνής των μαθητών/τριών έχει ως σημείο εκκίνησης την άποψη ότι ο αναγνώστης θεωρείται νοηματοδότης και συνδημιουργός του κειμένου (Rosenblant, 1978· Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Μια διαδικασία, λοιπόν, δημιουργικής γραφής, ενθαρρύνει τον μαθητή/τρια στη διαπραγμάτευση των προσωπικών του νοημάτων με στόχο την εσωτερίκευση της διαδικασίας νοηματοδότησης του κειμένου και, ταυτόχρονα, θέτει στο επίκεντρο την “ποιητική” λειτουργία της γλώσσας, γιατί αυτή η λειτουργία συμβάλλει στην εκδήλωση αποκλίνουσας σκέψης μέσω της γλώσσας και οδηγεί στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του γραπτού λόγου και στην ανακάλυψη προσωπικών τρόπων γραπτής έκφρασης. Τα κείμενα αποτελούν λογοτεχνικές μήτρες, τα πρότυπα τεχνικής (Νικολαΐδου, 2012: 6).

Δημιουργική και χρήσιμη θεωρείται η ανάγνωση ενός κειμένου, όταν πριμοδοτείται η αισθητική ανάγνωση, δηλαδή η ανάπτυξη μίας προσωπικής σχέσης συνεχούς αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο, μέσα στην οποία ο αναγνώστης θα δημιουργήσει σημασίες και

έννοιες και θα “ξαναγράψει” το κείμενο. Το παιδί αναγνώστης και υποψήφιος συγγραφέας εισβάλλει στο κείμενο, λεηλατεί τεχνικές και πρακτικές και, ταυτόχρονα, ανοίγει δικά του μονοπάτια στη συγγραφή, εκδηλώνοντας αποκλίνουσα στάση μέσω της γλώσσας, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του γραπτού λόγου και ανακαλύπτοντας προσωπικούς τρόπους γραπτής έκφρασης (Γρόσδος, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διδακτική της δημιουργικής γραφής στον χώρο της εκπαίδευσης επιδιώκει την παραγωγή κειμένων και πέρα των λογοτεχνικών, η τεχνική της προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων πριν τη συγγραφή αποτελεί μία μόνο από τις πολλές τεχνικές της δημιουργικής γραφής στο σχολείο.

Συμπερασματικά οι σχέσεις μεταξύ γλωσσικής διδασκαλίας, λογοτεχνίας και δημιουργικής γραφής συνδέονται, αλλά δεν ταυτίζονται. Αντιθέτως, κρίνουμε λαθνασμένη τη μεθοδολογία εκείνη που αποζητά να στηρίξει τη διδασκαλία της γλώσσας στη δημιουργική γραφή, επειδή ακριβώς στερεί τη λογοτεχνική απόλαυση και τη δημιουργικότητα από τον μαθητή. Οι κοινές παράμετροι δεν μπορούν να αποτελούν διδακτική σκοποθεσία, γιατί τότε η λογοτεχνία καταδυναστεύεται από τη γλωσσική διδασκαλία και ταυτόχρονα αρνείται να αξιοποιήσει τις μεθόδους της Δημιουργικής Γραφής στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων.

### ***1.5. Η δημιουργική Γραφή στο ελληνικό σχολείο***

Αν και η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται σε πολλές "καθηγητικές σχολές" και Παιδαγωγικές Σχολές (Φιλιππούλου, 2013), στο ελληνικό σχολείο δεν έχει ενταχθεί ως αυτόνομο και ανεξάρτητο μάθημα, αλλά αποσπασματικά, ασυντόνιστα και ανοργάνωτα. Ορισμένες δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια εμφανίζονται ως δημιουργικές, εντούτοις πολλές αποτελούν απλά γλωσσικές ασκήσεις (Τόλη, 2020). Οι ασκήσεις είναι ελάχιστες, συνήθως προαιρετικές και σπάνια πραγματοποιούνται (Μουλά, 2012:8). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χρησιμοποιείται ο όρος «πολιτισμική εκπαίδευση», αλλά η προσέγγιση σταματά στη διδασκαλία των Εικαστικών, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής, παραβλέποντας ότι η Νεοελληνική Λογοτεχνία αποτελεί ένα διδακτικό αντικείμενο που εισήχθη ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα.

Η πρώτη οργανωμένη απόπειρα εισαγωγής της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ως ανεξάρτητου και αυτόνομου διδακτικού μαθήματος στη Β/θμια καταγράφεται το 1877, εποχή που προαναγγέλλει την επικράτηση των προοδευτικών ιδεών των κυβερνήσεων Τρικούπη, με την πρόταση του Ν. Μίληση (Τόγιας, 1988). Ο παιδαγωγικός στόχος ήταν η γλωσσική διδασκαλία («να μορφώσει παρά τω μαθητή γλωσσικόν ύφος καθαρόν και γλαφυρόν») και η

ενίσχυση της ανάγνωσης και της ερμηνείας «πεζών και ποιητικών κειμένων». Και μολονότι θεωρήθηκε προωθημένη απόπειρα και απορρίφθηκε, εντούτοις η ταύτιση των διδακτικών στόχων της λογοτεχνίας με το μάθημα της γλώσσας διαιώνίζεται σχεδόν μέχρι τις μέρες μας, καταλήγοντας τελικά ως το βασικό γνώρισμα της λογοτεχνικής διδακτικής (μαζί με τη μεταφορά χρηστών ηθών). Αντίθετα, το 1884 το μάθημα εισάγεται σε μία λογική αποστήθισης και αρχαιολαγνείας, σύμφυτης με τις ιδεολογικές αρχές του Νεοκλασικισμού και της Α΄ Αθηναϊκής Σχολής. Αργότερα (1897) το διδακτικό αντικείμενο ταυτίζεται πλήρως με τη γλωσσική διδασκαλία. Ιστορικά ως διδακτικό αντικείμενο η λογοτεχνία μοιάζει να *«πάσχει από ένα διαρκώς επανερχόμενο έλλειμμα νομιμοποίησης, στο οποίο, μάλιστα, έχουν συμβάλει διάφοροι εμπλεκόμενοι, από επίσημους πολιτειακούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς μέχρι τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους λογοτέχνες»* (Πασχαλίδης, 2018:38). Για έναν αιώνα σχεδόν το μάθημα θα παραμείνει συνδεδεμένο με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας υπηρετώντας τους σκοπούς της ως μία ενιαία ενότητα και η ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων συνδυάζεται με τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Καταγράφεται γενικότερα μία πληθωρική σκοποθεσία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, που ακολουθεί την ιστορική διαδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης και συνδέεται άμεσα με το αξίωμα της εθνικής ιδεολογίας και του εκλεκτικού δεσμού μεταξύ γλώσσας, κουλτούρας και λογοτεχνίας (Πασχαλίδης, 2018:39). Έχει συνδεθεί με τη γλωσσική εκπαίδευση, την ηθική αγωγή και την αγωνία για τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συμμετοχής στην πολιτιστική κληρονομιά (αισθητική κοινωνικοποίηση).

Η στοχοθεσία διατηρείται και στη μεταρρύθμιση του 1964 και τα αναλυτικά προγράμματα του 1989-1990. Το Διαθεματικό Πλαίσιο του 2003 επιφέρει μία τροποποίηση στη μεθοδολογία εισάγοντας «διακριτικά» στο Δημοτικό ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Γενικώς όμως, στα εγχειρίδια και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) της Νεοελληνικής Γλώσσας ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο για συστηματική διδασκαλία. Οι πρακτικές για την παραγωγή γραπτού κειμένου αφορούσαν τη νοηματική ανάλυση σχετικών κειμένων και την παραγωγή γραπτού λόγου πάνω σε κάποιο θέμα, μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο, χωρίς προεργασία και μετέπειτα διαδικασίες (Βακάλη, 2014:234), ενώ το μάθημα εξακολουθεί να συγχωνεύει τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία με τον τίτλο «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία».

Στο ΑΠΣ του 2011 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α) προβλέπονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ασκήσεις δημιουργικής γραφής, που εξακολουθούν όμως να συνδέονται με τη γλωσσική διδασκαλία. Αν και το 2011 με το Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ

1562/27-6-11) προτείνονται δημιουργικές δραστηριότητες και κατατίθενται οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, δεν τίθενται διδακτικοί στόχοι που να αφορούν την κειμενική ποικιλία ή την εξοικείωση με βασικά είδη κειμένων. Η προσοχή των πιλοτικών προγραμμάτων επικεντρώνεται στα συναισθήματα που γεννά η ανάγνωση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α:22). Παρά τις προσπάθειες να αξιοποιηθεί ευρύτερα το νέο μεθοδολογικό εργαλείο και παρά τις αδυναμίες της μεταρρύθμισης –με ευρύτερο στόχο την κατανόηση της κατασκευής ενός λογοτεχνικού κειμένου– η προσπάθεια έμεινε στη μέση. Οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής μειώνονται όσο μεγαλώνουν οι τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ζητούνται όλο και λιγότερες δημιουργικές δραστηριότητες από τους μαθητές (Βακάλη, 2014).

Το 2016, δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής εισάγονται στο Γυμνάσιο. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και προτείνεται να υλοποιούνται κατά τη διάρκεια των διαδικασιών ανάγνωσης ή μετά από αυτές. Ένα χρόνο αργότερα εισάγονται –πιο συγκροτημένα– και στα Αναλυτικά Προγράμματα των Λυκείων, όπου γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί η παρουσία του ρόλου και σκοπού των ασκήσεων δημιουργικής γραφής και με τη γλωσσοκεντρική προσέγγιση της λογοτεχνικής γραφής. Η εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής δεν μπορεί να ξεφύγει από την παράδοση των εξεταστέων μαθημάτων. Έτσι, το 2016 αποτελεί τμήμα των προαγωγικών εξετάσεων του Γυμνασίου κάτι που τελικά αποκαλύπτει την προχειρότητα του σχεδιασμού και αντιστρέφει όλη τη φιλοσοφία του ακαδημαϊκού κλάδου με την ανατροπή του παιχνιδώδους χαρακτήρα της. Καθίσταται «ένα ακόμη μάθημα» και δεν αντιμετωπίζεται (μαζί με τη λογοτεχνία) ως καλλιτεχνικό αντικείμενο, αλλά ως φορέας γνώσης<sup>1</sup>. Εντάσσεται στις προαγωγικές εξετάσεις χωρίς καν να έχει αφιερωθεί αρκετός διδακτικός χρόνος στη διάρκεια της χρονιάς· το σχετικό ερώτημα ζητά να συντάξουν οι εξεταζόμενοι μαθητές ένα δικό τους κείμενο. Την ίδια χρονιά συνεξετάζεται, κατά το πρότυπο του Γυμνασίου, στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΕΠΑΛ, χωρίς όμως ασφαλή κριτήρια βαθμολόγησης. Οι μαθητές αξιολογούνται στην αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας υπό συγκεκριμένη εστίαση, και καλούνται, είτε να αλλάξουν και να συμπληρώσουν δημιουργικά το αρχικό κείμενο ή να διατυπώσουν σκέψεις και συναισθήματα σε ένα νέο κείμενο με συγκεκριμένα ζητούμενα χαρακτηριστικά (Χαρακόπουλος, & Τσιλιμένη, 2018). Την επόμενη σχολική χρονιά (2017-2018) η συνεξέταση εισάγεται και στις

---

<sup>1</sup> Αξίζει να σημειωθεί πως ως αυτόνομο μάθημα η Δημιουργική Γραφή εντοπίζεται μόνο σε Καλλιτεχνικά Γυμνάσια, και ως διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας καταγράφεται σε *ομίλους* και *groups* ιδιωτικών σχολείων (πχ Anatolia, Καλαμαρί κ.ά).

προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ Λυκείου και από το 2019-2020 και στις υπόλοιπες τάξεις του Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 3164/ Β΄/12-08-2019).

Το 2019 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας (143602/Δ2/17-09-2019) γενικολογώντας ορίζει ως σκοπό τον «*διάλογο με τις ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης στα κείμενα*» και σε μία πρόχειρη (αντι)παιδαγωγική ερμηνεία ταυτίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα με τους στόχους. Οι στόχοι περιορίζονται –συγκριτικά με προηγούμενες κατευθύνσεις– στην κατανόηση, την ερμηνεία κειμένων και τον μετασχηματισμός ή/και παραγωγή κειμένων. Νεώτερη κατεύθυνση του Υπουργείου την ίδια χρονιά (4911/ 203549/Δ2/31-12-2019, Τεύχος Β΄) οι στόχοι εξειδικεύονται και γίνονται πιο συγκεκριμένοι:

Α. Κατανόηση κειμένων (αντιστοιχεί στον πρώτο ειδικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος, την απόκτηση δηλαδή αναγνωστικών δεξιοτήτων) Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται να είναι σε θέση:

i. να αναδιηγούνται την ιστορία που αφηγείται το κείμενο, χωρίς να ερμηνεύουν τα γεγονότα

ii. 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

iii. να χρησιμοποιούν κάποιο από τα λειτουργικά σχήματα και τα μοντέλα δράσης της αφηγηματολογίας, για να παρουσιάσουν την πλοκή

iv. να προσεγγίζουν τους χαρακτήρες με βάση τα δεδομένα του κειμένου (το όνομα, η εξωτερική εμφάνιση, οι ενέργειες, οι σχέσεις με τα άλλα πρόσωπα, τα δικά τους λόγια και οι σκέψεις, τα λόγια και οι σκέψεις των άλλων προσώπων γι' αυτούς και η στάση του αφηγητή), με σκοπό να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά τους στοιχεία που φωτίζουν τη δράση τους

v. να περιγράφουν τη συναισθηματική διάθεση του ποιητικού υποκειμένου στηριζόμενοι στα σύμβολα και τις γλωσσικές επιλογές (γραμματικά πρόσωπα, χρόνοι, εγκλίσεις των ρημάτων, στίξη)

vi. συνοπτικά, να εντοπίζουν και να συσχετίζουν τα κειμενικά στοιχεία που οργανώνουν το κείμενο ως σημασιοδοτημένη κατασκευή. Δηλαδή, να εντοπίζουν μέσα στο κείμενο στοιχεία του λόγου των προσώπων, αφηγηματικούς τρόπους, αφηγηματικές τεχνικές, ρηματικά πρόσωπα και εκφραστικά μέσα, και να αναγνωρίζουν το πώς αυτά παράγουν νόημα και παράλληλα να αξιοποιούν τα απολύτως απαραίτητα εξωκειμενικά στοιχεία για την κατανόηση του κειμένου.

B. Ερμηνεία κειμένων (αντιστοιχεί στον δεύτερο ειδικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος: την παραγωγή ερμηνευτικού λόγου) Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

i. να τοποθετούνται/ανταποκρίνονται στο θέμα ή ερώτημα που οι ίδιοι/-ες πιστεύουν ότι θέτει το κείμενο: να απαντούν στην ερώτηση: «ποιο είναι για σας το κύριο θέμα που θέτει το κείμενο»

ii. να αξιοποιούν στις ερμηνευτικές τους απόπειρες κειμενικά στοιχεία, μορφικές επιλογές και ιστορικά συμφραζόμενα, με σκοπό να τεκμηριώνουν τις θέσεις και τις ανταποκρίσεις τους στη χρυσή τομή της κειμενικότητας με την υποκειμενικότητα, της λογικής με το συναίσθημα

iii. να συνυπολογίζουν τις απόψεις/ερμηνείες των συμμαθητών και συμμαθητριών τους και να οδηγούνται στην διαμόρφωση μιας πιο πολύπλευρης ερμηνείας

iv. να μιλούν και να γράφουν με όρους υπόθεσης και όχι ερμηνευτικής βεβαιότητας («υποθέτω ότι ...» και όχι «σημαίνει ότι ...»)

v. να ανασυνθέτουν σε γραπτό ερμηνευτικό σχόλιο την οπτική που οι ίδιοι/ες διαμόρφωσαν με την ολοκλήρωση της διαλογικής διαδικασίας.

Γ. Μετασηματισμός ή/και παραγωγή κειμένων (προεκτείνει τον δεύτερο ειδικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος: από την παραγωγή ερμηνευτικού στην παραγωγή δημιουργικού λόγου) Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

α. να επιφέρουν τροποποιήσεις/συμπληρώσεις στο αρχικό κείμενο, μέσα από:

i. τροποποίηση των αφηγηματικών συμβάσεων του κειμένου: εστίασης, οπτικής γωνίας, αφηγητή, διαχείρισης αφηγηματικού χρόνου κ.ά.

ii. συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας/σιωπών του κειμένου

iii. προσθήκη ενός ήρωα ή ενός περιστατικού στην αρχική ιστορία

iv. συνέχιση της ιστορίας ή συγγραφή εναλλακτικού τέλους.

β. να αλλάξουν το είδος του κειμένου: μετατροπή θεατρικού σε αφήγημα, αφήγηματος σε θεατρικό, συγγραφή ποιήματος με αφορμή πεζό, συγγραφή πεζού με αφορμή ποίημα

γ. να συνθέτουν νέο κείμενο, όπως π.χ.:

i. ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο που διευρύνει ή απαντά σε κάποιο κεντρικό ερώτημα του κειμένου που συζητήθηκε ή θέτει ένα παραπλήσιο ερώτημα

ii. ιστορία, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες θα χτίσουν έναν χαρακτήρα που δρα σε ανθρώπινες καταστάσεις παρόμοιες με αυτές του αρχικού κειμένου, αποκαλύπτοντας εναλλακτικούς τρόπους δράσης

iii. ποιητικό κείμενο με την κυρίαρχη τεχνική ή συναισθηματική διάθεση του αρχικού.

Δ. Αναστοχασμός σε σχέση με τις στρατηγικές ανάγνωσης / κατανόησης στο πλαίσιο του

ερμηνευτικού διαλόγου. Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

i. να περιγράφουν τις στρατηγικές κατανόησης και ερμηνείας που χρησιμοποιούν και να τις συζητούν στο πλαίσιο της αναστοχαστικής φάσης του ερμηνευτικού διαλόγου

ii. να αναγνωρίζουν τις προσωπικές αξίες, στάσεις, εμπειρίες, ιδεολογικές θέσεις που τους επηρεάζουν στη διαδικασία πρόσληψης των κειμένων και να τις παρουσιάζουν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης

iii. να αποτιμούν την πορεία που ακολούθησαν στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου, που προηγήθηκε, σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης ή και αυτοελέγχου.

Η μελέτη των ΦΕΚ των τελευταίων 5 ετών (από το 2016) αποδεικνύει μία προχειρότητα και μία σειρά σπασμωδικών κινήσεων που υποχρεώνει σε νέο σχεδιασμό παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων, ενώ ακόμα φαίνεται πως δεν έχει ξεκαθαριστεί ο παιδαγωγικός σκοπός της Δημιουργικής Γραφής. Η λογοτεχνία και η δημιουργική γραφή δεν αντιμετωπίζονται ως καλλιτεχνικό μάθημα, όπως τα εικαστικά και η μουσική, αλλά ως φορέας γνώσης και γλωσσικής εξάσκησης. Μολονότι η σύνθεση ποιημάτων και η συγγραφή διηγημάτων συμμετέχει στη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή, δεν αποτελεί σκοπό ή στόχο της Δημιουργικής Γραφής. Πρόκειται για μία μεταγνωστική κατάκτηση και δεξιότητα του μαθητή. Και βέβαια την ίδια στιγμή ο μετασχηματισμός υφιστάμενων κειμένων δεν αναπτύσσει την κριτική αντίληψη του μαθητή ή τη δημιουργικότητά του, ως αυτοέκφραση, αλλά επιμένει στη χρήση παραδειγμάτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να βλέπουν τη λογοτεχνία όχι ως πολιτιστικό αγαθό αλλά ως μουσειακό αντικείμενο. Η Δημιουργική Γραφή, για να λειτουργήσει ως μία πράξη ανατροπής των συντηρητικών αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων, προϋποθέτει ρήξεις με την κουλτούρα της «οικονομικής αποτελεσματικότητας» της εκπαίδευσης (Κωτόπουλος, 2014α: 357).

Στόχος της διδακτικής της Δημιουργικής Γραφής, είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ώστε η μαθήτρια και ο μαθητής να καταστούν αυτόνομοι στην παραγωγή κειμένων. *«Από όλες τις γλωσσικές πράξεις επικοινωνίας, το γράψιμο, δηλαδή η παραγωγή γραπτού λόγου –σε αντίθεση με την παραγωγή προφορικού λόγου– είναι η πιο πολύπλοκη και η πιο δύσκολη. Είναι αυτή που απαιτεί τον περισσότερο χρόνο μάθησης»* (Βάμβουκας, 2004:14). Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ο επίδοξος συγγραφέας απαιτείται, να ενεργοποιεί μεταγνωστικές, γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει με οργάνωση και σχεδιασμό. Πρέπει πρώτα από όλα να αποφασίσει το θέμα («γιατί γράφω;»), τον αποδέκτη του κειμένου («για ποιον γράφω;»), το είδος του κειμένου («πώς το γράφω;») κι έπειτα να παράγει ιδέες, να τις οργανώσει, να τις καταγράψει, να τις βελτιώσει και να τις κοινοποιήσει

(Γρόσδος 2014:4). Σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας έμφαση δίδεται στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη γλώσσα με παραγόμενα αποτελέσματα χωρίς πραγματικό αποδέκτη, παρά τον δάσκαλο ο οποίος θα αξιολογήσει το γραπτό, κι όχι στην επικοινωνιακή της χρήση.

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις κατάλληλες πρακτικές, για το συγκεκριμένο έμψυχο υλικό που έχει απέναντί του κάθε χρονιά, από ένα πλήθος διδακτικών εφαρμογών. Οι εφαρμογές έχουν δοκιμαστεί ερευνητικά ή στην πράξη σε εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και προσαρμόσιμες ανάλογα με τις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών του. Ο στόχος της δημιουργικής ανάπτυξης του παιδιού, εκκινεί από τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων και τη δική του ευρηματικότητα. Έχουν προταθεί αρκετές δραστηριότητες που με την απλότητα και τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους συμβάλλουν στην ενίσχυση της παιδικής δημιουργικότητας (Γρόσδος, 2014, 2017· Τόλη, 2020· Ρουμάνη, 2020) ακόμα και σε διαθεματική οπτική (Χριστοδουλόπουλος, 2019· Θεοδωρόπουλος, 2020). Τα υφιστάμενα αναλυτικά προγράμματα δεν προσπαθούν καν να αντιμετωπίσουν την ενεργοποίηση των μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή με οργάνωση και σχεδιασμό. Ούτε καν προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τον *τρόμο της λευκής σελίδας* (Νικολαΐδου, 2014:25) ή *writer's block*, που αντιμετωπίζουν ακόμα και μέλη επαγγελματικών ομάδων, στα οποία το κείμενο αποτελεί βασικό εργαλείο ή, ακόμα, μέλη ομάδων των οποίων μέρος της ενασχόλησής τους αποτελεί η γλωσσική διδασκαλία.

Απαιτούνται δραστηριότητες που να ωθούν τα παιδιά σε δράση, ατομικές ή ομαδικές, οι οποίες να μην μοιάζουν σχολειοποιημένες, δηλαδή να μην οδηγούν σε καταστάσεις πλήξης, ξεφεύγοντας από την ασκησιακή σχολική καθημερινότητα. Είναι φανερό ότι στα κριτήρια επιλογής της τεχνικής για τη δημιουργική γραφή είναι αναγκαίο να προστεθούν η ελκυστικότητα και ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δράσεων, τα οποία θα προσφέρουν στα παιδιά-συγγραφείς την απόλαυση της δημιουργίας. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς την αναζήτηση λάθους και σωστού, οφείλει να εμπνεύσει τους μαθητές αφήνοντας ελεύθερα τα παιδιά να αποφασίσουν το θέμα («γιατί γράφω;»), τον αποδέκτη («για ποιον γράφω;»), το είδος του κειμένου («πώς το γράφω;») κι έπειτα να τα καθοδηγήσουν για την παραγωγή ιδεών, την οργάνωση, την καταγραφή και τη βελτίωσή τους (Γρόσδος 2014:4). Σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας η έμφαση δεν δίδεται στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη γλώσσα, αλλά στη δημιουργική ανατροπή της, όπως αξιοποιείται στη λογοτεχνία και αυτή είναι η μεγαλύτερη αβλεψία των ΑΠΣ.

Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι διαβαθμισμένες με τρόπο ώστε να παρέχουν



φθίνουσα καθοδήγηση. Σε πρακτικό επίπεδο, ο εμπυχωτής-εκπαιδευτικός, ξεκινώντας από τις ανάγκες των παιδιών (αυτοεκτίμηση στη συγγραφή, παλαιότερες εμπειρίες, συγγραφικές γνώσεις και δεξιότητες κ.ά.), αποφασίζει για τον βαθμό της παρέμβασής του στις διαδικασίες της δημιουργικής γραφής (συμβουλεύει, επισημαίνει αδυναμίες, προτείνει, σχολιάζει). Με τον καιρό, καθώς οι δεξιότητες, αλλά και οι απόψεις των παιδιών εξελίσσονται και ενισχύονται, απομακρύνεται σταδιακά από το προσκήνιο. Ως οι πλέον καθοδηγούμενες, για αρχάριους συγγραφείς (μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού σχολείου) με χαμηλή συγγραφική αυτοπεποίθηση και περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες γύρω από την παραγωγή κειμένου, μπορούν να χαρακτηριστούν οι τεχνικές: των εικόνων, των ερωτήσεων και των γραπτών οδηγιών, των γραφικών αναπαραστάσεων, των πινάκων και της κειμενικής υπερδομής, της δημιουργικής απομίμησης, της αφετηρίας των λέξεων και η τεχνική: “κείμενα αφετηρίες”. Οι παραπάνω τεχνικές είναι κατάλληλες για το ξεκίνημα της μύησης των παιδιών στον κόσμο της δημιουργικής γραφής. Ως χαλαρής καθοδήγησης, με πολλά περιθώρια ελευθερίας στην έκφραση και τη δημιουργία, θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν οι τεχνικές: της ιδεοθύελλας, της συζήτησης, της ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης, της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων, της μελέτης και διεξοδικής ανάλυσης των αφηγηματικών στοιχείων και του αφηγηματικού σχήματος ή της μελέτης πηγών (Γρόσδος, 2014). Πριν ή μετά την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, υλοποιούνται δημιουργικές διαθεματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως δημιουργία εικαστικών έργων (ζωγραφίες, κολάζ, κατασκευές), μουσικά παιχνίδια, παιχνίδια κίνησης και δράσης (μικρά θεατρικά δρώμενα), αναγνωστικά παιχνίδια (Γουλής & Γρόσδος, 2011).

## **2. Λογοτεχνία και Κινηματογράφος**

Η γοητεία που ασκεί ο κινηματογράφος δεν έγκειται απλώς στην ικανότητά του να αφηγείται ιστορίες -αυτό το βρίσκουμε και σε άλλες μορφές τέχνης· η ιδιαιτερότητα της δύναμης του κινηματογραφικού μέσου έγκειται κυρίως στην επιρροή που μας ασκεί η κινούμενη εικόνα και οι άπειροι δυναμικοί μετασχηματισμοί της (Καμπόσου, 2020:34). Για τον Biagi (Δεμερούτη, 2019:16), η κινηματογραφική βιομηχανία βασίζεται στα όνειρα. Η ανθρώπινη υπόσταση έχει ανάγκη να αφηγηθεί για να επικοινωνήσει, να εκφραστεί, να εκτονώσει, να συνειδητοποιήσει. Ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία, αξιοποιώντας τον μύθο, είναι τα κύρια μέσα μυθοπλαστικής αφήγησης σήμερα, αν και ο πρώτος πέτυχε να αντικαταστήσει τη δημοτικότητα του αναπαραστατικού μυθιστορήματος μέσα από τεχνικές εφαρμοσμένες από

συγγραφείς του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

### ***2.1. Λογοτεχνία και κινηματογράφος: σχέσεις ανταγωνιστικές ή δρόμοι παράλληλοι;***

Η σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου υπήρξε από την αρχή πολύ στενή. Ο κινηματογράφος από τη σύστασή του αναζήτησε την πρώτη ύλη σε λογοτεχνικά έργα, διασκευάζοντας μυθιστορήματα. Άλλωστε, λογοτεχνία και κινηματογράφος αφηγούνται μια ιστορία, διαθέτουν χαρακτήρες και πλοκή, δράση και συγκρούσεις, ενώ σημαντικοί συγγραφείς υπέγραψαν κινηματογραφικά σενάρια. «Λογοτεχνική αφήγηση και ταινία εξιστορούν καταστάσεις και αναπαριστούν έναν κόσμο με ήρωες και φυσικά τοπία» (Γουλής, Γρόσδος, & Καρακίτσιος, 2012: 21). Η ελληνική βιβλιογραφία για τη σχέση κινηματογράφου και λογοτεχνίας είναι σχετικά πλούσια, ειδικά με την προσθήκη διδακτορικών διατριβών και διπλωματικών εργασιών (Γιωτοπούλου, 2019: 208).

Ο Γρόσδος (2013: 211) καταγράφοντας τις διαφορετικές απόψεις για τη σχέση των δύο ειδών, επισημαίνει ότι *«Δημιουργοί και κριτικοί, τόσο της λογοτεχνίας όσο και του κινηματογράφου, όχι μόνο δεν κατάφεραν να συμφωνήσουν, αλλά δημιούργησαν ένα ψηφιδωτό απόψεων και ποικιλία χαρακτηρισμών»*, επιρροές ευεργετικές και θετικές έως αφοριστικές κριτικές, εκφρασμένες από τους οπαδούς της λογοτεχνικής αφήγησης οι οποίοι επιδεικνύουν έναν λογοτεχνικό ηγεμονισμό. Οι σχέσεις μυθιστορηματικού και κινηματογραφικού λόγου χαρακτηρίστηκαν μεταξύ των άλλων ως υποτελείς, ανταγωνιστικές, καταστροφικές αλλά και παράλληλες.

Η στενή σχέση μεταξύ κινηματογράφου και λογοτεχνίας επιβεβαιώνεται από το πλήθος των κινηματογραφικών ταινιών που βασίζονται σε λογοτεχνικά έργα και την τεράστια εμπορική επιτυχία τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι από το 1927 έως το 2004, οι 47 από τις 77 ταινίες που κέρδισαν το Oscar Καλύτερης Ταινίας βασίζονται σε μυθιστορήματα (ποσοστό 61%) (Arvanitis & Kaklamanidou, 2006). Η παραπάνω διαπίστωση δεν αφορά μόνο το ενήλικο κοινό αλλά και τα κινηματογραφημένα λογοτεχνικά έργα με παιδικό κοινό. Ο κινηματογράφος χρησιμοποίησε τη λογοτεχνία, αλλά, ως επί το πλείστον, δεν ήταν τα εμβληματικά κείμενα που έγιναν καλές ταινίες. Σημαντικές ταινίες προέκυψαν από κείμενα που έδιναν χώρο στη γλώσσα του κινηματογράφου να εκφραστεί και να δημιουργήσει κάτι πρωτότυπο· δεν έδιναν έτοιμες τις εικόνες, αλλά ωθούσαν τον σκηνοθέτη να φτιάξει ένα δικό του κόσμο πάνω στον καμβά του βιβλίου (Γουλής, 2016: 46-47).

Στη βιβλιογραφία καταγράφεται μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ πεζογραφίας και σινεμά. Η επικέντρωση στη σχέση αυτή είναι εύλογη, με δεδομένο ότι βασικός κοινός άξονας του

μυθιστορήματος και της κινηματογραφικής ταινίας είναι η αφηγηματικότητα (Γαραντούδης, 2015: 223-224). Η στάση των διανοούμενων απέναντι στον κινηματογράφο συνδέεται με μία σύγχρονη "εικονομαχία", έναν φόβο με πλατωνικές και θρησκευτικές ρίζες, που προέρχεται από την *πουριτανική* αντίληψη για τον γραπτό λόγο και τη λογοτεχνία (Γιωτοπούλου, 2018: 208). Οι Έλληνες ποιητές μάλλον είδαν με αδιαφορία τον κινηματογράφο και για αυτόν τον λόγο ίσως συναντάται σπάνια σε μελέτες ή ποιητικές συνθέσεις των ποιητών στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Εξαιρεση, κατά τον Γαραντούδη (2015: 227) αποτελούν ο Νικόλαος Κάλας («Η τέχνη του κινηματογράφου» και «Κινηματογράφος») και ο Αναστάσιος Δρίβας με τον Οδυσσέα Ελύτη που κατέθεσε μία σχετική μελέτη («Η ποίηση του κινηματογράφου και ο Walt Disney», 1938). Μεγαλύτερη αποδοχή έδειξαν οι αριστεροί διανοούμενοι εξαιτίας της σύνδεσής τους με τις λαϊκές μάζες. Το κλίμα αρχίζει να αλλάζει μεταπολεμικά οπότε πια ο κινηματογράφος γνωρίζει ολοένα και μεγαλύτερη αποδοχή από τους διανοούμενους, ενώ αρχίζουν και οι σημαντικότερες διασκευές της πεζογραφίας («Στέλλα», «Ζ» κ.ο.κ).

Η εξέταση των σχέσεων των δύο τεχνών συνήθως στρέφεται γύρω από τη μίμηση του μυθιστορήματος και τις σημαντικές αλλαγές μεταξύ τους, ακόμα και σε μία διασκευή. Παρά το γεγονός ότι ο κινηματογράφος κατηγορήθηκε πως απομακρύνει από το βιβλίο τον μαθητή (που ισχύει όταν αφορά πολλές ώρες προβολής και μάλιστα όταν γίνεται χωρίς κάποια παιδευτική μέθοδο), έχει αποδειχθεί ότι υπό τις σωστές προϋποθέσεις μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργικότητα και την αισθητική ανάπτυξη του παιδιού και του ενήλικα. Η λογοτεχνία δάνεισε θέματα, αφηγηματικά πλαίσια, χαρακτήρες και φόρμες, πλοκή και ο κινηματογράφος τα αξιοποίησε ιστορικά (και διασκεύαζοντας ήδη διασκευασμένα λογοτεχνικά έργα) αξιοποιώντας το έτοιμο λογοτεχνικό κοινό (Γουλής, Γρόσδος, & Καρακίτσιος, 2012: 21), το οποίο επέκτεινε σε πιο λαϊκές μάζες που δεν είχαν πρόσβαση στο λογοτεχνικό βιβλίο.

Οι επιρροές της μιας τέχνης στην άλλη συχνά δεν είναι εμφανείς. Η κινηματογραφική πλοκή, ως ανάπτυξη, σαφώς αποτελεί μία σημαντική επιρροή της λογοτεχνίας. Ωστόσο, η εικόνα ως κυρίαρχο στοιχείο του κινηματογράφου επηρεάζει και τη λογοτεχνία. Είναι η βασική συνθήκη που διαμόρφωσε το δημιουργικό «show, don't tell», θέτοντας τον μυθοπλαστικό αφηγητή σε ρόλο κάμερας (*βλέμμα της κάμερας*) που καταγράφει. Ο κινηματογράφος διαμόρφωσε μία τέτοια πρόσληψη στο κοινό, ώστε να επιθυμεί να στέκεται ενεργητικό απέναντι στο μυθοπλαστικό κείμενο, συμπληρώνοντας την αφήγηση νοητικά με εικόνες που απέκτησε (ως βιωμένη εμπειρία) από τον κινηματογράφο και την τηλεόραση. Η μεγάλη οθόνη έφερε καινούρια ήθη και αντιλήψεις που εκμεταλλεύεται δημιουργικά η λογοτεχνία. Σύμφωνα με τον Βαλτινό (2003), ο κινηματογράφος ενίσχυσε τον αφαιρετικό

λόγο. Σήμερα δεν κρίνεται πια αναγκαίο ένα μυθιστόρημα να έχει λεπτομερείς περιγραφές, αλλά μόνο εκείνες που επηρεάζουν τον μύθο ή συμβάλλουν στην ψυχολογία των χαρακτήρων.

Σημαντική επίσης είναι η παρουσία διακείμενων, φανερών ή μη. Η λογοτεχνία πια συχνά σε περιγραφές της συνδέεται σκηνογραφικά με την κινηματογραφική αφήγηση, ενώ πολλές φορές παίρνει θέματα και πτυχές του κινηματογράφου εντάσσοντάς τα στην εξέλιξη του μύθου. Η επίδραση του κινηματογράφου στην αντίληψη του συγγραφέα παραμένει πολύ δυνατή και συμπλέκεται με τη φαντασία. Πέρα όμως από την επιρροή που ασκεί η μία μορφή τέχνης στην άλλη, κατά τις μεταφορές και τις περισσότερο ή λιγότερο ελεύθερες διασκευές, στην πορεία των τεχνών εμφανίζεται η επαναπροσέγγιση της ίδιας ιστορίας ή όμοιων θεματικών μοτίβων από την ίδια μορφή τέχνης (Δημητρομανωλάκη, 2018:27). Ταινίες που είχαν μία καλή πορεία στις κινηματογραφικές αίθουσες διασκευάστηκαν σε μυθιστορήματα (συνήθως από τον σεναριογράφο), όπως και θεατρικά έργα διασκευάστηκαν για το σινεμά και αναλόγως ο κινηματογράφος μετέφερε με θεατρική οπτική ταινίες. Ας σημειώσουμε την αντιπολεμική ταινία «ο Τζόνι πήρε το όπλο του» που εκδόθηκε ως μυθιστόρημα, μετά την επιτυχημένη κινηματογραφική της πορεία ή το «Mad city» του Κώστα Γαβρά που εκδόθηκε και ως μυθιστόρημα.

Η σύγκρουση ανάμεσα σε λογοτέχνες και κινηματογραφιστές οδήγησε στην ανάγκη της δημιουργίας της θεωρίας της προσαρμογής (adaptation theory) (Κακλαμανίδου, 2006: 13).

## **2.2. Η θεωρία της προσαρμογής ή της μεταφοράς**

Η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, καθώς ο τελευταίος πήρε την πρώτη ύλη από τη λογοτεχνία, την αφηγηματική της παράδοση ως αφετηριακό υλικό για τη διαμόρφωση των κινηματογραφικών ειδών (Γιωτοπούλου, 2018: 29). Ωστόσο, λογοτεχνία και κινηματογράφος μεταχειρίζονται διαφορετικά μέσα αφήγησης. Τόσο η λογοτεχνική αφήγηση όσο και η κινηματογραφική ταινία αφηγούνται και αναπαριστούν καταστάσεις σε έναν κόσμο με συγκεκριμένους ήρωες και τοπία (Γουλή, 2016: 45).

Η μελέτη του φαινομένου της προσαρμογής (adaptation) και της κινηματογραφικής διασκευής, μάς υποχρεώνει να αναγνωρίσουμε την κεντρική σημασία της αφήγησης και στα δύο. Ως *αφήγηση* σύμφωνα με τη Σταματοπούλου (2003:40) ορίζεται μία αλυσίδα αιτιακά συνδεδεμένων γεγονότων, η οποία εμπεριέχει χαρακτήρες που δρουν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλο και την εξέλιξη του μύθου. Η αφήγηση είναι ντετερμινιστική, γιατί, σύμφωνα με τον Δοξιάδη (2004: 5), ο αφηγηματικός νους είναι αιτιοκρατικός· παρατηρώντας μια σειρά λέξεων, εικόνων ή γεγονότων θα τα θυμηθεί, όταν τα συνδέσει με αιτιακές σχέσεις. «η πρώτη ύλη της

αφήγησης είναι σε μεγάλο ποσοστό (κάποτε αποκλειστικά) εξωτερική, το γεγονός της αφήγησης προϋποθέτει σε κάθε περίπτωση τον αφηγητή: είτε αναπαράγει αντικειμενικά υπαρκτές αιτιακές σχέσεις είτε όχι, το έργο της αφήγησης είναι η σύνδεσή τους» (Δοξιάδης, 2004:8).

Ο Geoffrey Wagner το 1975 πρότεινε τρεις κατηγορίες κινηματογραφικής μεταφοράς λογοτεχνικών έργων: (α) τη *μετάθεση* (transposition) όπου το λογοτεχνικό έργο μεταφέρεται στη μεγάλη οθόνη με ελάχιστη έκδηλη επέμβαση, (β) το *σχόλιο* (commentary) όπου το λογοτεχνικό έργο μεταλλάσσεται και μετατοπίζει τη δράση σε διαφορετική χρονική περίοδο και (γ) την *αναλογία* (analogy) όπου οι ταινίες όχι μόνο έχουν διαφορετικό τέλος ή η δράση τους λαμβάνει χώρα σε άλλη χρονική περίοδο από αυτή του μυθιστορήματος, αλλά και ο θεατής δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τη λογοτεχνική πηγή (Γουλής, 2016: 47).

Η μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο, αναπόφευκτα επιφέρει αλλαγές και μετατροπές, καθώς οι δύο τέχνες χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα και κατά συνέπεια διαφορετικά εκφραστικά μέσα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία του κινηματογράφου ουσιαστικά στηρίζεται στη θεωρία της λογοτεχνίας και στη συγκριτική αφηγηματολογία, δανειζόμενη εργαλεία από το μοντέλο του Genette και τις αφηγηματικές λειτουργίες του Barthes (Φαρμάκη, 2014). Σύμφωνα με τον Barthes, «το αφήγημα μπορεί να στηριχθεί στο αρθρωμένο γλωσσικό ιδίωμα, προφορικό είτε γραπτό, στην εικόνα, σταθερή είτε κινούμενη, στην κίνηση, και στην έλλογη ανάμιξη όλων αυτών των ουσιών» (Σταματοπούλου, 2003:35). Ο Barthes προσεγγίζοντας διαφορετικά είδη αφηγημάτων –από τη μόδα και τη διαφήμιση, μέχρι το μυθιστόρημα και τον κινηματογράφο– επεσήμανε την πολλαπλότητα των μορφών αφήγησης στις διαφορετικές εκφάνσεις της, μέσω διαφορετικών υλικών (Δημητρομανωλάκη, 2018: 23-24).

Ο αφηγηματικός λόγος του κινηματογράφου θεμελιώνεται στην εικόνα και της λογοτεχνίας στη νοηματοδότηση των λέξεων. Αυτή η διαφορετική φύση των αφηγηματικών τρόπων διαμορφώνει και το σύνολο της αναπαράστασης και της δράσης, αφού κάθε μία τέχνη διαθέτει τις δικές της συμβάσεις. Στον κινηματογράφο ο ρόλος του λόγου περιορίζεται προς όφελος της εικόνας, της αποτύπωσης οπτικά της δράσης και των συναισθημάτων. Ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία χρησιμοποιούν ένα ξεχωριστό υλικό: ταινία για το πρώτο και γραφή για το δεύτερο. Η λογοτεχνία εκφράζεται μέσω του αφηγητή της, ενώ ο κινηματογράφος βασίζεται κυρίως στο έργο των ηθοποιών για την προώθηση της ιστορίας του.

Υπό αυτήν την έννοια, λοιπόν, η μεταφορά μιας ιστορίας από τη γραπτή λέξη στην οθόνη απαιτεί απαραίτητα κάποιες προσαρμογές. Ενώ η ανάγνωση ως ενεργητική διαδικασία οδηγεί

στην ανασύνθεση ενός κόσμου μέσω της αναγνωστικής πρόσληψης και της φαντασίας του αναγνώστη, η παρακολούθηση μιας ταινίας σημαίνει παθητική πρόσληψη της ολοκληρωμένης σύνθεσης εικόνων ήχων και υποκριτικών διαλόγων που δραματοποιούν μια ανθρώπινη συνθήκη. Οι ερμηνείες σε συνδυασμό με το πλάνο (εστίαση) κατέχουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση της ψυχολογίας του χαρακτήρα και η αισθητική των τοπίων με την εναλλαγή των σκηνών διαμορφώνουν την αγωνία για την εξέλιξη της πλοκής. Σύμφωνα με τον Bluestone εντοπίζεται μία θεμελιώδης διαφορά στην αντίληψη της πνευματικής εικόνας (λογοτεχνία) και της οπτικής εικόνας (κινηματογράφος) και στον τρόπο πρόσληψής τους (Σταματοπούλου, 2003: 30).

Ένα φιλμ αφηγηματολογικά συνιστά μια εντελώς νέα μορφή. Οι διαφορές των αφηγηματικών τρόπων ορίζουν τη λειτουργία της διασκευής του λογοτεχνικού έργου. Ο κινηματογράφος παρουσιάζει στον θεατή μόνο ό,τι τελείται μπροστά του, ένα αόριστο αφηγηματικό παρόν (μέσα στα χρονικά όρια της αφήγησης) και περιλαμβάνει μόνο το ορατό και το ηχητικό. Έτσι αποτρέπονται σχόλια του λογοτεχνικού αφηγητή και φυσικά μια αφήγηση μηδενικής εστίασης (παντογνώστης αφηγητής). Οι σκέψεις των χαρακτήρων και ο αφηγηματικός σχολιασμός δεν αποτυπώνονται στη μεγάλη οθόνη, με την εξαίρεση του voice over ως μια εξωτερική ηχητική παρέμβαση. Ο λογοτεχνικός εσωτερικός μονόλογος σε ένα φιλμ προσαρμόζεται σε διαλογική σκηνή. Η φωνή του αφηγητή (πρωτοπρόσωπος συμμετέχων) μεταφέρεται συνήθως σε άλλους χαρακτήρες συμπυκνώνοντας την έκταση του λόγου. Είναι σημαντικό για τις ανάγκες της κινηματογραφικής αφήγησης το σπάσιμο των διαλόγων σε μικρότερα σημεία, τα οποία συνδέονται με αντίστοιχη δράση (εικόνα και επεισόδιο) κάτι που απαιτεί μία νέα προσαρμογή στο υλικό και μία απόκλιση συχνότατα από το κείμενο. Έτσι, η διασκευή κυρίως αποκτά έναν χαρακτήρα ουσίας περιγραφής και διαλόγων κι όχι ακριβούς μεταφοράς. Η προσθήκη εικόνων ή σημείων κινηματογραφικής δράσης μεταξύ των επεισοδίων μιας λογοτεχνικής πλοκής είναι σύνηθες φαινόμενο για την ηπιότερη μεταφορά μεταξύ των σημείων καμπής της πλοκής.

Η θεωρία της προσαρμογής στηρίχτηκε στη θεωρία που ανέπτυξε ο Roland Barthes για τις αφηγηματικές λειτουργίες (Γιωτοπούλου, 2018: 34). Οι *πυρήνες* της αφήγησης (οι δραματικές αναπαραστάσεις που αφορούν άμεσα την εξέλιξη του μύθου) και οι *καταλύσεις* (ενέργειες της αφήγησης που επιταχύνουν ή καθυστερούν και προσφέρουν μια διέξοδο στα αδιέξοδα της υπόθεσης) με πηγή τη λογοτεχνία εντοπίζονται και στον κινηματογράφο, επειδή ακριβώς μπορούν να οπτικοποιηθούν. Οι αναπόφευκτες επεμβάσεις του σεναριογράφου πάνω στο λογοτεχνικό έργο αφορούν τη διάρκεια, την επιλογή, την αφαίρεση και συμπύκνωση

προσώπων και καταστάσεων, κάτι που τελικά καθιστά το ζήτημα της πιστότητας ψευτοδίλημμα (Φαρμάκη, 2014). «Το σενάριο μορφοποιείται μέσα από μια διφυή και δυσπόστατη αφηγηματική πορεία. Συγκροτείται διαμέσου του γραπτού λόγου ενώ την ίδια στιγμή φλερτάρει, ονειρεύεται την εικόνα, οργανώνοντας σε γραπτό κείμενο την επερχόμενη φιλική μυθοπλασία. Ο σεναριακός λόγος γράφεται για να γίνει πλάνο, σκηνή, ολόκληρη ταινία και ήδη από τη συγγραφή του είναι ένας εν δυνάμει φιλικός μύθος, ενώ σίγουρα μπορεί ν' αποτελέσει τον ιστό ενός εν τη γενέσει πεζογραφήματος» (Δημητρομανωλάκη, 2018: 17).

Ο Mc Farlane ισχυρίζεται ότι πιστή μεταφορά δεν μπορεί να υπάρξει γιατί το κείμενο δεν μεταδίδει ένα και μοναδικό νόημα στους αναγνώστες του. Ο δημιουργός του κινηματογραφικού προϊόντος μεταφέρει μόνο μία από τις αναγνώσεις, τη δική του (Mc Farlane, 1996: 8-10). Οι Cartmell και Whelehan (1999) υποστηρίζουν ότι θα ήταν μια αντιδημιουργική πράξη, αν όλα τα στοιχεία (αφηγηματικές τεχνικές, οπτική γωνία, χρόνος, αφηγηματική φωνή κ.ά.) μεταφερθούν από το ένα μέσο στο άλλο.

Η θεωρία της προσαρμογής δημιουργήθηκε από την ανάγκη να απαντηθεί το ερώτημα: “Είναι (ή πρέπει να είναι) η κινηματογραφική ταινία πιστή μεταφορά του μυθιστορήματος;” Κατ’ επέκταση, η ύπαρξη του ερωτήματος υποδηλώνει την ανωτερότητα του λογοτεχνήματος ως πρότυπου έργου και επιφυλάσσει στην κινηματογραφική ταινία τον ρόλο της δευτερογενούς δημιουργίας. Οι υποστηρικτές της θεωρίας της προσαρμογής, αρνούνται να εμπλακούν στη διαμάχη περί ανωτερότητας της μιας ή της άλλης μορφής έκφρασης, και προβάλλουν την άποψη ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά προϊόντα, δύο διαφορετικές μορφές τέχνης (Γρόσδος, 2018).

### **2.3. Ο κινηματογράφος ως γλωσσικό σύστημα**

Ο κινηματογράφος αποτελεί μία άλλη «γλώσσα». Μολονότι πιο λαϊκός συγκριτικά με τη λογοτεχνία που προϋποθέτει γλωσσική ευχέρεια, σήμερα γίνεται ολοένα και περισσότερο λόγος για πολιτισμικό γραμματισμό. Όλο και περισσότερο γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι και ο κινηματογραφικός γραμματισμός απαιτεί εκπαίδευση. Μπορεί να μην προϋποθέτει την εκπαίδευση που αξιώνει η γλωσσική ικανότητα, ωστόσο και ο κινηματογράφος απαιτεί μια εμπειρία και κάποια διδακτική προσέγγιση ως τέχνη και ως πειστική αναπαράσταση και αφήγηση, προκειμένου ο θεατής να μάθει να ερμηνεύει την εικόνα, τον ήχο και την πλοκή. Η ίδια η γλώσσα αποτελεί μία εμπειρία κοινωνική που δεν συνδέεται με την εκπαίδευση· η γραφή είναι εκείνη που προϋποθέτει εκπαίδευση και ένα κοινωνικό σύστημα που τη χρησιμοποιεί ευρέως για να αφηγηθεί (λογοτεχνία). Ο κινηματογράφος θεμελιώνει τη "γλωσσική" του

αφήγηση στην εμπειρία του θεατή και την παιδεία του στο είδος. Σε αυτό το σημείο άλλωστε στηρίζεται και η εξέλιξη κινούμενης εικόνας. Χαρακτηριστικές ως προς αυτό είναι οι αντιδράσεις των πρώτων θεατών φιλμ (πχ με το τρένο που φτάνει στον σταθμό), που σήμερα θα ήταν αδιανόητες. Έτσι είναι αναγκαίο, να καταστήσουμε επίκεντρο της πολιτισμικής εκπαίδευσης την καλλιέργεια και την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων σε διάφορες συμβολικές μορφές της επικοινωνίας (λεκτικές και οπτικοακουστικές), όπως σημειώνει ο Πασχαλίδης (1999: 325).

Σύμφωνα με τη Γιωτοπούλου (2018: 30) η διαμόρφωση της κινηματογραφικής γλώσσας συνδέεται με το θέατρο ως μίμηση, αντικατοπτρισμός ή ανατροπή. Οι σχέσεις των δύο τεχνών από την αρχή είναι αμφίδρομες και πολύπλοκες «με δάνεια και υπόγειες, έμμεσες ή φυσικές ανταλλαγές στη σκηνοθεσία, τη γραφή, την υποκριτική, τη σκηνογραφία κ.ά.». Βέβαια, «η αφηγηματική δυνατότητα του κινηματογράφου είναι τόσο μεγάλη ώστε ανέπτυξε πολύ ισχυρότερο δεσμό με το μυθιστόρημα παρά με το θέατρο» (Σταματοπούλου, 2003: 30), καταγράφοντας όμως όλες τις άλλες τέχνες. Είναι μία πολυτροπική, ολική όπως λέει ο Γρόσδος (2013: 209), τέχνη. Έχει το ιδιαίτερο πλεονέκτημα να συνδυάζει ταυτόχρονα το κείμενο (σενάριο), τη φωτογραφία (εικόνα με κίνηση, χρώμα) την υποκριτική (εκφραστική προσώπου), την αναπαράσταση του χώρου (σκηνικό), τον ήχο (μουσική υπόκρουση) και την οφθαλμαπάτη (εφέ). Ο κινηματογράφος όμως, σύμφωνα με τον Γουλή (2016: 43), διαφέρει από τις άλλες τέχνες γιατί στηρίζεται σε τεχνικά μέσα για να εκφραστεί· τα εκφραστικά μέσα αντίθετα της λογοτεχνίας, του θεάτρου, της μουσικής και των εικαστικών τεχνών υπάρχουν στον ίδιο τον καλλιτέχνη. Η αφήγηση του κινηματογράφου συμπυκνώνει όλα τα προηγούμενα και τα μεγεθύνει στην απομόνωση του χώρου και το μέγεθος της οθόνης. Βασική όμως γλώσσα της κινηματογραφικής αφήγησης παραμένει η εικόνα ως δράση και διάλογος.

Η ανάγνωση αποτελεί μια ιδιωτική, προσωπική, υπόθεση, ενώ η προβολή μία συλλογική εμπειρία, καθώς αποτελεί μία μορφή εξόδου (Κακλαμανίδου, 2005: 17). Αυθόρμητα οι θεατές συμμετέχουν στη δράση, μιλούν κατά την προβολή, εκφράζουν συναισθήματα και απόψεις, ερμηνεύουν και γελούν καλλιερμώντας έμμεσα τη γλώσσα. Προκαλούνται έντονα συναισθήματα (ανάλογα τη σκηνή και την πλοκή) και άρα σκηνές ή αποσπάσματα ταινιών μπορούν να αποτελέσουν πολύ καλό υλικό για την έκφραση συναισθημάτων ή ανάπτυξη της φαντασίας, αλλάζοντας την εξέλιξη του μύθου, τα πρόσωπα ή αποτελώντας πρώτη ύλη για μια δική τους ιστορία (παρωδία). «Οι γλώσσες της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου είναι διαφορετικές, ο διάκοσμος ωστόσο της πραγματικότητας την οποία καταδεικνύουν λειτουργεί με τους ίδιους όρους» (Γουλή, Γρόσδος, & Καρακίτσιος, 2012: 22). Η κινηματογραφική γλώσσα



εκφράζεται με την κινούμενη εικόνα που δραματοποιεί (δεν περιγράφει απλά) μια πραγματικότητα.

Αν, σύμφωνα με τον Saussure, η γλώσσα συνιστά ένα ανεξάρτητα σημειωτικό σύστημα που εκφράζει ιδέες (Δημητρομανωλάκη, 2020:26) και σύμφωνα με τον Lotman (1977: 218, 237) προσποιείται ότι κατανοεί ολόκληρη την πραγματικότητα του σύμπαντος, τότε η κινηματογραφική γλώσσα μπορεί να συγκριθεί με τη γραφή, με τον κώδικα των κωφαλάλων και τις συμβολικές τελετουργίες (θρησκευτικές, στρατιωτικές κοκ). Η γλώσσα, για τον Καστοριάδη, αποτελεί ένα συμβολικό προνομιακό σύστημα το οποίο ενεργοποιεί αναπαραστάσεις της πραγματικότητας μέσα από το φαντασιακό (Καστοριάδης, 2000). Ο φορμαλιστής Kuleshov, σαφώς επηρεασμένος από τον Shklovsky, προχώρησε σε μελέτες για την κινηματογραφική γλώσσα, ορίζοντας το πλάνο ως ένα σύνθετο τύπο γράμματος, ένα συμβολικό ιδεόγραμμα (Δημητρομανωλάκη, 2020:33). Ο κινηματογράφος διαθέτει, λοιπόν, μία γλώσσα με πολλές μεθόδους έκφρασης που προσομοιάζει με μία γλώσσα. Ξεπερνά την απλή αναπαράσταση και μετεξελίχθηκε πολύ γρήγορα σε ένα μέσο μεταφοράς ιδεών.

Σύμφωνα με τον Pasolini ο κινηματογράφος αποτελεί διεθνή γλώσσα, έναν παγκόσμιο γλωσσικό κώδικα (Δημητρομανωλάκη, 2020: 42). Ο Spiegel εξέτασε τα κοινά σημεία σκέψης και συναισθήματος που ενώνουν την κινηματογραφική φόρμα με το μοντέρνο μυθιστόρημα (Σταματοπούλου, 2003:31). Ωστόσο, καθοριστική στη σημειολογία του κινηματογράφου και την μελέτη της κινηματογραφικής γλώσσας, ως γλωσσικό σύστημα ή καλλιτεχνικής γλώσσας, ήταν η συμβολή του Christian Metz, που πρότεινε μία προσαρμογή του ζενετικού μοντέλου για την κινηματογραφική αφήγηση. Η εικόνα για αυτόν ως σημαίνον δεν απεικονίζει, αλλά κατασκευάζεται από το σημαϊνόμενο –ή όπως σημειώνει η Σταματοπούλου (2003: 46) το κινηματογραφικό σημείο αποτελεί ένα αυτοαναφορικό σημείο. Αν όμως για τον Kuleshov το πλάνο ορίζεται ως ένας σύνθετος τύπος γράμματος, για τον Metz τα πλάνα συνιστούν προτάσεις (Δημητρομανωλάκη, 2020:47). Έτσι, ο Kuleshov θεωρητικά ταύτισε το πλάνο με την κινηματογραφική λέξη, τη σκηνή με την πρόταση και τη σεκάνς με την παράγραφο. Ο Metz αντίθετα εντόπισε μία απουσία απόστασης μεταξύ σημαίνοντος και σημαϊνόμενου, κάτι που διακρίνει την κινηματογραφική γλώσσα από τις φυσικές, επειδή ακριβώς ο κινηματογράφος δεν προτείνει ένα νόημα (που ερμηνεύει ο αναγνώστης), αλλά το δηλώνει άμεσα (Γιωτοπούλου, 2018: 32).

Οι εικόνες λειτουργούν *«πέρα από τα όρια της γλώσσας, ως μία άλλη φωνή και επηρεάζουν την ανταπόκρισή μας»* σε αυτές Γρόσδος (2013: 209). Η εικόνα ενισχύει τη δραματικότητα της αφήγησης. Ο κινηματογράφος έχει εγγενώς τη δύναμη να δημιουργεί τη δική του

πραγματικότητα και να μας μεταφέρει σε αυτήν. Ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει την πιο δυνατή προσομοίωση ενός φανταστικού ή ρεαλιστικού κόσμου για τα παιδιά. Μία βασική διαφορά του κινηματογράφου από τη λογοτεχνία έγκειται στην κατανάλωση του έργου, ενός μυθιστορήματος ή μιας ταινίας.

#### **2.4. Μυθιστορηματικός και κινηματογραφικός λόγος: ομοιότητες και διαφορές**

Μεταξύ του κινηματογραφικού και του μυθιστορηματικού λόγου εντοπίζονται πολλές ομοιότητες και σημαντικές διαφορές, που παράγονται από τη διαφορετική φύση των δύο τεχνών. Η ανάπτυξη των σχέσεων σε ένα μυθιστόρημα (εξαιρουμένου του πειραματικού μεταμυθιστορήματος) στηρίζεται στην πλοκή, τους χαρακτήρες, το πλαίσιο δράσης τους και το θέμα και εκτίθεται μέσω της γλώσσας. Αντίθετα, στον κινηματογράφο οι σχέσεις μεταξύ των υλικών της ταινίας γίνεται με την αντικειμενική φύση (επίφαση) της κινούμενης εικόνας.

Η μυθιστορηματική γλώσσα πλάθει τα πράγματα και αναπαριστά την πραγματικότητα με βάση τα γλωσσικά σημεία, τις λέξεις, και μέσω συμβολικών αναπαραστάσεων. Η κινηματογραφική γλώσσα με μοναδικό σημείο έκφρασης στην κινούμενη εικόνα περιγράφει μία πραγματικότητα με σύμβολα που δεν σημαίνουν απλά αλλά δείχνουν αντικείμενα ή αναπαραστάσεις (Γουλής, 2016: 46). Ενώ οι μυθιστορηματικές λέξεις μένουν πάντα ίδιες στη σελίδα, η φιλική εικόνα μεταμορφώνεται συνεχώς για να προσελκύσει την προσοχή του κοινού. Οι κινηματογραφικές εικόνες απευθύνονται άμεσα στις αισθήσεις του θεατή, πριν ακόμα προλάβει να συνειδητοποιήσει και να κρίνει το περιεχόμενό τους. Το φιλμ προσφέρει μία βέβαια αναπαράσταση και πρόσληψη στον θεατή, επειδή ο φακός καθορίζει το θέαμα. Η κινηματογραφική αφήγηση οριοθετεί το «βλέμμα της κάμερας» και κατά συνέπεια το βλέμμα και τις αισθήσεις των θεατών, εμποδίζοντας την αποστασιοποιημένη ανταπόκριση στο θέαμα, όπως αντίθετα συμβαίνει στη λογοτεχνική πρόσληψη (Γιωτοπούλου, 2018: 31).

Η ταινία καθοδηγεί το ακροατήριο σε μια συναισθηματική πορεία βασισμένη σε εικόνες. Στόχος της είναι να τιθασεύσει στο κάθισμα τον θεατή με προσοχή για όλη τη διάρκεια της θέασης της ταινίας. Ένα φιλμ ταινία λειτουργεί σε πραγματικό χρόνο και κατά συνέπεια υφίσταται σε χρονικούς περιορισμούς. Επομένως, το σενάριο πρέπει να είναι δομημένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να οικοδομείται προς μια δραματική, συναισθηματική κορύφωση που επιλύεται μέχρι το τέλος, κάτι που δεν ισχύει στο μυθιστόρημα και απαιτεί η προσαρμογή των ταινιών να επιφέρει πάντα μια μεταμόρφωση, όχι μόνο όσον αφορά τον κώδικα ή το σημειωτικό σύστημα της αφήγησης. Στη λογοτεχνία ο αναγνώστης πάντα μπορεί να επιστρέφει σε προηγούμενα σημεία του έργου, αλλά ποτέ σε μια κινηματογραφική ταινία. Ο

θεατής δεν μπορεί να «αναγνώσει» μία ταινία με διακοπές, επειδή χάνει καίρια σημεία της δράσης, σε αντίθεση με το λογοτεχνικό έργο, στο οποίο επιστρέφει όποτε επιθυμεί και σε όποιο σημείο επιθυμεί· τα κενά μπορεί να τα καλύψει με μία μικρή επιστροφή σε προηγούμενες σελίδες.

Το κινηματογραφικό κοινό αδυνατεί να επιστρέψει σε σημεία της ιστορίας και να επανεξετάσει σημεία της πλοκής (προοικονομίας, σύμβολα και αμφισβητούμενες προσεγγίσεις κ.ά.τ.), τα οποία προκάλεσαν ερμηνευτική σύγχυση (Κακλαμανίδου, 2005: 17). Ο κινηματογράφος δεν προτείνει μία ερμηνευτική προσέγγιση, επιβάλλει τη δική του. *«Ο αναγνώστης μιας σελίδας εφευρίσκει την εικόνα, ενώ ο αναγνώστης μιας ταινίας την έχει ήδη μπροστά του, και οι δυο όμως πρέπει να εργαστούν για να ερμηνεύσουν τα σημεία που προσλαμβάνουν, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διανοητική διαδικασία»* (Σταματοπούλου, 2003:47).

Ο κινηματογραφικός, αφηγηματικός λόγος δεν περικλείει την έννοια του αφηγητή· ο κινηματογράφος δεν διαθέτει τα γλωσσολογικά στοιχεία (προσωπικές αντωνυμίες, λυρική σύνταξη, θερμό ή ψυχρό ύφος κ.λπ.), τα οποία υποδηλώνουν τον εκάστοτε μυθοπλαστικό χαρακτήρα (Κακλαμανίδου, 2005: 62). Εξάλλου, ο αφηγητής αποτελεί μία έννοια αφηρημένη, μία ρητορική κατασκευή των αφηγηματικών αναγκών του μυθιστορήματος. Τον ρόλο του λογοτεχνικού αφηγητή στον κινηματογράφο αντικαθιστά η κάμερα, μέσα όμως από τη συγκεκριμένη οπτική που επιλέγει ο σκηνοθέτης και υλοποιεί το montage. Έτσι, διαμορφώνεται ένας τριτοπρόσωπος αφηγητής (*βλέμμα της κάμερας*), που ψευδεπίγραφα ταυτίζεται με τον θεατή (*βλέμμα του θεατή*) και τον μεταφέρει στη δραματοποίηση (βοηθούσης της σκοτεινής αίθουσας με τα ισχυρά ηχεία). Αντίθετα, ο αφηγητής στη λογοτεχνία έχει μεγαλύτερη ποικιλία και εστιάσεις. Είναι χαρακτηριστική η αδυναμία του κινηματογράφου να αποδώσει τον δευτεροπρόσωπο αφηγητή, αλλά και των σημαντικών περιορισμών που έχει στην απόδοση του πρωτοπρόσωπου, όπως ήδη σημειώσαμε. Τα άλλα πρόσωπα της αφήγησης διαθλώνται ως διασκευή μέσα στους διαλόγους, τη θέση της κάμερας, παρά την ύπαρξη του voice over.

Ο Metz εντόπισε μία απουσία απόστασης μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου, κάτι που διακρίνει την κινηματογραφική γλώσσα από τις φυσικές, επειδή ακριβώς ο κινηματογράφος δεν προτείνει ένα νόημα (που ερμηνεύει ο αναγνώστης), αλλά το δηλώνει άμεσα (Γιωτοπούλου, 2018: 32). Το κάδρο δεν ταυτίζεται με τη λέξη, επειδή χωρικά παρέχει πληροφορίες που ορίζουν μια οπτική πολυπλοκότητα, η οποία ξεπερνά την απλή σύνθεση ακουστικών και ρηματικών σημαινόντων. Επιπλέον, το κάδρο δεν αποτελεί μία διακεκριμένη

ολότητα με συγκεκριμένο σημαινόμενο, όπως η λέξη, γιατί τότε θα ήταν απλώς μια φωτογραφία, αλλά αποτελεί κρίκο στην αλυσίδα μιας κίνησης που ορίζει τη σκηνή (Σταματοπούλου, 2003: 43). «Οι όλο και μεγαλύτερες δυνατότητες των φακών και κινήσεων της κάμερας, το βάθος πεδίου, και συνολικά ο τεχνικός εξοπλισμός που ολοένα εξελίσσεται, δίνουν τη δυνατότητα για μια υπερπληροφόρηση, για μια υπερσημειοδότηση, που με τίποτε δεν θα μπορούσε να αναλυθεί σε μικρότερες μονάδες για να βρεθεί στο πλάνο το αντίστοιχο του φθόγγου/νοήματος» (Δημητρομανωλάκη, 2020: 44).

Ενώ η λέξη αποτελεί ένα αυθαίρετο σημείο, η εικόνα οριοθετείται με σαφήνεια μέσα στον χώρο και ορίζεται από την τεχνολογική και καλλιτεχνική εξέλιξη. Μάλιστα, η γλώσσα είναι εκείνη που τελικά ερμηνεύει το κινηματογραφικό σημείο. Με ένα τέτοιο σκεπτικό και ο Metz συμπεραίνει ότι ο κινηματογράφος δεν αποτελεί γλώσσα (*langue*) αλλά ένα ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα, ένα ιδιόλεκτο (*langage*) (Σταματοπούλου, 2003: 49), παρά το γεγονός ότι αναπτύσσει έναν δικό του λόγο (*discourse*), εφόσον κάθε ταινία αποτελεί ένα προϊόν πολιτισμού που ενσωματώνουν *καταδηλώσεις* και *συμπαραδηλώσεις*. Ας σημειωθεί πως η λογοτεχνία αδυνατεί να επιτύχει την αποτελεσματικότητα της κινηματογραφικής συμπαραδήλωσης με την ίδια ακρίβεια και επάρκεια (Σταματοπούλου, 2003: 54), λόγω ακριβώς των ιδιαίτερων κινηματογραφικών μέσων

Η διαφορά αυτή γίνεται πιο εμφανής στη διάσταση μεταξύ κινηματογραφικού και λογοτεχνικού λόγου κι έγκειται στη χρήση της μεταφοράς. Ενώ η μεταφορά και η μετωνυμία διατηρούν μία ρηματική αυθύπαρκτη δύναμη στον λογοτεχνικό λόγο, στον κινηματογράφο αποδίδονται μέσα από το σύνολο της αφήγησης. Ο ρεαλιστικός κινηματογράφος δυσκολεύεται να αποδώσει τη ρηματική μεταφορά και μετωνυμία, αν συγκρίνουμε το πλάνο και τη σκηνή με λέξεις και προτάσεις. Ο κινηματογραφικός λόγος μετατρέπει τη ρηματική μεταφορά της λογοτεχνίας σε συμβολική αφήγηση μέσα από μια παραδηλωτική λειτουργία. Για παράδειγμα, ένας σωρός πεταμένων αποσιγάρων στην άσφαλτο στην άκρη του πεζοδρομίου, μπορεί να λειτουργήσει ως κοινωνική κριτική προς έναν ασυνείδητο οδηγό (που αδειάζει το σταχτοδοχείο του αυτοκινήτου στον δρόμο), χωρίς όμως ποτέ να μας τον δείξει να το πράττει.

Ο ρεαλιστικός κινηματογράφος, είτε εμπορικός είτε *underground*, υιοθετεί ένα σεβασμό στην τραγική φυσική ενότητα χώρου και χρόνου (Καμπόσου, 2020:34). Ο θεατής έτσι αδυνατεί να διαχωρίσει τις αντιληπτικές εικόνες που προκαλούν τα ρηματικά ερεθίσματα από τα μη ρηματικά ερεθίσματα (Σταματοπούλου, 2003:30-31). Αν, όπως σημειώνει η Δημητρομανωλάκη (2020:22), ο γραπτός λόγος αναπτύσσεται στον χρόνο και οι εικαστικές τέχνες στον χώρο, τότε ο κινηματογράφος συνδυάζει δομικά τον χωροχρόνο στην αφήγησή

του η οποία συνίσταται στην αλληλουχία (όχι απαραίτητα γραμμική) συμβάντων, γεγονότων και κινήσεων. Ενώ στη λογοτεχνία είναι δυνατή η χρονική ανακολουθία (χρονικές σφήνες και αναχρονίες) στον ρεαλιστικό κινηματογράφο κάτι ανάλογο είναι πολύ σπάνιο. Υιοθετώντας τη ροή της ενότητας που όρισε το σενάριο μεταθέτει σε εγκιβωτισμένες αφηγήσεις την κάθε αναχρονία, χωρίς χρονικές σφήνες. *Χρονικές σφήνες* ονομάζουμε τον αφηγηματικό τρόπο που σε μία ή δύο περιόδους αποδίδει μία σκηνή του παρελθόντος· είναι ένας αναγκαίος συχνά τρόπος στο μικροδιήγημα ή το διήγημα. Η *αναχρονία* και ο *χρονικός εγκιβωτισμός* αποτελούν μεγαλύτερης έκτασης χρονικές μεταφορές. Ο χαρακτήρας θυμάται (επίκληση μνήμης με οπτικό εφέ ή μέσω διαλόγου μεταφέρει μία παλιά ιστορία) ή η υπόθεση εκτυλίσσεται σε παράλληλες πλοκές (sub-plot).

Στον κινηματογράφο η κίνηση ή ακινησία, το είδος του πλάνου, η εστίαση, η θέση και η γωνία λήψης της κάμερας δημιουργούν την αφήγηση και τις σημασίες· με τη χρήση του μοντάζ ο κινηματογραφιστής μπορεί να διαμορφώσει με άπειρους τρόπους τον χρόνο και τον χώρο (Γιωτοπούλου, 2018:31). Σημαντικός είναι ο ρόλος του φωτισμού στον κινηματογραφικό λόγο, όπως έδειξε ο Sergei Eisenstein, πέρα από την αισθητική, αφού αυτός αρθρώνει την κινηματογραφική γλώσσα, κάτι που αδυνατεί να παρατηρηθεί στον λογοτεχνικό λόγο.

Συνοψίζοντας, ανάμεσα στον αφηγηματικό κόσμο του μυθιστορήματος και τον αναπαραστατικό κόσμο της κινηματογραφικής ταινίας, καταγράφονται διαφορές: (α) Ως προς τα σημειωτικά συστήματα, το ένα λειτουργεί συμβολικά, ενώ το άλλο μέσω της αλληλεπίδρασης κωδίκων. (β) Ως προς τον χρόνο, η ταινία λειτουργεί σε πραγματικό χρόνο, υπόκειται σε χρονικούς περιορισμούς. (γ) Ως προς τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά, η κινηματογραφική αφήγηση είναι προσανατολισμένη χωρικά ενώ η λεκτική αφήγηση διαθέτει γραμμική διάσταση.

### **3. Κινηματογράφος και Δημιουργική Γραφή**

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι φωνές που προτείνουν την εισαγωγή του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας τόσο τις δημιουργικές δυνατότητες που αυτή η ενασχόληση εμπεριέχει όσο και την ιδεολογική δύναμη της έβδομης τέχνης για τη μεταφορά αξιών μέσα από την αναπαράσταση ρεαλιστικών ή φανταστικών συνθηκών. Η ιδεολογία του έργου δεν αποτελεί μία άμεσα αντιληπτή έννοια για τον θεατή. Είναι μία αφηρημένη νοητική συνθήκη που ο θεατής αντιλαμβάνεται με την παρακολούθηση της δράσης, της εξέλιξης του

μύθου. Οι θεατές αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το κύριο θέμα κάθε ιστορίας γιατί εμφανίζει μία πολυσημία (Γρόσδος, 2018:75). Ο κινηματογράφος ως πολιτισμικό προϊόν μπορεί να ενταχθεί στον χώρο της εκπαίδευσης. Άλλωστε, τα παιδιά από νωρίς αποκτούν πολυτροπικές εμπειρίες, μαθαίνουν και χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους εμπειρία τα νέα τεχνολογικά μέσα και τους ποικίλους τρόπους για την κατασκευή ενός μηνύματος (Ευαγγελίου, 2020:12). Ήδη τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό έχουν συχνά πολυτροπικές (φωτογραφίες, σχολιασμό σκηνών, θεματική αναφορά στην επιστημονική φαντασία και λογοτεχνικά έργα που μεταφέρθηκαν στην κινηματογραφική και τηλεοπτική οθόνη) αναφορές σε κινηματογραφικές ταινίες σε όλες τις τάξεις.

Η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί για τα παιδιά ίσως την πιο ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση, συμμετοχή σε μία έμμεση και σκοπούμενη εμπειρία, η οποία προσφέρει τα περισσότερα στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας (Γρόσδος, 2014). Η κινηματογραφική ταινία έχει την ικανότητα να μας φέρνει σε επαφή με την πραγματικότητα (αυτή που δημιουργεί ή αυτή που υπάρχει), αλλά την ίδια στιγμή μάς ωθεί προς το υπερβατικό, το υπερρεαλιστικό, επειδή ακριβώς αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από τη φαντασία. Ο κινηματογράφος μάς μεταφέρει την αίσθηση ότι τα συμβάντα της οθόνης, συμβαίνουν τώρα, εδώ, μπροστά μας.

Το παιδί-θεατής καλείται να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με τις κινηματογραφικές εικόνες, να εισβάλλει νοητικά στην οθόνη, επιλέγοντας για τον εαυτό του ένα φανταστικό ρόλο, να ταυτιστεί με τα πρόσωπα και την πλοκή, και μέσω της ταύτισης να δράσει. Το κεντρίσματα της δημιουργικότητας των παιδιών μοιάζουν με παιχνίδια, στα οποία κυριαρχούν οι απρόοπτες καταστάσεις/εκπλήξεις, και ολόκληρη η διαδικασία, που θα οδηγήσει στην παραγωγή λόγου, είναι ένα απολαυστικό παιχνίδι, μακριά από τη σχολική καθημερινότητα (Γρόσδος, 2018).

Σκοπός της κινηματογραφικής παιδείας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ) είναι η νεανική και παιδική εξοικείωση, η επαφή με τα δομικά στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας και η κατανόηση του τρόπου κατασκευής της κινηματογραφικής αφήγησης, η κατανόηση της οργάνωσης και της μεταφοράς πληροφορίας μέσα από την εικαστική διάσταση. Παράλληλα, ως στόχος τίθεται η ενεργοποίηση των μαθητών και η μετατροπή τους από παθητικούς δέκτες μηνυμάτων σε ενεργούς θεατές ή κατασκευαστές μηνυμάτων και η ενσωμάτωση στη μαθησιακή διαδικασία ταινιών μυθοπλασίας ή τεκμηρίωσης ως εργαλείο κατανόησης, συσχετισμού, κριτικής σκέψης.

Οι υποστηρικτές της ανάγκης εκπαιδευτικής αξιοποίησης του σινεμά έχουν θέσει

δυναμικά τις διαστάσεις μιας τέτοιας εισαγωγής. Η πρόταση για εισαγωγή του στο σχολείο συνδέεται με τον *κινηματογραφικό γραμματισμό*. Ο Γρόσδος (2018:21) ως *κινηματογραφικό γραμματισμό* ορίζει την ικανότητα όχι μόνο κατανάλωσης και κριτικής αποτίμησης αλλά και δημιουργίας κινηματογραφικών προϊόντων. Έτσι έρχεται σε αντίθεση με την προβαλλόμενη αντίληψη ότι ο μαθητής πρέπει πρώτα να γίνει θεατής και να ταυτιστεί εμπειρικά εμπλεκόμενος με τη ματιά του δημιουργού και έπειτα κριτικός θεατής με αναλυτική μάτια. Για τον μελετητή το παιδί θα τα πετύχει τα δύο παραπάνω, όταν και το ίδιο εμπλακεί δημιουργικά με τον κινηματογράφο παράγοντας δικά του προϊόντα, κατά το πρότυπο της Δημιουργικής Γραφής στη λογοτεχνία. Το κινηματογραφικό έργο δεν προσφέρεται μόνο ως έργο τεχνικής, αλλά κυρίως ως ένα καλλιτεχνικό αντικείμενο και μία μορφή δημιουργικής έκφρασης την οποία καλούνται να μελετήσουν και να αναλύσουν ο μαθητής και η μαθήτρια. Έτσι αναπτύσσεται μία *δημιουργική αλληλεπίδραση* μεταξύ του καλλιτεχνικού και του κριτικού στο παιδί.

Για άλλους υποστηρικτές ο κινηματογράφος αποκτά τη δυναμική ενός εκπαιδευτικού εργαλείου που προωθεί γενικές και ειδικές γνώσεις, προσφέρει θέαμα, ψυχαγωγία κι απόλαυση, ενώ καλλιεργεί αισθητικά τους μαθητές και ανοίγει πολιτιστικούς δρόμους διατηρώντας την κοινωνική έκφραση ως μέσο εκδήλωσης ιδεολογίας και συμμετοχής σε μία δημοκρατική κοινωνία (Κορωναίου, 2006· Σπύρου, 2001) . Η προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας, για τον Γρόσδο (2014), αποτελεί μία ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση καθώς η μαθήτρια και ο μαθητής συμμετέχουν σε μία εμπειρία που ξεπέρνα την απλή επικοινωνιακή λειτουργία. Για τον ίδιο (2018:75) η κινηματογραφική ταινία έχει την ικανότητα να φέρνει τον θεατή σε επαφή με την πραγματικότητα, που αυτή δημιουργεί, και να μεταφέρει την αίσθηση ότι όλα διαδραματίζονται μπροστά στα μάτια του θεατή. «Οι εικόνες του κινηματογράφου λειτουργούν ως συναισθηματικά ερεθίσματα».

Οι εικόνες του κινηματογράφου λειτουργούν ως συναισθηματικά ερεθίσματα. Σ' ένα εικονικό ταξίδι, το παιδί, με τη βοήθεια παραινέσεων και με αποσκευές τις εμπειρίες του, οικειοποιείται τον χώρο της εικόνας, επικοινωνεί με τις ανθρώπινες μορφές και τα αντικείμενα, εκδηλώνει τα συναισθήματά του, φαντάζεται και δημιουργεί. Κατά τη διάρκεια της ταινίας, και ιδιαίτερα μετά το τέλος της, τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά, θα ακούσουν, θα μιλήσουν αυθόρμητα, θα εκφράσουν απόψεις, θα σχολιάσουν, θα περιγράψουν, θα επιχειρηματολογήσουν, θα συγκρίνουν, θα ερμηνεύσουν και θα γράψουν, δημιουργώντας αφηγήσεις, και ταυτόχρονα, εκδηλώνοντας αποκλίνουσα στάση (δημιουργική γραφή). Αποσπάσματα ταινιών αποτελούν ερεθίσματα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου

(Γρόσδος, 2010· 2011· 2016).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, μέσα κι έξω από τη σχολική αίθουσα, σε διαδικασίες της τυπικής (σχολικής) εκπαίδευσης και σε διαδικασίες άτυπης (μη σχολικής) εκπαίδευσης, τα παιδιά προεφηβικής ηλικίας (Γ' έως Στ' δημοτικού) και οι έφηβοι (Γυμνασίου), μπορούν να δημιουργήσουν:

(α) Να συγγράψουν πρωτόλεια πρωτότυπα σενάρια απλών οπτικοακουστικών προϊόντων (ταινίες μικρού μήκους, συνεντεύξεις, διαφημίσεις, trailers κ.ά.).

(β) Να μετατρέψουν λογοτεχνικά κείμενα σε σενάρια (μεταφορά - διασκευή).

(γ) Να παρέμβουν, αλλάζοντας την αφηγηματική δομή υφιστάμενων σεναρίων.

(δ) Να χρησιμοποιήσουν τα κινηματογραφικά προϊόντα ως αφορμές για τη συγγραφή λογοτεχνικών ιστοριών (Γρόσδος, 2018).

### **3.1. Ταινίες για παιδιά και ταινίες με παιδιά**

Η ιστορία του κινηματογράφου έχει πλήθος ταινιών με επίκεντρο παιδιά. Η παρουσία των παιδιών, είτε αφορά πρωταγωνιστές είτε σε δευτερεύοντες ρόλους, σκοπό είχε να ενισχύσει το συγκινησιακό φορτίο προκαλώντας γέλιο ή δάκρυ, τρυφερότητα ή επιθυμία για προστασία. Πρώτη φορά ιστορικά εμφανίζονται στον βωβό κινηματογράφο –όχι σε πρωταγωνιστικό ρόλο– στις ταινίες του Λουί Λυμιέρ, *Το πρόγευμα του μωρού* (1895) και *Ο Ποτιστής ποτίζεται* (1895), τοποθετώντας τα παιδιά στο ρεαλιστικό πλαίσιο μιας ειδυλλιακής οικογενειακής ζωής, με ανώδυνες παιδικές σκανδαλιές (Φωτοπούλου, 2020:12). Με τον καιρό και την εξέλιξη του κινηματογράφου και την εισδοχή του σε μεγαλύτερο κοινό αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους στο σινεμά και οι αναπαραστάσεις της σχολικής ζωής.

Είναι σημαντικό μεθοδολογικά να διακρίνουμε τις ταινίες που *απευθύνονται σε παιδιά* από εκείνες που *μιλούν για παιδιά*. Οι πρώτες έχουν παιδιά ως πρωταγωνιστές και αναπαριστούν τις συνθήκες ζωής τους και τη δράση τους μέσα σε ένα δομημένο κοινωνικό περιβάλλον, σε οποιοδήποτε χωροχρόνο, ενώ οι ταινίες που *μιλούν για παιδιά* συχνά απευθύνονται και σε ενήλικες και σε παιδιά. Η διάκριση αυτή σημαντική, καθώς ορίζει όχι μόνο την πλοκή αλλά και την ηλικία των χαρακτήρων, για την καλύτερη ταύτιση του μικρού θεατή με τους ήρωες του έργου. Ο Θεοδωρίδης (2009:1-17) χαρτογράφησε τις ταινίες σε εκείνες που (α) έχουν ως αντικείμενο ή υποκείμενο παιδιά, (β) που θέτουν παιδιά σε ρόλο θεατή (κοινό) και (γ) σε όσους έχουν παιδιά ως δημιουργούς. Η μελέτη του Γουλή (2016) παρέμεινε σε ταινίες που *μιλούν για παιδιά*, με αυτά σε πρωταγωνιστικό ρόλο.

Φέροντας ιδεολογικό φορτίο ο κινηματογράφος ως τέχνη προσάρμοσε τα παιδιά



ανάλογα με τα κοινωνικά δεδομένα της κάθε εποχής και τα ήθη. Ο Γουλής (2016:50-52) παρουσιάζει περιληπτικά τις αναπαραστάσεις των παιδιών στις ταινίες σε συνδυασμό με τα ήθη. Έτσι στην αρχή το παιδί εμφανίζεται εγκαταλελειμμένο, άρρωστο και φτωχό συνήθως, ενώ σε αναπαραστάσεις της σχολικής ζωής οι μαθητές είναι κυρίως απείθαρχοι και κάνουν σκανδαλιές. Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου οι ταινίες θέλουν τα παιδιά να προσφέρουν υπηρεσία στην πατρίδα, ενώ μεταπολεμικά κινούνται σε ένα πιο ρεαλιστικό πεδίο αναπαριστώντας τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης και συμμετοχής των παιδιών στον οικογενειακό κύκλο και τον κοινωνικό βίο. Έμφαση δίνεται πλέον στην σχέση τους με τους γονείς και τους συμμαθητές. Σύμφωνα με την Φωτοπούλου (2020:22) από τη δεκαετία του 1950 και τη σταδιακή ενίσχυση της νεανικής αμφισβήτησης, το Χόλυγουντ στράφηκε στο νεανικό κοινό με ταινίες που αναφέρονταν σε νέους που παρέκλιναν από την αγνή εικόνα του εφήβου και του νέου, που στερεοτυπικά είχε καθιερωθεί στη μεγάλη οθόνη.

Η Σιδηροπούλου (2009:128) συνδέει την παρουσία παιδιών και τον προβληματισμό του κινηματογράφου για την παιδική ηλικία με τις καλλιτεχνικές αναζητήσεις, επειδή είναι ο «κινηματογράφος που έθεσε αυτοαναφορικά ερωτήματα, που αμφισβήτησε ιδέες και τεχνικές, ξεπερνώντας τα όρια της κυρίαρχης ιδεολογίας και τις συμβάσεις του κλασικού ακαδημαϊκού κινηματογράφου». Ο Hogan καταγράφει στατιστικά τις ταινίες που έχουν παιδιά ως πρωταγωνιστές στις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και τις δύο πρώτες 21<sup>ου</sup>, δείχνοντας μία ιδιαίτερη εξάπλωση τη δεκαετία του 90 και τις αρχές της νέας χιλιετίας. Είναι με μία εποχή όπου γυρίζονται ταινίες που δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε ανήλικους, καθώς συχνά πρόκειται για φιλμ που απευθύνονται και στον μικρό και στον ενήλικα-σύνοδο θεατή, χαλαρώνοντας τα όρια της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνονται (Γουλής, 2016:53).

Ο Γουλής (2016:198-209) προτείνει μία σειρά από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες πάνω στον κινηματογράφο για παιδιά με καρτέλες επεξεργασίας ταινιών, περιλαμβάνοντας από προτάσεις για λεζάντα κάτω από κάθε φωτογραφία μέχρι αναγνώριση βασικών ηθοποιών και πλάνων, περιγραφές κινηματογραφικών χαρακτήρων και καταγραφή της εξέλιξης της πλοκής βάσει κινηματογραφικών καρτέ, τοποθετήσεις και σωστή σειρά φωτογραφιών με βάση την πλοκή. Ένα σημαντικότατο αριθμό δραστηριοτήτων και πλούσιο υλικό για τον κινηματογραφικό γραμματισμό και τη βαθύτερη δημιουργική επαφή "από μέσα" του μαθητή με την τέχνη του κινηματογράφου καταθέτει και ο πολυγραφότατος Γρόσδος (2014, 2019, 2018).

### 3.2. Γράφοντας πρωτότυπα σενάρια με τα παιδιά

Ο εμπυχωτής-εκπαιδευτικός μυεί τα παιδιά στη συγγραφή σεναρίων. Τι χρειαζόμαστε για ένα καλό σενάριο; Ποιες είναι οι πρώτες αποφάσεις, γράφοντας ένα σενάριο; Τα τέσσερα **P** (Dethridge, 2003) αποτελούν ένα καλό ξεκίνημα: The **P**rotagonist (ο πρωταγωνιστής), The dramatic **P**roblem (το δραματικό πρόβλημα). The **P**lot (η πλοκή). The **P**remise (η κεντρική ιδέα).

Ο πρωταγωνιστής (protagonist) είναι ο κύριος ήρωας του έργου. Ξεχωρίζει για: (α) τον εσωτερικό του κόσμο (προσωπικότητα) και την εξωτερική εμφάνιση και συμπεριφορά, (β) την προηγούμενη ζωή του, (γ) το πρόβλημά του, μία ανατροπή στη ζωή του, η οποία τον οδηγεί σε δίλημμα ή διλήμματα, (δ) το ταξίδι του, τη δράση του, (ε) την άποψη του συγγραφέα γι' αυτόν. Το πρόβλημα (dramatic problem), ένα άμεσο πρόβλημα, ένα σύνολο εμποδίων ή διλημμάτων, τα οποία εμφανίζονται ως ανατροπές στη ζωή του πρωταγωνιστή. Η πλοκή (plot) είναι οι προσπάθειες του πρωταγωνιστή να επιλύσει τα προβλήματά του και να ξεπεράσει τα εμπόδια. Περιλαμβάνει γεγονότα κι όλες τις πράξεις και τις δράσεις του πρωταγωνιστή στην προσπάθεια του να ξεπεράσει το κεντρικό δραματικό πρόβλημα. Το κύριο θέμα (premise), η κεντρική ιδέα ή η έννοια(ες) που διέπει την ιστορία. Ως έννοια διαχέεται στην πλοκή και σε όλα τα αφηγηματικά στοιχεία. Αποτελεί την ιδεολογική στάση του συγγραφέα. Τα τέσσερα στοιχεία είναι αλληλένδετα και αποτελούν ενιαίο σύνολο, είναι η κρυφή δομή της ιστορίας (Dethridge, 2003). Δεν μπορούμε να κτίσουμε τον πρωταγωνιστή, χωρίς να γνωρίζουμε το πρόβλημά του. Αυτό το δραματικό πρόβλημα με τη σειρά του θα επηρεάσει την πλοκή, τον αγώνα, τις πράξεις του πρωταγωνιστή. Τέλος, κάθε ένα από τα παραπάνω σχηματίζουν τη συνολική φιλοσοφία, την ιδέα που καθοδηγεί την ιστορία.

Πριν από τη συγγραφή ολοκληρωμένων σεναρίων, τα παιδιά μπορούν να ασκηθούν με σχετικές δραστηριότητες: (Γρόσδος, 2018)

*Ενδεικτική δραστηριότητα 1:* Κάθε φορά που παρακολουθούμε μία κινηματογραφική ταινία, μικρού ή μεγάλου μήκους, προσπαθούμε μαζί με τα παιδιά να αναγνωρίσουμε τα τέσσερα P της ταινίας (Protagonist -πρωταγωνιστής, Problem -πρόβλημα, Plot -πλοκή και Premise -κεντρική ιδέα). Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά. Οι ανακοινώσεις των ομάδων θα αποκτήσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν διαπιστωθεί ότι τα παιδιά δεν συμφωνούν για το ποιο είναι το πρόβλημα του πρωταγωνιστή, ποιες είναι οι επιπτώσεις στη ζωή του, ποια είναι τα κεντρικά σημεία της πλοκής και ποια είναι η ιδεολογία του δημιουργού της ταινίας. Η συζήτηση θα “φουντώσει” και, ασφαλώς, οι ομάδες θα επιχειρηματολογήσουν, εμβαθύνοντας σε κάθε στοιχείο ξεχωριστά.

*Ενδεικτική δραστηριότητα 2:* Θα δημιουργήσουμε ιστορίες με αφορμή αληθινές ιστορίες που δημοσιεύονται στον τύπο. Τα παιδιά ξεφυλλίζουν εφημερίδες (έντυπες ή ηλεκτρονικές) και αναζητούν άρθρα τα οποία παρουσιάζουν αληθινές ιστορίες. Κόβουν ή αναπαράγουν κάποια από τα άρθρα. Ανακοινώνουμε ότι το απόκομμα της εφημερίδας αναφέρει μόνο λίγες λεπτομέρειες, αλλά πίσω απ' αυτό υπάρχει μια ολόκληρη ιστορία για το τι πραγματικά έχει συμβεί. Κάποια από τα άρθρα παρουσιάζονται και τα παιδιά συζητούν τις πιθανές λεπτομέρειες που είναι πίσω απ' αυτές τις ιστορίες. Εναλλακτικά μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος του καταγισμού των ιδεών. Τα παιδιά ξεκινώντας με το μικρό απόκομμα φτιάχνουν τη δική τους ιστορία γύρω απ' αυτό το γεγονός (ξετυλίγουν τα γεγονότα τα οποία δεν αναφέρονται στο κείμενο, αναρωτιούνται γιατί συνέβησαν τα γεγονότα, σκαρφίζονται ονόματα για τα υπόλοιπα άτομα που εμπλέκονται στην ιστορία και διάφορα συμβάντα που οδήγησαν σ' αυτήν τη συγκεκριμένη ιστορία).

Η συγγραφή ενός σεναρίου από τα παιδιά μπορεί να ξεκινήσει όχι από την πλοκή, αλλά από το κτίσιμο του ήρωα, του πρωταγωνιστή. Ποιος είναι ο ήρώας μας; Τον δημιουργούμε αναζητώντας: το ψυχολογικό πορτρέτο (οι αξίες, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι επιθυμίες, οι ανάγκες και οι στόχοι του, οι φόβοι, οι ματαιοδοξίες, οι αυταπάτες και οι αδυναμίες-ελαττώματα του πρωταγωνιστή), τον περίγυρό του, τους φίλους και συμμάχους του, το παρελθόν του, τους ανταγωνιστές του, την εμφάνισή του και τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει (η αντίθεση ανάμεσα στον εσωτερικό κόσμο και τον εξωτερικό κόσμο του πρωταγωνιστή).

Το ταξίδι, τα επτά βήματα του πρωταγωνιστή (Dethridge, 2003) είναι ουσιαστικά τα δομικά στοιχεία του σεναρίου. **Πρώτο βήμα:** Η πύλη στην ιστορία - Η γνωριμία με τον πρωταγωνιστή και τον κόσμο του (Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας; Πού εξελίσσονται τα γεγονότα; Πότε συμβαίνουν όλα αυτά; Πώς ζει, πώς είναι η ζωή του;). **Δεύτερο βήμα:** Η εμφάνιση του προβλήματος (η ανατροπή) (Ξαφνικά τι συμβαίνει; Πώς αισθάνεται ο ήρωας;). **Τρίτο βήμα:** Προβλήματα - Συναισθήματα - Πρώτες αντιδράσεις και αποτυχίες (Η ανταπόκριση του πρωταγωνιστή στο γεγονός της ανατροπής. Πώς αισθάνεται τώρα ο ήρωας; Πώς άλλαξε η ζωή του; Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει και τι κάνει για να τα ξεπεράσει; Επιτυγχάνει; Αποτυγχάνει; Ποια νέα προβλήματα δημιουργήθηκαν;). **Τέταρτο βήμα:** Ένα σημείο καμπής - Εμφάνιση συμμάχου (Ευτυχώς εμφανίζεται... Τι κάνει τώρα ο ήρωας; Ποια είναι η στάση απέναντι στο καινούριο;). **Πέμπτο βήμα:** Πολλαπλά σημεία καμπής - Πολλαπλές ενέργειες (Ποια γεγονότα αλλάζουν την πορεία και την κατεύθυνση του πρωταγωνιστή; Πώς αυτά επηρεάζουν τον κύριο στόχο/ανάγκη του; Πώς δοκιμάζει τις

στάσεις/ πεποιθήσεις του; Πώς αλλάζει τον κόσμο του; Ποιες συγκρούσεις εμφανίζονται;). **Έκτο βήμα:** Η κορύφωση (Ποιο γεγονός δημιουργεί και περιλαμβάνει την κορύφωση, στην οποία ο πρωταγωνιστής έχει επιλύσει το πρόβλημά του. Με ποιον τρόπο τα κατάφερε αυτό; Με ποιο τίμημα; Ο πρωταγωνιστής έχει επιτύχει τον κύριο στόχο του;). **Έβδομο βήμα:** Το τέλος της ιστορίας (Πώς τελειώνει η ιστορία; Πώς αισθάνεται τώρα ο ήρωας; Πώς ζει; Ποιοι βρίσκονται γύρω του; Ποια θα είναι η μελλοντική του ζωή; Έχει αλλάξει ως προσωπικότητα; Τι αισθάνεται τώρα; Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά;).

### **3.2.1 Γνωριμία με τον πρωταγωνιστή**

Ο χαρακτήρας αποτελεί το θεμελιακό υλικό της δράσης και συνδέεται άμεσα με τη πλοκή και τη δομή του μύθου. Για τον McKee (2010) ο κινηματογραφικός χαρακτήρας δεν είναι περισσότερο άνθρωπος από ένα άγαλμα ή μία εικαστική προσωπογραφία. Ο κινηματογραφικός χαρακτήρας είναι ένα έργο τέχνης, μια μεταφορά της ανθρώπινης φύσης στην τέχνη, όπως άλλες μορφές της. Στόχος του κινηματογραφικού πρωταγωνιστή είναι να προσελκύσει τα βασικά συναισθήματα του θεατή, κατά τον αριστοτελικό ορισμό, προξενώντας λύπη, συμπάθεια και θίγοντας αξίες που αποδέχεται το κοινό. Δεν μπορούμε να οικοδομήσουμε έναν άρτιο πρωταγωνιστικό χαρακτήρα χωρίς να γνωρίζουμε το πρόβλημά του. Αυτό τελικά θα οδηγήσει στον αγώνα του για να ξεπεράσει τα εμπόδια που τον περιστοιχίζουν και θα διαμορφώσει την εξέλιξη της πλοκής (Γρόσδος, 2018:76). Ο χαρακτήρας είναι δέκτης, παραγωγός και πομπός ιδεών, αισθημάτων αλλά κυρίως κινήτρων που οδηγούν στη δράση. Εντάσσεται στο αφηγηματικό περιβάλλον με τους άλλους χαρακτήρες, με αντίστοιχη δυναμική (Δοξιάδης, 2004:1).

### **3.2.2 Η δομή του σεναρίου**

Στο συμβατικό πρότυπο (αριστοτελικό) η δομή μιας ταινίας διακρίνεται σε τρεις πράξεις. Έκτοτε έχουν τεθεί κι άλλα μοντέλα, πιο περίπλοκα. Σύμφωνα με τον McKee (2010) η δραματουργική δομή αναπτύσσεται σε πέντε φάσεις: (α) το εισαγωγικό γεγονός (set-up), (β) τις επιπλοκές που παρουσιάζονται στη ζωή του κεντρικού χαρακτήρα (reveal of the conflict), (γ) στην κρίση (crise) που εμφανίζεται στη ζωή του, (δ) στην κορύφωση της δράσης (climax-catastrophe), και (ε) στην τελική επίλυση (catharsis).

Όλες οι ιστορίες διηγούνται κατ' αρχήν μια κατάσταση ρουτίνας και σταθερά ξεκινούν με μια εικόνα που βάζει τον θεατή αμέσως στο κυρίως θέμα της πλοκής, ως χωροχρονική πύλη του μύθου (Kallas-Καλογεροπούλου, 2006). Ο θεατής εισάγεται στον κόσμο της ταινίας με

την οπτικοποίηση ενός γεγονότος που προσφέρει μια ισχυρή αίσθηση του χώρου, της διάθεσης, του περιεχομένου και μερικές φορές και του θέματος. Η εισαγωγική εικόνα είναι μια ευκαιρία να τον μεταφέρει στο σημείο εκκίνησης του χαρακτήρα. Προσφέρει την ευκαιρία να παρατηρήσει ο θεατής –έστω και στιγμιαία– τον χαρακτήρα που θα επικεντρώσει τη δράση του έργου.

### 3.2.3 Τυπολογία χαρακτήρων

Η ομαλή λειτουργική σχέση των μυθοπλαστικών χαρακτήρων με τα υπόλοιπα στοιχεία της αφήγησης συνδέονται με τον βαθμό *εξατομίκευσης* και *τυποποίησής* τους. Με τους όρους *εξατομίκευση* και *τυποποίηση* εννοείται η ανάδειξη τέτοιων ατομικών χαρακτηριστικών στους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες ώστε αυτοί να εξομοιώνονται με στερεοτυπικές συμπεριφορές στο κοινωνικό περιβάλλον (*τύπος*) και να αντιπροσωπεύουν κοινωνικούς τύπους ή να συγκρούονται με αυτά τα στερεότυπα. Χαρακτηριστικό είναι ότι στις αρχαίες τραγωδίες οι χαρακτήρες είναι τυποποιημένοι, εκφράζουν μία σταθερή αντίληψη και συμπεριφορά.

Σε δεύτερο επίπεδο ο Κωτόπουλος (2016) διακρίνει τους χαρακτήρες σε *πρωταγωνιστές*, *δευτερεύοντες* και *αδρανείς*. Οι πρωταγωνιστές βρίσκονται στο επίκεντρο και για αυτούς δίνονται οι περισσότερες πληροφορίες που αυξάνονται κατά τις δοκιμασίες τους. Η δράση και η συμπεριφορά τους (η ποιότητα του χαρακτήρα) είναι εκείνα που θα τους καταγράψουν ως *ήρωες*, που ενσαρκώνουν ιδανικά και αξίες μιας κοινωνίας, ή *αντιήρωες*, που λειτουργούν κόντρα στα πρότυπα της *σωστής* συμπεριφοράς. Η σχετικότητα της διάκρισης καταδεικνύεται από την εμφάνιση των "κακών" σε εποχές κρίσεων, που ως αντιήρωες προκαλούν τη συμπάθεια του κοινού και την κατανόηση για τις κακές πράξεις τους. Πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζουν και ο *ανταγωνιστής* του κεντρικού χαρακτήρα με τον *συμπαραστάτη* του αλλά και ένας ήρωας *καταλύτης*, που υποστηρίζει την κλιμάκωση της δράσης. Το γεγονός ότι ο Κωτόπουλος μοντελοποιεί λογοτεχνικούς χαρακτήρες δεν περιορίζει τη σημασία του μοντέλου, που μπορεί κατά τη γνώμη μας να μεταφερθεί αυτούσιο και στον κινηματογράφο.

Οι *δευτερεύοντες* ήρωες, για τους οποίους έχουμε συγκριτικά πιο λίγες πληροφορίες, λειτουργικά διατηρούν έναν ρόλο που υποστηρίζει τη δράση των πρωταγωνιστών και διακρίνονται σε:

(α) **πληροφοριακούς** (αγγελιαφόρος) και **ακροατές** (λειτουργικά αξιοποιούνται ως αποδέκτες του λόγου άλλων χαρακτήρων)· οι δύο αυτές κατηγορίες μπορούν να ενεργοποιήσουν κίνητρα ή να αποκαλύψουν διαθέσεις και στάσεις των βασικών χαρακτήρων διατηρώντας ρόλο καταλύτη· συχνά μαζί με τους **αχολιαστικούς** υποκαθιστούν την εξωτερική εστίαση του

μυθιστορηματικού παντογνώστη αφηγητή και μεταφέρουν σε μία διασκευή τμήματα της λογοτεχνικής περιγραφής ή σκέψεις των ηρώων –αντί ενός voice over.

**(β) διακοσμητικούς** (είναι κομπάρσοι που διανθίζουν τον μύθο ή συμβάλλουν στη συγκινησιακή φόρτιση/αποφόρτιση μιας σκηνής), **σημεία αναφοράς** (στατικοί χαρακτήρες που συμβάλλουν για να εκτιμηθεί το μέτρο της αλλαγής και της εξέλιξης των πρωταγωνιστών) και **αδρανείς** ήρωες (οι οποίοι συμπληρώνουν παθητικά την ιστορία χωρίς να επιδρούν στην εξέλιξή της).

### **3.3 Το ταξίδι του πρωταγωνιστή**

Ο πρωταγωνιστής δρώντας στο επίκεντρο είναι εκείνος που θα οδηγήσει το κοινό να ταυτιστεί με το δικό του ταξίδι και τον αγώνα του να ξεπεράσει τα εμπόδια που ορθώνονται προκειμένου να έχει η επίλυση του μυθοπλαστικού προβλήματος. Συνήθως τον αγώνα αυτόν τον κάνει με έναν συμπαράστατη, έναν φίλο και σύμμαχο απέναντι σε έναν ανταγωνιστή. Ως ανταγωνιστής χαρακτήρας μπορεί να εκληφθεί και μία αφηρημένη κοινωνική συνθήκη, η *ανταγωνιστική δύναμη* του Γρόσδου (2018:84), όπως ασθένειες, ατυχήματα ή φυσικές καταστροφές, ορθώνουν τα εμπόδια που καλείται να υπερκεράσει ο πρωταγωνιστής. Συχνά δε ο ανταγωνιστής χαρακτήρας αποτελεί την προσωποποίηση αφηρημένων καταστάσεων και προβληματικών κοινωνικών σχέσεων.

#### **3.3.1 Διάκριση επιθυμίας-ανάγκης, δραματική συνθήκη και καταλύτης**

Σύμφωνα με την Kallas-Καλογεροπούλου (2006) σημαντική είναι η διάσταση της αρχικής επιθυμίας και της πραγματικής ανάγκης που αναδεικνύει η *δραματική συνθήκη* στον κεντρικό χαρακτήρα. Η γνωστή διάκριση want (επιθυμία) και need (ανάγκη) αποτελούν την κινητήρια μηχανή της δράσης του ήρωα. Το πρώτο εκφράζει εκείνο που προσπαθεί να πετύχει ο χαρακτήρας, αλλά στη διάρκεια του έργου αποδεικνύεται ότι αυτό είναι λάθος στόχος ή μη αναγκαίος. Η εξέλιξη της πλοκής καταδεικνύει ότι η πραγματική ανάγκη του χαρακτήρα είναι άλλη, μια ασυνείδητη ή συνειδητή επιθυμία και τον ενεργοποιεί για να ολοκληρώσει τον νέο στόχο. Αυτή η διάκριση κατέχει σημαντική θέση τόσο στην εξέλιξη της πλοκής, ως αναπάρσταση της ανθρώπινης συνθήκης, όσο και στην εξέλιξη του ίδιου του χαρακτήρα. Οι περισσότερες κινηματογραφικές ιστορίες αναπαριστούν το –φανταστικό ή ρεαλιστικό– ταξίδι θέτοντας σε αντιπαράθεση έναν «συνηθισμένο κόσμο» και τον κόσμο της ιστορίας. Το *συνηθισμένο* αποτελεί το σημείο εκκίνησης (Vogler, 2007).

Το ταξίδι του ήρωα ξεκινά με τη *δραματική συνθήκη* και τον *καταλύτη*. Για την Kallas-

Καλογεροπούλου (2006) πρόκειται για ένα βασικό ερώτημα που τίθεται στον χαρακτήρα και οδηγεί την εξέλιξη του μύθου προς την επίλυση. Σε κάποιες ταινίες ο καταλύτης ξεκινά από συγκεκριμένες πράξεις (φόνος, χωρισμός κτλ), σε άλλα έργα από μία πληροφορία (αποτελέσματα ιατρικών εξετάσεων, απόλυση ή προαγωγή κ.ά.τ.) και άλλοτε μία σειρά καταστάσεων και γεγονότων που καθοδηγούν τον χαρακτήρα στη δράση (απαγωγή συγγενούς, θάνατος προσφιλούς ατόμου, μοιχεία κ.ο.κ.).

### **3.3.2 Η σύγκρουση**

Στη διαδρομή του πρωταγωνιστή κύριο σημείο προς την επίλυση του προβλήματος είναι η αντιμετώπιση των εμποδίων. Ήδη ο Ευριπίδης (*Ελένη, Ιφινέγεια η εν Ταύροις*) είχε ενσωματώσει στον μύθο του βασικά εμπόδια που πρέπει να προσπεράσουν οι χαρακτήρες. Σύμφωνα με τον Κεχαγιά (1997) τα εμπόδια είναι φραγμοί που εμποδίζουν τον χαρακτήρα να φτάσει στον στόχο του, τα οποία πρέπει να αποφύγει ή να αντιμετωπίσει με επιτυχία. Ο ήρωας καλείται να βρει λύσεις (με τη βοήθεια του αρχετυπικού Μέντορα ή του προπτικού Συμπαραστάτη Ήρωα) απέναντι στην αρχετυπική Σκιά ή τον προπτικό Ανταγωνιστή Ήρωα. Θυμίζουμε ότι σεναριακά οι δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ένας ήρωας συνήθως προσωποποιούνται και συμπυκνώνονται σε κάποιον ανταγωνιστή χαρακτήρα ή ομάδα χαρακτήρων που εκπροσωπούν/συμβολίζουν τις δύσκολες καταστάσεις. Τα εμπόδια είναι εκείνα που ενισχύουν την πορεία προς τη σύγκρουση με κλιμάκωση. Κάθε εμπόδιο έχει τη δική του συναισθηματική κλιμάκωση ή στη δράση, επιφέροντας συχνά ανατροπές.

Η τελική σύγκρουση είναι ο κορμός της πλοκής. Η σύγκρουση εντοπίζεται ανάμεσα στον πρωταγωνιστή και τον ανταγωνιστή, μεταξύ αυτού που θέλουν οι χαρακτήρες και εκείνου που τους εμποδίζει να το αποκτήσουν, ανάμεσα στην επιθυμία τους και την ανάγκη τους, μεταξύ των καλών και κακών πτυχών του χαρακτήρα» (Kallas-Καλογεροπούλου, 2006). Η σύγκρουση διακρίνεται σε εσωτερική (εγώ), προσωπική (απέναντι σε άλλα πρόσωπα) και εξωτομική (με το κοινωνικό ή φυσικό περιβάλλον) (McKee, 2010). Έχει, παράλληλα, προταθεί σε πιο αναλυτική έκφραση το μοντέλο των έξι (6) τύπων, κατά το οποίο ο κεντρικός χαρακτήρας συγκρούεται με άλλο πρόσωπο, με τη φύση, με τον εαυτό του, με την κοινωνία, με την τεχνολογία ή με κάτι υπερφυσικό (κοσμική).

Μέσα από τα εμπόδια θα επέλθει η τελική *κάθαρσις* και η μεταβολή του «τόξου της μεταμόρφωσης» του χαρακτήρα (Κεχαγιάς, 1997), την εξέλιξη του ήρωα ως προσωπικότητα και την ικανοποίηση της ανάγκης του (need).

### 3.3.3 Το μοντέλο του Propp

Το πιο γνωστό μοντέλο σύγκρουσης κι εξέλιξης του μύθου είναι του Ρώσου Φορμαλιστή Vladimir Propp (Δημητρομανωλάκη, 2018:39-41). Συνοπτικά οι 31 πράξεις και οι λειτουργίες της πλοκής που ορίζουν το *ταξίδι του ήρωα* είναι:

- 1- *Απουσία*: μια υπόγεια έλλειψη ή μια αρνητική ανατροπή που αποσταθεροποιεί.
- 2- *Απαγόρευση*: τα θεμιτά ή αθέμιτα όρια των άλλων.
- 3- *Παράβαση*: νόμιμη ή παράνομη παράβλεψη, πέρασμα των θεμιτών ή αθέμιτων ορίων, παραγραφή κωδίκων.
- 4- *Διερεύνηση*: αναζήτηση με στόχο μια εξέλιξη ή ένα πρόσωπο.
- 5- *Εκχώρηση*: παραχώρηση προς την αίτηση της διερεύνησης.
- 6- *Εξαπάτηση*: οι ατελείωτες αποχρώσεις της κρυψίνουας και του χειρισμού των άλλων, από την αθωότητα ως το έγκλημα.
- 7- *Συνηνοχή*: το ασυνείδητο λάθος που μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες.
- 8- *Δολιοφθορά*: οι ατελείωτες αποχρώσεις του κακού από την άδοξη ενέργεια ως το έγκλημα.
- 8/α- *Έλλειψη*: η κρυφή έλλειψη γίνεται φλέγουσα ανάγκη κι έρχεται στην επιφάνεια ως κυρίαρχη προτεραιότητα.
- 9- *Μεσολάβηση*: η δύσκολη γνώση.
- 10- *Αντενέργεια*: αντίδραση στη δύσκολη ή οδυνηρή γνώση.
- 11- *Αναχώρηση*: μετακίνηση προς την κατάκτηση του στόχου.
- 12- *Δοκιμασία*: απαιτήσεις ωριμότητας.
- 13- *Αντίδραση* στη δοκιμασία: αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής, διεκδίκηση ωριμότητας.
- 14- *Λήψη μέσου – δωρεά*: ανταπόδοση για τη σωστή αντιμετώπιση του προβλήματος.
- 15- *Τοπική μετακίνηση*: μετακίνηση προς τον κορυφαίο και κρίσιμο αγώνα.
- 16- *Πάλη*: ο κρίσιμος αγώνας που θα καθορίσει τις εξελίξεις.
- 17- *Στηγμάτισμα – Σημάδεμα*: το αποτύπωμα της μάχης.
- 18- *Νίκη*: δικαίωση, άνοδος, ικανοποίηση.
- 19- *Εξάλειψη της δυστυχίας*: η ικανοποίηση του πόθου, η απομάκρυνση του κινδύνου, η πλήρωση του κενού.
- 20- *Επιστροφή*: μετακίνηση προς την ηρεμία ή τη νοσταλγία.
- 21- *Καταδίωξη – Κυνηγητό*: ακόμη μια επίθεση.
- 22- *Διάσωση*: ακόμη μια νίκη, εδραίωση της υπεροχής.
- 23- *Μη αναγνωρίσιμη άφιξη*: ανοίγει νέο κύκλο περιπετειών προσομοιάζει με διερεύνηση.



- 24- *Αβάσιμες απαιτήσεις*: στον νέο κύκλο περιπετειών προσομοιάζει με την εξαπάτηση.
- 25- *Δύσκολο πρόβλημα*: στον νέο κύκλο περιπετειών προσομοιάζει με τη δοκιμασία.
- 26- *Λύση*: στον νέο κύκλο περιπετειών προσομοιάζει με νίκη.
- 28- *Ξεμασκάρεμα*: στον νέο κύκλο περιπετειών προσομοιάζει με στιγμάτισμα.
- 29- *Μεταμόρφωση*: ανοίγει πολλαπλές αφηγηματικές πιθανότητες μέσα από τη μετάβαση σε κάτι διαφορετικό.
- 30- *Τιμωρία*: στον νέο κύκλο περιπετειών προσομοιάζει με ήττα ή στιγμάτισμα.
- 31- *Γάμος*: σηματοδοτεί το ευτυχές, αίσιο τέλος, προβάλλεται ως τέτοιο και σε κάθε περίπτωση αντιστοιχεί στην εξάλειψη της έλλειψης.

Όπως σε κάθε στερεοτυπική και φορμαλιστική αποτύπωση οι λειτουργίες του προπτικού μοντέλου δεν αποτελούν κάποιο απόλυτο σχήμα δογματικής φύσης, αλλά ενσωματώνουν το σύνολο των λειτουργιών των χαρακτήρων ενός έργου στην εξέλιξη της πλοκής. Παρέχουν ωστόσο τα κύρια δεδομένα σε κάθε μορφή αφήγησης και ένα βασικό υλικό που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στη δημιουργική έκφραση των μαθητών και των μαθητριών.

#### ***3.4. Πώς μετατρέπουμε μια λογοτεχνική ιστορία σε σενάριο;***

Η διασκευή, όπως είδαμε και νωρίτερα, δεν είναι ένα καινούργιο φαινόμενο. Δεν πρέπει όμως να συγχέουμε τις διακειμενικές επιδράσεις με τη διασκευή. Διακειμενικές (intertextual) μελέτες αποδεικνύουν ότι οι ιστορίες σχεδόν πάντα ξεκινούν από άλλες ιστορίες. Ακόμα και οι αρχαίοι τραγικοί στήριζαν το έργο τους διακειμενικά σε μύθους και ιστορίες που προϋπήρχαν, οργανώνοντας το υλικό με βάση τις ανάγκες της πλοκής. Στην κινηματογραφική διασκευή ο συγγραφέας μάχεται με το λογοτεχνικό υλικό. Η επιτυχημένη διασκευή εξαρτάται από τον βαθμό κατανόησης των στοιχείων που μπορούν να δραματοποιηθούν.

Το σενάριο δεν ταυτίζεται με τη λογοτεχνική αφήγηση, η οποία διαθέτει αναγνωστική αυτάρκεια, είναι προϊόν έτοιμο προς κατανάλωση (ανάγνωση). Το σενάριο δεν είναι γραμμένο για να διασκεδάσει ή να ευχαριστήσει τον αναγνώστη, όπως ένα ποίημα, ένα πεζογράφημα ή ένα δοκίμιο, δεν είναι το τελικό προϊόν. Είναι ένα πολύ κωδικοποιημένο και λεπτομερές κείμενο οδηγιών για την παραπέρα δημιουργία του τελικού προϊόντος - της ταινίας. Ο ρηματικός λόγος πρέπει να μεταμορφωθεί σε εικονικό λόγο. Ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί τις άλλες μορφές έκφρασης και οικειοποιείται λογοτεχνικά στοιχεία (με διαφορετικό τρόπο και με τις δυνατότητες που προσφέρει η κάμερα και το montage), όπως η διακειμενικότητα, τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, οι ανατροπές ή σασπένς, ο μονόλογος ή το μονοπλόνο διαρκείας, ο ελεύθερος πλάγιος λόγος, οι μη ενδεδειγμένες απρόσωποι αφηγητές κ.ά.

Σημαντικότερες δυσκολίες για τον σεναριογράφο είναι η μεταφορά της περιγραφής και του τριτοπρόσωπου αφηγητή σε δράση και διαλόγους και τη μετατόπιση του χρονικού πλαισίου. Ενώ ο λογοτεχνικός αφηγηματικός χρόνος μπορεί να είναι ελεύθερος, με χρονικές μετατοπίσεις, ο κινηματογραφικός χρόνος κινείται προς τα εμπρός, με συγκεκριμένο τόπο αφετηρίας και κορύφωσης και ευθύγραμμη χρονικά αφήγηση. Ακόμα και το flash back εντάσσεται στην προοδευτική χρονική αφήγηση, αφού αποτελεί διακριτή χρονική μετατόπιση με παρενθετική λειτουργία, αν και συχνά αναγκαία για την προ-ιστορία της πλοκής.

Η κύρια διαφορά στο πέρασμα από το λογοτεχνικό κείμενο στην κινηματογραφική ταινία, είναι η μετατόπιση από τους αφηγηματικούς τρόπους σε αναπαραστατικούς τρόπους, απόρροια της διαφοράς ανάμεσα στους δύο κώδικες, τον γλωσσικό και τον εικονικό. Η γλώσσα αναπαριστά την πραγματικότητα με γλωσσικά σημεία και μέσω συμβολικών αναπαραστάσεων ενώ η κινηματογραφική γλώσσα περιγράφει την πραγματικότητα με συμβολικό τρόπο και ταυτόχρονα εμφανίζει (δείχνει) την πραγματικότητα. Το μυθιστόρημα πλάθεται μέσω της γλώσσας με την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στα υλικά της ιστορίας (πλοκή, χαρακτήρες, θέμα). Η πραγματική δύναμη του κινηματογράφου συνίσταται στην ικανότητά του να μεταφράζει σημεία και σύμβολα σε δυναμικές κινούμενες εικόνες (Γρόσδος, 2018). Η προσπάθεια να γίνει ακριβής μεταφορά από το ένα είδος στο άλλο είναι ανέφικτη πρόκειται σε κάθε περίπτωση για μια νέα δημιουργία. Η βασικότερη προσαρμογή γίνεται με τη δραματοποίηση και τη μεταφορά σε διαλόγους και εικόνες της μυθιστορηματικής αφήγησης (Γρόσδος, 2018:105). Οι πληροφορίες του μυθιστορήματος πρέπει να μεταμορφωθούν σε εικόνες (σκηνικό) και σε διαλόγους υπό την προϋπόθεση ότι αυτοί διατηρούν λειτουργική θέση στην εξέλιξη της πλοκής. Ο Δοξιάδης (2004:19-31), με επίκεντρο μελέτης την κινηματογραφική βιογραφία, προτείνει ως βασικά βήματα μιας διασκευής επτά (7) βήματα: *Περικοπή, Επιλογή, Διάταξη, Συμπύκνωση, Ενίσχυση/Εξασθένηση, Προσθήκη, Αλλοίωση*. Θεωρούμε ωστόσο ότι η προτεινόμενη διάταξη μπορεί να ανταποκριθεί και στην κινηματογραφική διασκευή ενός λογοτεχνικού έργου.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Δοξιάδη ο σεναριογράφος (α) Πρέπει να φτιάξει το δικό του *sjuzet*, αντιμετωπίζοντας ως *fabula* το λογοτεχνικό έργο· και αυτό θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε περικοπές της *πρώτης ύλης*. Για να γίνει αυτό είναι αναγκαίο κατά τον Γρόσδο (2018:107) να θρυμματίσουμε το λογοτεχνικό κείμενο σε σκηνές. (β) Στο πλαίσιο μιας δίωρης ταινίας ο σεναριογράφος πρέπει να ανασυνθέσει το υλικό του δικού του *sjuzet* (επιλογή) με ποιοτικά κριτήρια. Θα επιλεγεί μόνο το υλικό που μπορεί να δραματοποιηθεί ή να περιγράψει λακωνικά τον χώρο με τρόπο ώστε να δένει λειτουργικά με τον μύθο. (γ) Το επιλεγμένο υλικό

με την περικοπή πρέπει να αναδιαταχθεί στο πλαίσιο του *sjuzet*, στο πλαίσιο της κίνησης της αφήγησης. Σε μια λογοτεχνική διασκευή (σε αντίθεση προς τη βιογραφία του Δοξιάδη) ο σεναριογράφος έχει τους περιορισμούς της χρονικής έναρξης. Δεν μπορεί να ξεκινά από το τέλος του έργου ή *in media res*, όπως μια βιογραφία ενδεχομένως από τον θάνατο του πρωταγωνιστή. Ωστόσο, η μεταφορά σε άλλο χωροχρόνο της δράσης, μέσα στο πλαίσιο ενός νέου *sjuzet* είναι εφικτή. Ενδεικτικά παραδείγματα: Η διασκευή των «Οι επτά σαμουράι» (1954) του Ακίρα Κουροσάβα στο γουέστερν «και οι 7 ήταν υπέροχοι» (1960) του Τζον Στάρτζες και η απόδοση του μυθιστορήματος «Η καρδιά του σκοτούς» του Τζόζεφ Κόνραντ (1899) στην κινηματογραφική εκδοχή του «Αποκάλυψη τώρα» (1979) του Φράνσις Φορντ Κόπολα. (δ) Είναι αναγκαίο όμως ο σεναριογράφος να συμπυκνώσει καταστάσεις ή ενέργειες για τις ανάγκες της δραματοποίησης. Όπως σημειώνει ο Δοξιάδης, (2004:24) σε χολιγουντιανές συνήθως ταινίες δημιουργείται ένα ισχυρός *ανταγωνιστής ήρωας* ο οποίος συγκεντρώνει όλες τις αρνητικές δυνάμεις που περιβάλλουν έναν λογοτεχνικό ήρωα. Επιπλέον ένα λογοτεχνικό έργο συχνά έχει περισσότερους δρώντες ή αφηγούμενους χαρακτήρες από όσους έχει ανάγκη μια κινηματογραφική ταινία. Έτσι, ενέργειες και θέσεις δευτερευόντων χαρακτήρων συμπυκνώνονται σε λιγότερους κινηματογραφικούς ήρωες. Η λειτουργία αυτή διακρίνεται εμφανώς στον τραγικό Χορό, ο οποίος συμπυκνώνει τις απόψεις της πόλης, του στρατού κτλ ως *τυποποιημένος χαρακτήρας*. (ε) Για την ικανοποίηση των αναγκών της γραμμικότητας της κινηματογραφικής αφήγησης σε μια εξελικτική πορεία προς την κορύφωση είναι αναγκαία συχνά η εξασθένιση ή η ενίσχυση των κορυφών των επιμέρους μυθιστορηματικών συγκρούσεων. Άλλα σημεία θα περιοριστούν (αν δεν περικοπούν νωρίτερα) και άλλα σημεία θα ενισχυθούν για να διατηρείται το ενδιαφέρον του θεατή. Στο μυθιστόρημα είναι δυνατό να υπάρχουν σημεία κορύφωσης της αγωνίας του αναγνώστη σε περισσότερα σημεία, αλλά στην κινηματογραφική εκδοχή πρέπει να οργανωθούν σε μία προοδευτική κίνηση. (στ) Στο αρχικό υλικό θα γίνουν προσθήκες. Οι προσθήκες, κατά τον Δοξιάδη, έχουν περισσότερο στόχο την αιτιοκρατική προσέγγιση των καταστάσεων. Εμείς ως προσθήκη θα ερμηνεύσουμε και τον χώρο που προβάλλεται ως τόπος δράσης με τις πληροφορίες που δεν συμπεριλαμβάνονται στο λογοτεχνικό έργο. Ειδικά όταν πρόκειται για μία μεταφορά σε άλλο χρονικό ή τοπικό πεδίο οι προσθήκες θα είναι στον ένα ή άλλο βαθμό αναγκαίες (πχ ελληνικές διασκευές ξένων σειρών ή ταινιών, όπως η τηλεοπτική διασκευή του «καφέ της Χαράς» από την κινηματογραφική ταινία «Chocolat» απαιτεί σημαντικές προσθήκες, δεδομένων των αναγκών που επιβάλλει η προβολή πολλών επεισοδίων). Η κινηματογραφική αφήγηση, όπως κάθε γλώσσα, έχει τους κανόνες της και απαιτεί *χαρακτήρες*

σε δράση. (ζ) Στην ίδια λογική συχνά ο σεναριογράφος πρέπει να επιφέρει μία αλλοίωση στις σχέσεις των επεισοδίων ή των χαρακτήρων ενός λογοτεχνικού έργου, αναιρώντας την *αλήθεια* του μυθιστορήματος.

Τα αφηγηματικά στοιχεία δεν μπορούν να μεταφερθούν αυτούσια. Μεταφέρονται μόνο τα πιο σημαντικά γεγονότα, εκείνα που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του μύθου (Γρόσδος, 2018:105). Προσαρμογή θα χρειαστούν και η ατμόσφαιρα της αφήγησης με τις παραγωγιστικές αφηγηματικές πληροφορίες για τους ήρωες και τις ψυχικές μεταπτώσεις τους, που πλέον θα υποδυθούν ηθοποιοί υιοθετώντας αναπαριστώντας συγκεκριμένες εκφράσεις και κινήσεις. Η Charman μάς θυμίζει ότι η ταινία απεικονίζει, αλλά δεν περιγράφει. Για τον Γρόσδο σημαντική πτυχή μετά τη διάκριση των υλικών είναι να προσπαθήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να φτιάξουν τα πλάνα, αν και με την πρότασή του αυτή ενοποιεί τη σεναριακή διαδικασία με τη σκηνοθετική (Γρόσδος, 2018:106).

### **3.5 Η παιδαγωγική της διασκευής στην τάξη**

Σε πρακτικό επίπεδο, τα παιδιά είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση από τη λεκτική στην εικονική αφήγηση. Με την απουσία αφηγητή, τα αφηγηματικά κομμάτια του λογοτεχνικού κειμένου θα πρέπει να μετατραπούν σε εικόνες δράσης, διαλόγους και ήχους. Ποια γεγονότα και στιγμές του πρωταγωνιστή θα αποτυπωθούν και ποια θα μείνουν εκτός οθόνης; Αν μεταφερθούν με πιστότητα τα γεγονότα της λογοτεχνικής αφήγησης, το σενάριο κινδυνεύει να γίνει φλύαρο και βαρετό. Τα επιτηδευμένα αφηγηματικά κενά ανάμεσα στις εικόνες θα τα συμπληρώσει η φαντασία του θεατή. Ένα σύνολο γεγονότων, η πραγματικότητα της λεκτικής αφήγησης, θα αντικατασταθεί από ένα άλλο σύνολο γεγονότων, της κινηματογραφικής πραγματικότητας. Το πέρασμα από τη λογοτεχνική αφήγηση στην κινηματογραφική αφήγηση περιλαμβάνει:

(α) Το λογοτεχνικό κείμενο: Διαβάζουμε και ξαναδιαβάζουμε το λογοτεχνικό κείμενο. Εκφράζουμε αυθόρμητα τις εντυπώσεις μας. Για το ξεκίνημα επιλέγουμε κείμενα μικρά σε έκταση (μιας σελίδας) με μία ή δύο σκηνές.

(β) Το κείμενο σε σκηνές - Brake down: Χωρίζουμε το κείμενο σε σκηνές. Σκηνή είναι ότι συμβαίνει συνεχώς στον ίδιο χώρο και χρόνο. Μόλις αλλάξει ο χώρος ή ο χρόνος, αλλάζει και η σκηνή. Οι λογοτεχνικές σκηνές δεν ταυτίζονται με τις σεναριακές σκηνές. Ίσως απαιτηθεί να προσθέσουμε ή να αφαιρέσουμε κάποια σκηνή. Περιγράφουμε λεπτομερώς κάθε σκηνή (σκηνή=σελίδα) (σκηνικό, θέση-στάση ηθοποιών, κοστούμια, φωτισμός).

(γ) Ντεκουπάζ κάθε σκηνής ή Story board: Μετατρέπουμε τις σκηνές σε πλάνα (κάθε σκηνή

ξεχωριστά), δηλαδή το λεκτικό σενάριο μεταμορφώνεται σε εικόνες και ήχους. Πλάνο είναι κομμάτι της σκηνής, μία συνεχής ενότητα κινούμενων εικόνων. Μόλις η συνέχεια του πλάνου διακοπεί, τότε έχουμε αλλαγή πλάνου (κάθε φορά που αλλάζει η θέση της κινηματογραφικής μηχανής). Αποφασίζουμε για τον αριθμό των πλάνων κάθε σκηνής. Περιγράφουμε τα πλάνα λεπτομερώς ή τα σκισάρουμε (Story board): η θέση της κάμερας, η δράση των ηθοποιών, το σκηνικό). Καταγράφουμε τους διαλόγους, τους ήχους ή τις σιωπές. Εφεύρουμε σκηνοθετικά τεχνάσματα. Καλό θα ήταν, κάθε ομάδα παιδιών να εργασθεί με μία σκηνή.

(δ) Επεξεργασία-Αξιολόγηση-Επανεγγραφή: Αξιολογούμε (μαζί με τα παιδιά) τη μεταφορά από το λογοτεχνικό κείμενο στο σενάριο. Ξεκινάμε με μεταγνωστικές διαδικασίες, με έμφαση στη διαδικασία, και όχι στο παραγόμενο σενάριο: Τι χαρήκατε ή ποια σημεία θεωρείτε πετυχημένα; Τι σας δυσκόλεψε; Τι δεν γνωρίζατε, που θα έπρεπε να γνωρίζατε, για να εργασθείτε αποτελεσματικότερα; Σε ποιο ζήτημα νιώσατε ότι χρειαζόσασταν βοήθεια; Στη συνέχεια επικεντρωνόμαστε στο παραγόμενο. Τώρα τα παιδιά μιλούν περισσότερο για το σενάριο και την επικείμενη δημιουργία κινηματογραφικού προϊόντος και λιγότερο για τη δημιουργική διαδικασία της μετατροπής. Συνεχίζουν να σχολιάζουν συναισθηματικά και αυθόρμητα, αλλά με την ενθάρρυνσή μας θίγουν ζητήματα οργάνωσης του σεναρίου (δομή, ισορροπία, χρονικές και άλλες ακολουθίες, σαφήνεια κ.ά.), εντοπίζουν και αιτιολογούν τη χρήση πρωτότυπων στοιχείων (πρωταγωνιστής, πλοκή, σκηνικό, απρόοπτα επεισόδια, λύση-έκπληξη, χιούμορ, σκηνοθετικά τεχνάσματα κ.ά.), σχολιάζουν την απουσία ή την εμφάνιση της φαντασίας (δομική ή υψηλή) (Γρόσδος, 2014). Οι διαδικασίες αξιολόγησης, με την έκφραση ατομικών ή ομαδικών απόψεων, οδηγεί στην επανεγγραφή του σεναρίου. Με την ερώτηση-ερέθισμα: “Πώς αλλιώς θα μπορούσε...”, τα παιδιά προτείνουν αλλαγές στα σημεία στα οποία η αξιολογική διαδικασία εντόπισε προβλήματα. Μια διαδικασία καταγιγισμού ιδεών, και σ’ αυτό το σημείο, μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη και να προσφέρει ευφάνταστες ιδέες. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά, να αφαιρέσουν, μάλλον, παρά να προσθέσουν στοιχεία. (ε) Φώτα, κάμερα, πάμε (γυρίσματα).

### ***3.6. Οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα και πρότυπα τεχνικής για τη συγγραφή σεναρίων ή αφηγήσεων***

*Οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα και πρότυπα τεχνικής για τη συγγραφή σεναρίων ή αφηγήσεων. Ο κινηματογράφος προσφέρει πλούσιο υλικό στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδακτική της Δημιουργικής Γραφής. Είναι δυνατόν να υλοποιηθούν διδακτικές παρεμβάσεις λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη*

ψυχαγωγίας και δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών μέσα στο σχολείο, συνδέοντας τη Δημιουργική Γραφή και τις οπτικοακουστικές τέχνες. Μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού, της Δημιουργικής Γραφής, της λογοτεχνίας και της παραγωγής λόγου στο ελληνικό σχολείο.

### ***3.6.1 Παιδικές ταινίες ως ερεθίσματα οπτικοακουστικού γραμματισμού***

Η ανάγνωση και η ερμηνεία μιας ταινίας μπορούν να συνδεθούν με τη χρήση και την παραγωγή λόγου, είτε ως ερέθισμα για τη δημιουργία ενός νέου σεναρίου είτε για τη συγγραφή ενός διηγήματος ή ποιήματος με αφορμή το φιλμ. Όταν ένα παιδί γράφει, η έμφαση μετακινείται από το κείμενο προς της διαδικασίας. Τα παιδιά απολαμβάνουν τα έργα τέχνης όταν τα προσεγγίζουν με τρόπο παιγνιώδη και μέσα από πολυαισθητηριακούς συνειρμούς. Μέσα από τη σύνδεση της Δημιουργικής Γραφής με τον κινηματογράφο και τη δημιουργία ενός προσομοιωτικού περιβάλλοντος, το παιδί αποκτά μια προσωπική σχέση με την κινηματογραφική τέχνη (Γρόσδος, 2018α:74). Ο Γρόσδος (2018:109-130) προτείνει έναν βασικό άξονα αξιοποίησης των κινηματογραφικών ταινιών στο πλαίσιο της δημιουργικής παραγωγής λόγου. Για αυτόν μπορεί (α) να μελετηθεί ένα έργο τεχνικά εξετάζοντας τα αφηγηματικά στοιχεία της ταινίας, (β) να τροποποιηθεί η πλοκή και να ανατραπούν τα μοτίβα με το ερώτημα «τι θα γινόταν αν», (γ) σημεία του έργου να αποτελέσουν αφετηρίες για συγγραφή νέων ιστοριών, (δ) να κινηματογραφήσουν δικά τους βιώματα τα παιδιά (πχ μια σχολική γιορτή, ένα θεατρικό δρώμενο), (ε) να συνταχθούν προσομοιωτικά σενάρια σε ομαδικές δράσεις (δραματοποίηση) και (στ) να συγκεντρωθούν πληροφορίες από διάφορες πηγές και να μελετηθούν διεξοδικά πάνω σε ένα θέμα.

Η κινηματογραφική ταινία δεν είναι υποχρεωτικό να οδηγήσει στη δημιουργία μίας νέας ταινίας. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ο πολυτροπικός και ο οπτικοακουστικός γραμματισμός των μαθητών και των μαθητριών. Ένα φιλμ προσφέρει μέσα από την ανάλυσή του όχι μόνο τεχνικές γνώσεις, αλλά και ευκαιρίες να προχωρήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη σύνθεση δικών τους κειμένων. Επιπλέον, μαθήτριες και μαθητές στο πλαίσιο του κινηματογραφικού γραμματισμού αντιλαμβάνονται ότι «σε τελευταία ανάλυση κάθε έργο είναι αυτόνομο και χαρακτηρίζεται από μοναδικές και συγκεκριμένες ιδιότητες», προσπερνώντας τις «προκαταλήψεις που δημιουργούνται όταν ένα κλασικό έργο μετατρέπεται σε ένα προϊόν μαζικής κατανάλωσης, σε προϊόν pop culture» (Κακλαμανίδου, 2006:36). Η μαθήτρια και ο μαθητής μαθαίνουν βιωματικά (δημιουργικά) ότι σε μια διασκευή δεν μας ενδιαφέρει η πιστότητα της μυθιστορηματικής πηγής, αλλά η καλύτερη προσαρμογή της

λογοτεχνικής αφήγησης σε οπτικοαστική, με ό,τι αναγκαίες παρεμβάσεις αυτή απαιτεί. Μπορεί να μεταφερθεί από το βιβλίο στο φιλμ η οπτική γωνία, η εστίαση, ο χρόνος και η φωνή από τα αφηγηματικά στοιχεία.

Σημασία όμως μεγάλη έχει η κατάλληλη επιλογή φιλικών κειμένων. Μία πλοήγηση στο διαδίκτυο και το you tube μπορεί να εφοδιάσει με ένα πλήθος ταινιών μικρού μήκους.

### **3.7. Συνοπτική παρουσίαση ερευνητικών μελετών**

Οι μελέτες που διερευνούν την επίδραση της εφαρμογής δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, με τη χρήση εικονικού διδακτικού υλικού, είτε πρόκειται για έρευνες-παρέμβασης στην τάξη με αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών/τριών είτε πρόκειται για την καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών, συγκλίνουν, ως προς τα θετικά αποτελέσματα, στην παραγωγή γραπτού κειμένου. Είναι ερευνητικές μελέτες με τη χρήση διαφορετικών μορφών εικονικού υλικού, σταθερές εικόνες (έργα ζωγραφικής, κόμικς, εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων) ή κινούμενες εικόνες (αφηγηματικές κινηματογραφικές ταινίες, ντοκιμαντέρ, animation). Λιγότερες από τις παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες επιδιώκουν να διερευνήσουν την επίδραση των εικόνων στην εμφάνιση επιμέρους δημιουργικών χαρακτηριστικών, όπως η πρωτοτυπία και η φαντασία, στα παραγόμενα κείμενα.

Οι Jampole, Konopak, Readence και Moser (1991), διερεύνησαν τα αποτελέσματα της χρήσης εικόνων και νοητικών αναπαραστάσεων στη δημιουργική γραφή, μαθητών/τριών Δ' και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά της ομάδας που διδάχθηκαν με τη χρήση εικόνων παρήγαγαν περισσότερο πρωτότυπα κείμενα.

Οι Bailey, O' Grady-Jones και Mc Gown (1995) διερεύνησαν την επίδραση των εικόνων και της δημιουργικής γραφής, στην ποιότητα και στο μήκος των παραγόμενων γραπτών κειμένων, παιδιών Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Αρχικά, τα παιδιά εμπλέκονταν σε δραστηριότητες, σε ένα καθημερινό εργαστήριο συγγραφής κειμένων, όπως ιδεοθύελλα, δραστηριότητες παραγωγής και οργάνωσης ιδεών, παραγωγή και παρουσίαση των κειμένων στην τάξη. Το διδακτικό υλικό αποτελούσαν εικόνες παρεχόμενες διαμέσου ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στα παραγόμενα από τα παιδιά κείμενα, διαπιστώθηκαν: (α) Η καλύτερη οργάνωση των σκέψεων τους, διαμέσου της σειράς των εικόνων (storyboard), (β) Η βελτίωση της ποιότητας των γραπτών κειμένων τους, (γ) Η βελτίωση του αυτοσυναισθήματός τους, και (δ) Η βελτίωση της ποσότητας του κειμένου που είχε παραχθεί.

Η ιδιαιτερότητα της ερευνητικής προσπάθειας των Rossetto και Chiera-Macchia (2010)

έγκειται ότι διερευνούν μεν την επίδραση της χρήσης εικόνων οι οποίες βρίσκονται σε μια σειρά, σε ένα καθοδηγούμενο έργο συγγραφής, είκοσι έξι (26) μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά τα παραγόμενα κείμενα γράφονται στην ιταλική γλώσσα, χωρίς, όμως, τα ιταλικά να είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών. Οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν εικόνες είτε σε σειρά είτε ενσωματωμένες σε κείμενο, και παράγουν μια ιστορία σε μορφή comic. Η διαρκώς αυξανόμενη παροχή εικόνων συμβάλλει στην κατανόηση και στην έκφραση σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική.

Στο επίκεντρο της μελέτης του Bardot και των συνεργατών του (2012) τέθηκαν εικονικές αναπαραστάσεις τέχνης σε χώρους πολιτισμού. Ογδόντα τέσσερις (84) μαθητές και μαθήτριες της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, επισκέπτονταν μουσεία, προσέγγιζαν εμπειρικά διαμέσου καθοδηγούμενων συζητήσεων έργα τέχνης και στη συνέχεια έγραφαν κείμενα. Στα αποτελέσματα, διαφάνηκε ότι πρακτικές οπτικού γραμματισμού, με επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, μπορούν να υποβοηθήσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου και ως προς τη δημιουργικότητα. Τα κείμενα ήταν σαφώς βελτιωμένα ως προς την πρωτοτυπία των ιδεών τους.

Στην ερευνητική μελέτη των Cheung, Tse και Tsang (2003), οι οποίοι διερευνούν τη σχέση εικόνας, δημιουργικής γραφής και παραγωγής γραπτών ιδεών, ερωτήθηκαν 449 δάσκαλοι κινεζικής γλώσσας, μεταξύ άλλων, για το ποιοι δείκτες-χαρακτηριστικά συνδέονται με τη δημιουργική γραφή. Στα αποτελέσματα, αναδεικνύονται ως χαρακτηριστικά των κειμένων τα οποία προέρχονται από διαδικασίες δημιουργικής γραφής η φαντασία, η έμπνευση (παραγωγή ιδεών) και η πρωτοτυπία των ιδεών. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των εικόνων, στα πλαίσια δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, καθώς και η σημασία της παραγωγής ιδεών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο Χονγκ Κονγκ (τόπος της ερευνητικής μελέτης), επέλεξαν να χρησιμοποιούν παραδοσιακές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Ο Γρόσδος (2013), σε έρευνα δράσης με τη συμμετοχή δέκα έξι (16) εκπαιδευτικών (και των αντίστοιχων σχολικών τμημάτων), επεδίωξε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μία διδακτική πρόταση στην οποία εμπλέκονται οι έννοιες του οπτικοακουστικού γραμματισμού και της δημιουργικής γραφής. Οι εικόνες της λογοτεχνίας, οι ζωγραφικές εικόνες και οι κινηματογραφικές ταινίες χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής σε σχολικές τάξεις στις οποίες φοιτούν παιδιά προεφηβικής ηλικίας (τάξεων Δ΄, Ε΄ και Στ΄ του δημοτικού σχολείου), με την τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων, και την ταυτόχρονη εφαρμογή δραστηριοτήτων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Τα ερευνητικά



δεδομένα οδήγησαν: (α) στην καταγραφή θετικών συμπερασμάτων ως προς την λειτουργικότητα της διδακτικής πρότασης, (β) τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε διδακτικές προτάσεις με παρόμοιο περιεχόμενο, (γ) στην αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και (δ) τη βελτίωση των παραγόμενων κειμένων των μαθητών/τριών ως προς τα δημιουργικά χαρακτηριστικά (φαντασία, πρωτοτυπία). Ταυτόχρονα αποτυπώθηκε η αναγκαιότητα της παρουσίας ανοιχτού και θετικού ψυχολογικού κλίματος στην σχολική αίθουσα ως προαπαιτούμενο διδακτικών παρεμβάσεων οπτικοακουστικής έκφρασης και δημιουργικής γραφής.

Η Ιατράκη (2017) διερευνά την επίδραση της εφαρμογής δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, με επίκεντρο τις εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων, στην παραγωγή ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο, μαθητών και μαθητριών Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Συμπεραίνει ότι η χρήση εικονικού διδακτικού υλικού, όχι μόνο βελτίωσε σημαντικά την παραγωγή ιδεών παιδιών, ως προς την πρωτοτυπία και τη φαντασία, αλλά η παρέμβαση με εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, ήταν αποτελεσματική για τα παιδιά με γενικές και ειδικές δυσκολίες μάθησης.

Ο Γρόσδος (2018γ), σε έρευνα παρέμβασης, διερεύνησε τον βαθμό βελτίωσης των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες, ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά, με τη χρήση/επίδραση των ανατροπών στην αφήγηση -σε κείμενα και εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων- όταν αυτά χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής σε μαθητές/τριες Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Μαθητές/τριες έξι (6) σχολικών τμημάτων δημιούργησαν κείμενα με ερεθίσματα τις εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων σε συνδυασμό με το στοιχείο της ανατροπής στην αφήγηση. Συμπεραίνει ότι η παρουσία της ανατροπής (ών) τόσο στα λεκτικά όσο και τα εικονικά κείμενα εμφανίζεται να συμβάλλει στην εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης σε μαθητές/τριες Γ Δημοτικού. Ο βαθμός βελτίωσης των κειμένων εμφανίζεται θετικότερος στον δείκτη της φαντασίας. Ακολουθεί η βελτίωση στον δείκτη της πρωτοτυπίας. Μικρότερη βελτίωση καταγράφηκε στον δείκτη της οργάνωσης του κειμένου.

Η Κούρκουλου (2018), επιδιώκοντας να καταγράψει σε ποιο βαθμό τα έργα τέχνης, και ειδικότερα τα ζωγραφικά έργα, μπορούν να αποτελέσουν ερεθίσματα δημιουργικής γραφής ως γεννήτριες παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο και ολοκληρωμένων συγγραφικών δοκιμασιών, σε μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, διαπιστώνει ότι η υλοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με ταυτόχρονη εμπειρική προσέγγιση ζωγραφικών πινάκων του Marc Chagall και του Vincent Van Gogh συμβάλλουν στο να

υπερνικήσουν οι μαθητές/τριες τον φόβο του λευκού χαρτιού και να αναπτύξουν συγγραφική αυτοεκτίμηση, αλλάζοντας τη στάση τους απέναντι στον γραπτό λόγο σε θετική κατεύθυνση.

Η Μυλωνά (2020) σε έρευνα παρέμβασης, επιχείρησε να καταγράψει, σε μαθητές/τριες γυμνασίου, αν τα έργα ζωγραφικής ως τεχνική υψηλής καθοδήγησης και το εκπαιδευτικό δράμα ως βιωματική μέθοδος αποτελούν κατάλληλα μέσα για την αύξηση της παραγωγής των ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο και σύνθεσης αυτών σε οργανωμένο αφηγηματικό κείμενο με πρωτότυπα χαρακτηριστικά στο συγγραφικό στάδιο. Συμπεραίνει ότι οι εικόνες ώθησαν τους μαθητές/τριες σε πολλαπλές ερμηνείες και δημιούργησαν κατάλληλο προσομοιωτικό περιβάλλον, το οποίο διευκόλυνε τη δόμηση οργανωμένων και σύνθετων μυθοπλαστικών αφηγήσεων. Επιπλέον, οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, παρείχαν στους μαθητές ευκαιρία για βιωματική έκφραση της δημιουργικότητάς τους και παρήγαγαν αφηγήσεις οι οποίες εκπληρώνουν τα κριτήρια δημιουργικότητας με κυρίαρχο το στοιχείο της ενσυναίσθησης και της προσωπικής εμπλοκής.

Οι παραπάνω ερευνητικές μελέτες αναδεικνύουν: (α) Την εφικτότητα της υλοποίησης διδακτικών εφαρμογών δημιουργικής γραφής με τη χρήση εικόνων, σταθερών και κινούμενων. (β) Την αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στον γραπτό λόγο σε θετική κατεύθυνση. (γ) Τη βελτίωση των παραγόμενων κειμένων ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά (πρωτοτυπία και φαντασία).

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**

### **4. Πειραματική εφαρμογή-ερευνητική διαδικασία**

#### **4.1. Η Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας**

Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ερεθισμάτων του ίδιου περιεχομένου, τα οποία μεταδίδονται με διαφορετικά μέσα (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία).

Ερευνήθηκαν: η δημιουργία συναισθημάτων, η ταύτιση με τους πρωταγωνιστές καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά.

Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκε η «οιωνεί» πειραματική (ψευδοπειραματική) μέθοδος (quasi-experimental approach). Ο ψευδοπειραματικός σχεδιασμός εφαρμόστηκε διότι ο πειραματικός έλεγχος ήταν αδύνατος. Διαμέσου μιας διδακτικής παρέμβασης, σκοπός ήταν, όχι μόνο να καταγραφούν τα αποτελέσματα δύο παρεχόμενων ερεθισμάτων (λογοτεχνικό κείμενο-κινηματογραφική ταινία), αλλά και να αναζητηθούν οι αιτιώδεις συσχετίσεις μέσα στον χώρο της τυπικής (σχολικής) εκπαίδευσης ανάμεσα στα παρεχόμενα ερεθίσματα και τα παραγόμενα των μαθητών/τριών.

Τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής μελέτης:

(α) Η παρέμβαση διενεργήθηκε μέσα στη σχολική αίθουσα σε συνθήκες λειτουργίας σχολικής τάξης και όχι σε πειραματικό εργαστήριο (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005).

(β) Το γεγονός ότι η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες και όχι στις τεχνητές ενός πειραματικού εργαστηρίου, προσδίδει στη μελέτη αυξημένη εξωτερική εγκυρότητα, με κόστος, όμως, τον μειωμένο βαθμό ελέγχου της πειραματικής διαδικασίας (εσωτερική εγκυρότητα).

(γ) Η σύνθεση των δύο πειραματικών ομάδων συνέπιπτε με τη σύνθεση των σχολικών τμημάτων καθώς ήταν αδύνατη η τυχαία δειγματοληψία (White & Sabarwal, 2014). Τα σχολικά τμήματα παρέμειναν ως έχουν καθ' όλη τη διάρκεια του πειραματισμού, καθώς η κατανομή του μαθητικού δυναμικού στα τμήματα είναι προκαθορισμένη και η σχολική μονάδα δε επιτρέπει την τυχαία δειγματοληψία προκειμένου να διαμορφωθούν οι πειραματικές ομάδες (όπως προβλέπεται στους πειραματικούς χειρισμούς).

(δ) Η αδυναμία τυχαιοποίησης του δείγματος, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό των υποκειμένων του δείγματος, περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, καθώς το κριτήριο κατάταξης των μαθητών/τριών στις επιμέρους ομάδες και ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων υποκειμένων δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικός του συνολικού σχολικού πληθυσμού.

(ε) Η διδακτική παρέμβαση δεν αποτελούσε μέρος της καθημερινής διδακτικής πρακτικής ούτε αντλήθηκε από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών της συγκεκριμένης τάξης. Αποτελεί μέρος του Παρα-προγράμματος, καθώς σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εξ ολοκλήρου από την ερευνήτρια χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της τάξης. Οι μαθητές/τριες δεν είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε ανάλογη διδακτική εφαρμογή.

(στ) Επιλέχτηκε ως μέθοδος αυτή του οιωνεί πειράματος (Cohen, Manion & Morrison, 2007),

και όχι η μέθοδος της έρευνας δράσης, αφού σκοπός της μελέτης δεν ήταν η παρέμβαση, αλλά η κριτική αποτίμηση της επίδρασης των παρεχόμενων ερεθισμάτων στην παραγωγή κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά.

#### **4.2. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της ερευνητικής μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης ερεθισμάτων του ίδιου περιεχομένου, τα οποία μεταδίδονται με διαφορετικά μέσα (το λογοτεχνικό κείμενο και η αντίστοιχη μεταφορά σε κινηματογραφική ταινία), στη δημιουργία και έκφραση συναισθημάτων, στην εμφάνιση ταύτισης με τους πρωταγωνιστές, στην ελκυστικότητα των μέσων καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά σε μαθητές και μαθήτριες προεφηβικής ηλικίας, οι οποίοι/ες φοιτούν στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- (α) Οι αναγνώστες του λογοτεχνικού κειμένου και οι θεατές του αντίστοιχου αποσπάσματος της κινηματογραφικής ταινίας διαφοροποιούνται -ποσοτικά και ειδολογικά- ως προς τη δημιουργία και εκδήλωση συναισθημάτων;
- (β) Η χρήση διαφορετικού ερεθίσματος-μέσου σε ποιο βαθμό επηρεάζει την ταύτιση με τους πρωταγωνιστές-ήρωες της αφήγησης και την προβολή στάσεων, ιδεών και αξιών;
- (γ) Η χρήση διαφορετικού ερεθίσματος-μέσου σε ποιο βαθμό διαφοροποιεί την ελκυστικότητα του μέσου και επηρεάζει την πρόθεση-επιθυμία των αναγνωστών και των θεατών να χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο μέσο.
- (δ) Η χρήση διαφορετικού ερεθίσματος-μέσου για την παραγωγή κειμένου σε ποιο βαθμό διαφοροποιεί τα παραγόμενα κείμενα ως προς την οργάνωση του κειμένου;
- (ε) Η χρήση διαφορετικού ερεθίσματος-μέσου για την παραγωγή κειμένου σε ποιο βαθμό διαφοροποιεί τα παραγόμενα κείμενα ως προς το δημιουργικό χαρακτηριστικό της πρωτοτυπίας στα αφηγηματικά στοιχεία;
- (στ) Η χρήση διαφορετικού ερεθίσματος-μέσου για την παραγωγή κειμένου σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται τα παραγόμενα κείμενα ως προς το δημιουργικό χαρακτηριστικό της εκδήλωσης αποκλίνουσας στάσης-φантаσίας;
- (ζ) Είναι πρακτικά εφαρμόσιμη η χρήση κινηματογραφικών ταινιών ως ερεθισμάτων για την παραγωγή κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά στο δημοτικό σχολείο;

### **4.3. Τα εργαλεία και οι τεχνικές ανάλυσης-Κατηγορίες και Υποκατηγορίες**

Ως προς τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με τη μορφή φύλλου εργασίας (Βλ. Παράρτημα, Κείμενο 6). Μετά την παροχή του ερεθίσματος, στην πειραματική ομάδα Α, ακρόαση μεγαλόφωνης ανάγνωσης λογοτεχνικού κειμένου και στην πειραματική ομάδα Β, θέαση του αντίστοιχου αποσπάσματος της κινηματογραφικής ταινίας, διαμοιράστηκε, κοινό και για τις δύο πειραματικές ομάδες, ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Το ερωτηματολόγιο περιέχει τρεις ερωτήσεις προς απάντηση και μία δραστηριότητα συγγραφής αφηγηματικού κειμένου.

Η πρώτη ερώτηση χαρακτηρίζεται ως ανοιχτή τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τον αριθμό των λέξεων-απαντήσεων, οι οποίες μπορούν να δοθούν (ευχέρεια): *«Τι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Γράψε όσα περισσότερα συναισθήματα αναγνωρίζεις, ότι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας»*. Στόχος ήταν η έκφραση και καταγραφή των συναισθημάτων των υποκειμένων της έρευνας.

Η δεύτερη ερώτηση: *«Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;»*, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανοιχτή με ταυτόχρονη αιτιολόγηση άποψης. Οι απαντήσεις δεν περιορίζονταν τόσο ως προς τα επιλεγόμενα πρόσωπα-πρωταγωνιστές και τον αριθμό των επιλογών όσο και ως προς τις απαντήσεις αιτιολόγησης. Στόχος ήταν η καταγραφή της ταύτισης των υποκειμένων της έρευνας με πρόσωπα-πρωταγωνιστές των αφηγήσεων - λογοτεχνικής και κινηματογραφικής- και η αιτιολόγηση των απαντήσεων (προβολή στάσεων, ιδεών και αξιών). Η προσωπική ταύτιση ή ενσυναίσθηση (empathy) είναι η προβολή της προσωπικότητας ενός ατόμου μέσα σε μία κατάσταση. Προσωποποιούμε την κατάσταση και προικίζουμε τα άψυχα υλικά πράγματα με τα προσωπικά μας συναισθήματα ή ταυτιζόμαστε με τη ζωή των έμψυχων πρωταγωνιστών και οικειοποιούμε τα δικά τους συναισθήματα. Η ενσυναίσθηση συνεπάγεται την ασύνειδη προβολή των συναισθημάτων μας σε ένα πρόσωπο ή αντικείμενο, σκεφτόμαστε το πρόσωπο ή το αντικείμενο σαν να είχε πραγματικά τα δικά μας συναισθήματα.

Η τρίτη ερώτηση χαρακτηρίζεται ως κλειστή, με δίπολο απάντησης: *«Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας. Διαβάζοντας το βιβλίο; Βλέποντας την ταινία;»*. Στόχος η καταγραφή της ελκυστικότητας των δύο μέσων.

Η τέταρτη δραστηριότητα είναι ανοιχτή καθώς εντέλλει την παραγωγή-συγγραφή κειμένου: *«Στο τέλος της ιστορίας κάτι συνέβη ξαφνικά και άλλαξε τη ζωή στην τάξη. Γράψε τη συνέχεια της ιστορίας, ξεκινώντας με τη λέξη: Ξαφνικά...»*. Χρησιμοποιείται η τεχνική

δημιουργικής γραφής “κείμενα αφητηρίες”, στην οποία το λογοτεχνικό κείμενο και το σενάριο της κινηματογραφικής ταινίας, ολόκληρα, το ξεκίνημά τους, η κορύφωση, το τέλος ή ένα απόσπασμα αποτελούν αφητηρίες για τη συγγραφή ιστοριών (Γρόσδος, 2014· 2018α). Το παρεχόμενο ερέθισμα (απόσπασμα λογοτεχνικού κειμένου και απόσπασμα κινηματογραφικής ταινίας) χρησιμοποιούνται ως πύλη στην αφήγηση την οποία θα δημιουργήσουν τα υποκείμενα της έρευνας. Ζητούμενο αποτελεί η ενεργοποίηση του μηχανισμού της Εικασίας. Με τον μηχανισμό αυτόν, διαβάζοντας μία αφήγηση ή βλέποντας ένα οπτικό προϊόν, δεν περιοριζόμαστε στην εμφανή όψη των μορφών ή στο θέμα, δηλαδή σε αυτά που εύκολα αντιλαμβανόμαστε, αλλά ξεπερνάμε αυτά που απεικονίζει και το αναδημιουργούμε. Η νοηματοδότηση μοιάζει με μάντεμα καθώς ο θεατής χρησιμοποιεί (ή κατασκευάζει) κώδικες που μόνον αυτός γνωρίζει ή επινοεί (Γρόσδος, 2018β). Η αφήγηση θα ξεκινήσει με μία ανατροπή καθώς υπάρχει η εντολή: Ξαφνικά... Στόχος η αξιολόγηση των παραγόμενων κειμένων ως προς τα δημιουργικά χαρακτηριστικά τους (οργάνωση κειμένου, πρωτοτυπία, φαντασία).

Ως προς τις τεχνικές ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν η ερμηνευτική μέθοδος σε συνδυασμό με την ποιοτική ανάλυση λόγου (discourse analysis), ενισχυμένες και με ποσοτικά δεδομένα.

Για την έκφραση και καταγραφή των συναισθημάτων των υποκειμένων της έρευνας (βλ. Παράρτημα, Κείμενο 6, ερώτηση 1), την καταγραφή της ταύτισης των υποκειμένων της έρευνας με πρόσωπα-πρωταγωνιστές των αφηγήσεων -λογοτεχνικής και κινηματογραφικής- και την αιτιολόγηση των απαντήσεων (βλ. Παράρτημα, Κείμενο 6, ερώτηση 2) και την καταγραφή της ελκυστικότητας των δύο μέσων (βλ. Παράρτημα, Κείμενο 6, ερώτηση 3) αντλήθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά δεδομένα.

Οι μαθητικές παραγωγές διερευνήθηκαν και αναλύθηκαν σε σημασιολογικό επίπεδο κυρίως -και όχι ορθογραφικής ή συντακτικής ορθότητας-, δηλαδή μελετήθηκαν οι επιλογές και εν τέλει τα αφηγήματα που διαμορφώθηκαν, ακολουθώντας την ερμηνευτική λογική μιας επαγωγικής συναγωγής συμπερασμάτων. Η αξιολόγησή τους ως προς τα δημιουργικά χαρακτηριστικά έγινε βάσει ενός μεθοδολογικού εργαλείου, του μοντέλου αξιολόγησης γραπτών προερχόμενων από διαδικασίες δημιουργικής γραφής (Γρόσδος, 2013· 2014). Αυτό το εργαλείο στηρίχθηκε στις θεωρίες της αφήγησης και στις δοκιμασίες ανίχνευσης της δημιουργικότητας των ατόμων (Sternberg & Lubart, 1995· Torrance, 1978). Οι κατηγορίες ανάλυσης των παραγόμενων κειμένων είναι: (α) Οργάνωση, (β) Πρωτοτυπία, (γ) Αποκλίνουσα στάση-Φαντασία με υποκατηγορίες.

### Κατηγορία: **Οργάνωση του κειμένου**

#### Υποκατηγορίες

- Ισορροπία - Ολοκλήρωση (η ισορροπία στην οργάνωση του γραπτού, η ολοκληρωμένη οργάνωση των μερών του κειμένου ώστε να συμβάλλουν στη σωστή απόδοση του νοήματός του).
- Διάταξη - Σειρά (η λογική σειρά, οι χρονικές και άλλες ακολουθίες, η περίτεχνη διάταξη των στοιχείων που συγκροτούν ένα γραπτό κείμενο).
- Σαφήνεια (η ύπαρξη ή όχι σαφήνειας στον τρόπο παρουσίασης της συνέχειας και ολοκλήρωσης της ιστορίας).
- Δομή

### Κατηγορία: **Πρωτοτυπία**

#### Υποκατηγορίες:

- Αλλαγή σκηνικού (η δημιουργία νέου σκηνικού,
- Ο αριθμός σκηνών (περισσότερες από μία σκηνές).
- Απρόοπτα επεισόδια (ανατροπές).
- Λύση - έκπληξη (η πρωτότυπη λύση με το στοιχείο του απρόσμενου, του ασυνήθιστου, της έκπληξης).
- Μεταμόρφωση/αλλαγή του ήρωα ή εμφάνιση νέων ηρώων
- Συναισθηματική εμβάθυνση (αναζήτηση-καταγραφή των συναισθημάτων των ηρώων).
- Προσωπική εμπλοκή (εισαγωγή προσωπικής δράσης).
- Ανατροπές στον χρόνο αφήγησης (μεταφορά στον χρόνο, άλματα, αναχρονισμοί).

### Κατηγορία: **Αποκλίνουσα στάση-Φαντασία**

#### Υποκατηγορίες:

- Δομική φαντασία (υπέρβαση του “πρωταρχικού ερεθίσματος”, προεκτάσεις της ιστορίας, όχι αναπαραγωγή του αρχικού ερεθίσματος ή κοινότυπη και τετριμμένη πορεία στη συνέχεια της ιστορίας).
- Υψηλή φαντασία (παράξενες, εξωπραγματικές ιδέες και μη πραγματικές καταστάσεις, π.χ. συνομιλία ζώων μεταξύ τους ή ζώων με ανθρώπους, όχι γραπτά που στηρίζονται πάνω σε ρεαλιστικές πραγματικές βάσεις).

#### **4.4. Η διδακτική παρέμβαση**

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε 9/θέσιο δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής της πόλης των Γιαννιτσών, τη σχολική χρονιά 2020-2021, στα δύο τμήματα της Ε΄ τάξης (Ε1 και Ε2). Η πρώτη πειραματική ομάδα Α (ομάδα κειμένου) ήταν η τάξη Ε1 με αριθμό μαθητών 14 (9 κορίτσια 5 αγόρια) και η δεύτερη πειραματική ομάδα (ομάδα Β ταινία) ήταν το Ε2 με 14 μαθητές (8 κορίτσια 6 αγόρια).

Η διάρκεια της ερευνητικής παρέμβασης ήταν ένα διδακτικό δίωρο ανά πειραματική ομάδα, στη σχολική αίθουσα του κάθε τμήματος, έχοντας την υλικοτεχνική υποστήριξη της αίθουσας (βιντεοπροβολέας και φορητός υπολογιστής) και στο πλαίσιο του υφιστάμενου ωρολογίου προγράμματος, με δανεισμό διδακτικών ωρών από τους/τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων. Προηγήθηκε προπειραματικός σχεδιασμός και εφαρμογή ανά πειραματική ομάδα με διάρκεια ένα διδακτικό δίωρο. Συνολικά, τα υποκείμενα κάθε πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε διδακτικές παρεμβάσεις τεσσάρων διδακτικών ωρών (δύο διδακτικές ώρες ο προπειραματικός και δύο διδακτικές ώρες ο πειραματικός σχεδιασμός).

Η ερευνήτρια υποδύθηκε τον ρόλο της εμπυχωτριάς και δίδαξε αποκλειστικά στα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, χωρίς τη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού του τμήματος.

##### **4.4.1. Προ-ερευνητική παρέμβαση**

Για τις ανάγκες του προ-πειραματικής διαδικασίας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση δίωρης διάρκειας. Υλοποιήθηκε, εισαγωγικό μάθημα, με διάρκεια ενός διδακτικού δίωρου ανά πειραματική ομάδα, με περιεχόμενο τη δομή της αφήγησης. Συγκεκριμένα, στο προ-πειραματικό δίωρο οι μαθητές/τριες άκουσαν και διάβασαν αφηγήσεις, αποκωδικοποίησαν/κατέγραψαν τα στοιχεία της δομής της αφήγησης και δημιούργησαν αφηγήσεις. Τα διδακτικά βήματα της προ-πειραματικής παρέμβασης:

Βήμα πρώτο: Στο ξεκίνημα, με τη μέθοδο του καταγισμού των ιδεών, τέθηκε το ερώτημα: Τι είναι η αφήγηση; Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών καταγράφηκαν στον πίνακα και στη συνέχεια, στη συζήτηση η οποία ακολούθησε, καταβλήθηκε προσπάθεια να σχηματοποιηθούν τα μέρη της αφήγησης με την εμφάνιση των πρώτων πρωτόλειων απόψεων των μαθητών/τριών.

Βήμα δεύτερο: Η εμπυχωτρία διάβασε φωναχτά την αφήγηση «Η αλεπού και ο τράγος» (Ζαραμπούκα, 1995) (Παράρτημα, Κείμενο 1). Ακολούθησε σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές/τριες και συζήτηση με ερεθίσματα τις παρακάτω ερωτήσεις:



- Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας; (**Ποιος;**)
- Πού βρέθηκαν; (**Πού;**)
- Τι εποχή συμβαίνουν τα γεγονότα της ιστορίας; (**Πότε;**)
- Ποιο πρόβλημα αντιμετώπισαν οι ήρωες; (**Τι έγινε ξαφνικά;**)
- Ποια λύση δόθηκε; (**Τι έγινε στη συνέχεια;**)
- Τι έγινε στο τέλος; (**Πώς τελειώνει η ιστορία;**) (Γρόσδος, 2013: 358-359)

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε κάθε ερώτηση καταγράφονταν στον πίνακα (τα στοιχεία με τα έντονα γράμματα), έτσι ώστε στο τέλος της συζήτησης να σχηματισθεί στον πίνακα η δομή της αφήγησης. Η δομή αυτή χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές/τριες ως πίνακας αναφοράς (Παράρτημα, Κείμενο 3) (Γρόσδος, 2013: 253).

Βήμα τρίτο: Οι μαθητές/τριες ακροάστηκαν τη φωναχτή ανάγνωση της εμψυχώτριας και στη συνέχεια ανάγνωσαν οι ίδιοι σιωπηλά το κείμενο-αφήγηση «Το φυτό που κάνει παντόφλες» (Ροντάρι, 2003) (βλ. Παράρτημα, Κείμενο 2). Ακολούθησε συζήτηση με θέμα τη δομή της αφήγησης (Γρόσδος, 2013: 361). Οι μαθητές/τριες κατέγραψαν τα στοιχεία της δομής της αφήγησης δημιουργώντας πίνακα αναφοράς και ανακοίνωσαν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους με στόχο η εμψυχώτρια να αξιολογήσει τον βαθμό κατανόησης της δομής της αφήγησης από τους μαθητές/τριες.

Βήμα τέταρτο: Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ατομικά μία αφήγηση, με τη χρήση της τεχνικής «κείμενα-αφετηρίες» και ερέθισμα την εντολή: (Παράρτημα, Κείμενο 4) (Γρόσδος, 2013: 254, 362): «Γράψε το δικό σου παραμύθι συνεχίζοντας την ιστορία»:

*Μια φορά κι ένα καιρό, στην καρδιά ενός πυκνού δάσους ζούσε μια οικογένεια με πολλά παιδιά. Μια νύχτα, το πιο μικρό παιδί της οικογένειας, κάθισε σε μια πέτρα στην αυλή. Ξαφνικά ένα μικρό αστέρι έπεσε από τον ουρανό μπροστά στα πόδια του.*

*Ήταν τόσο φωτεινό που η νύχτα έγινε μέρα μέσα στο δάσος. Το παιδί το πήρε δειλά στις χούφτες του. Τότε έγινε κάτι πολύ παράξενο!*

Τα παραγόμενα κείμενα χρησιμοποιήθηκαν για να διαπιστωθούν τυχόν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων ως προς τις δεξιότητες συγγραφής αφηγήσεων. Τα κείμενα αξιολογήθηκαν με τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες: (α) Οργάνωση κειμένου, (β) Πρωτοτυπία (σκηνικό, ανατροπές, λύση-έκπληξη, εμφάνιση νέων ηρώων ή μεταμόρφωση του ήρωα, συναισθηματική εμβάθυνση), (γ) Φαντασία (Δομική, Υψηλή) (Παράρτημα, Πίνακες 1, 2 και 3). Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων X1 και Y1 τις ανέδειξε ισοδύναμες.

#### 4.4.2. Η ερευνητική παρέμβαση

Υλοποιήθηκαν δύο δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις -μία ανά πειραματική ομάδα. Τα στάδια της διδακτικής/ερευνητικής παρέμβασης ήταν:

- (α) Εισαγωγική δραστηριότητα πριν την ανάγνωση/προβολή.
- (β) Ανάγνωση του αποσπάσματος του λογοτεχνικού κειμένου (πειραματική ομάδα Α) ή προβολή του αντίστοιχου αποσπάσματος της κινηματογραφικής ταινίας (πειραματική ομάδα Β).
- (γ) Συζήτηση για την έκφραση των πρώτων εντυπώσεων των μαθητών/τριών και ερωτήσεις κατανόησης.
- (δ) Συμπλήρωση ερωτηματολογίου-φύλλου εργασίας.
- (ε) Παραγωγή κειμένου-Δημιουργική Γραφή (Γρόσδος, 2013).

Ως διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοτελές επεισόδιο με τίτλο: *Η καινούρια δασκάλα*, από το βιβλίο: *Ο μικρός Νικόλας σε νέες περιπέτειες*, των Γκοσινί Ρενέ & Σανπέ Ζαν Ζακ (2008: 108-115) (Παράρτημα, Κείμενο 5) και το αντίστοιχο απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας *Ο μικρός Νικόλας*, σκηνοθεσία Λορέν Τιράντ, 2009, διάρκειας 5'56'' (από 44':30'' έως 49':26''), το οποίο αποτελεί μεταφορά του βιβλίου. Η πρώτη πειραματική ομάδα (Α κείμενο) χρησιμοποίησε ως διδακτικό υλικό το κείμενο ενώ η δεύτερη πειραματική ομάδα (Β ταινία) χρησιμοποίησε ως διδακτικό υλικό το απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας. Ο λόγος της επιλογής του συγκεκριμένου αποσπάσματος του λογοτεχνικού κειμένου και του αντίστοιχου αποσπάσματος της κινηματογραφικής ταινίας είναι το γεγονός ότι η κινηματογραφική απόδοση αναπαράγει με σχετική πιστότητα τα γεγονότα της πλοκής του λογοτεχνικού κειμένου.

Η παρέμβαση στην πρώτη πειραματική (ομάδα Α κείμενο) στο ξεκίνημά της περιλάμβανε, πριν την ανάγνωση του κειμένου, την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, καθώς κλήθηκαν να εκφράσουν τις υποθέσεις τους για το τι μπορεί να περιέχει μια αφήγηση με αυτόν τον τίτλο και μετέπειτα να υποθέσουν πώς μπορεί να ήταν η δασκάλα (περιγραφή). Ακολούθησε η φωναχτή ανάγνωση του κειμένου από την εμπυχώτρια-ερευνήτρια. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για το αν επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις των μαθητών/τριών: ποιες επιβεβαιώθηκαν και ποιες όχι. Κατόπιν σχολιάστηκαν τα πρόσωπα της ιστορίας και τα χαρακτηριστικά τους. Ζητήθηκε οι μαθητές/τριες να φαντασθούν και να περιγράψουν κάθε ήρωα. Ακολούθησε συζήτηση για τα δομικά στοιχεία της αφήγησης με ανάλογα ερωτήματα. Στο τέλος μοιράστηκε προς συμπλήρωση το έντυπο ερωτηματολόγιο (βλ.

Παράρτημα, Κείμενο 6). Δεν δόθηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις. Μετά από ερωτήσεις μαθητών/τριών διευκρινίστηκε ότι δεν λαμβάνονται υπόψη τα τυχόν ορθογραφικά λάθη.

Η παρέμβαση στη δεύτερη πειραματική (ομάδα Β ταινία) στο ξεκίνημά της περιλάμβανε, πριν την προβολή του αποσπάσματος της ταινίας, την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, καθώς κλήθηκαν να εκφράσουν τις υποθέσεις τους για το τι μπορεί να περιέχει μια εικονική αφήγηση με αυτόν τον τίτλο και μετέπειτα να υποθέσουν πώς μπορεί να ήταν η δασκάλα (περιγραφή). Ακολούθησε η προβολή του κινηματογραφικού αποσπάσματος. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για το αν επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις των μαθητών/τριών: ποιες επιβεβαιώθηκαν και ποιες όχι. Κατόπιν σχολιάστηκαν τα πρόσωπα της ιστορίας και τα χαρακτηριστικά τους. Ακολούθησε συζήτηση για τα δομικά στοιχεία της πλοκής με σχετικά ερωτήματα. Στο τέλος μοιράστηκε προς συμπλήρωση το έντυπο ερωτηματολόγιο με τις ανάλογες προσαρμογές (βλ. Παράρτημα, Κείμενο 6). Δεν δόθηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις. Μετά από ερωτήσεις μαθητών/τριών διευκρινίστηκε ότι δεν λαμβάνονται υπόψη τα τυχόν ορθογραφικά λάθη.

#### 4.5. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων – Συζήτηση και Σύγκριση

##### 4.5.1. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων – Συζήτηση

Η παράθεση και η απόπειρα ερμηνείας των στοιχείων-αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας ανά πειραματική ομάδα οδήγησε στα παρακάτω:

#### Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο)

**Ερώτηση 1.** Τι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Γράψε όσα περισσότερα συναισθήματα αναγνωρίζεις, ότι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας:

Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο)			
Συναισθήματα	Αναφορές	Ποσοστό % επί των υποκειμένων	
Άγχος	13	13/14	=93%
Ανησυχία -Αγωνία	12	12/14	=86%
Στενοχώρια	12	12/14	=86%
Χαρά	10	10/14	=72%
Αδιαφορία	7	7/14	=50%
Ευτυχία	5	5/14	=36%
Φόβος	4	4/14	=29%
Ενθουσιασμός	4	4/14	=29%
Περιέργεια	4	4/14	=29%
Θυμός	3	3/14	=21%

Απογοήτευση	3	3/14	=21%
Περηφάνεια	3	3/14	=21%
Θλίψη	3	3/14	=21%
Λαιμαργία	2	2/14	=14%
<b>Σύνολο</b>	<b>85</b>		

Στην ερώτηση: «*Τι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Γράψε όσα περισσότερα συναισθήματα αναγνωρίζεις*», με δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων, οι συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα Α (κείμενο) εμφανίζουν συνολικά 85 αναφορές (ευχέρεια), με 14 καταγραμμένα συναισθήματα. Πέντε (5) συναισθήματα μπορούν να χαρακτηρισθούν ως θετικά (Χαρά, Ευτυχία, Ενθουσιασμός, Περιέργεια, Περηφάνεια) και εννέα (9) ως αρνητικά (Άγχος, Ανησυχία/Αγωνία, Στενοχώρια, Αδιαφορία Φόβος, Θυμός, Απογοήτευση, Θλίψη, Λαιμαργία). Το Άγχος (ποσοστό 93%), η Ανησυχία-Αγωνία (ποσοστό 86%) και η Στενοχώρια (ποσοστό 86%) είναι τρία συναισθήματα με τη μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης. Ακολουθούν με αξιοσημείωτη συχνότητα εμφάνισης η Χαρά (ποσοστό 72% και η Αδιαφορία (ποσοστό 50%). Μικρότεροι αριθμοί αναφορών καταγράφηκαν στα συναισθήματα: Ευτυχία (ποσοστό 36%), Φόβος (ποσοστό 29%), Ενθουσιασμός (ποσοστό 29%), Περιέργεια (ποσοστό 29%), Θυμός (ποσοστό 21%), Απογοήτευση (ποσοστό 21%), Περηφάνεια (ποσοστό 21%), Θλίψη (ποσοστό 21%) και Λαιμαργία (ποσοστό 14%),

**Ερώτηση 2.** Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;

<b>Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο)</b>	
<b>Πρόσωπα/ήρωες</b>	<b>Ταυτίσεις</b>
Νικόλας	5
Κλοτέρ	3
Παλιά δασκάλα	2
Ανιάν	2
Καινούρια δασκάλα	1
Μεξάν	1
<b>Σύνολο ταυτίσεων</b>	<b>14</b>

Στην ερώτηση: «*Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;*», με δυνατότητα μίας απάντησης, πέντε (5) συμμετέχοντες/ουσες της πειραματικής ομάδας Α (κείμενο) εμφανίζονται να ταυτίζονται με τον Νικόλα (5/14), ο οποίος είναι ο βασικός πρωταγωνιστής της αφήγησης και ακολουθούν σε ταυτίσεις ο Κλοτέρ (3/14), η Παλιά δασκάλα (2/14), ο Ανιάν (2/14), η Καινούρια δασκάλα (1/14) και ο Μεξάν (1/14). Οι ταυτίσεις

διαμοιράζονται σε έξι (6) πρόσωπα και αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει πρόσωπο-ήρωας της αφήγησης το οποίο να συγκεντρώνει υψηλό αριθμό ταυτίσεων.

Ομάδα Α (κείμενο)							
Ήρωας	Αιτιολόγηση ταύτισης						
	Καλός μαθητής	Ήσυχος/Υπάκουος	Δίκαιη	Καλός χαρακτήρας	Την αγαπούν τα παιδιά	Άγχος	Αδιάφορος
Ανιάν	2						
Κλωτέρ	2			1			1
Νικόλας	1	3		1		1	
Παλιά δασκάλα				3	1		
Καινούρια δασκάλα			1				
Μεξάν						1	

Ως προς την αιτιολόγηση των ταυτίσεων οι συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα Α (κείμενο) καταγράφουν συνολικά δέκα πέντε (15) αιτιολογήσεις, οι οποίες στην πλειοψηφία τους θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως θετικές. Ως θετικά χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών της αφήγησης καταγράφονται: «Καλός μαθητής», «Ήσυχος/Υπάκουος», «Δίκαιος», «Καλός χαρακτήρας», «Την αγαπούν τα παιδιά». Ως αρνητικά χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών: «Άγχος» και «Αδιάφορος». Ο «Καλός χαρακτήρας» της Παλιάς δασκάλας εμφανίζει τρεις (3) αναφορές καθώς και ο «Ήσυχος/Υπάκουος» Νικόλας με τρεις (3) αναφορές., «Καλός μαθητής» ο Ανιάν και ο Κλωτέρ με δύο αναφορές (2)

**Ερώτηση 3.** Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας: Διαβάζοντας το βιβλίο; Βλέποντας την ταινία;

Ερώτηση 3. Με ποιο τρόπο θα ήθελες να μάθεις να τη συνέχεια της ιστορίας;	Ομάδα Α (κείμενο)	
	Διαβάζοντας το βιβλίο	Βλέποντας την ταινία
	9	5
	64%	36%

Στην ερώτηση: «Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας: Διαβάζοντας το βιβλίο; Βλέποντας την ταινία;», με δυνατότητα μίας απάντησης, εννέα από τους δέκατέσσερις συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα Α (κείμενο) δηλώνουν ότι επιθυμούν να συνεχίσουν την ανάγνωση της ιστορίας (ποσοστό 64%), έναντι πέντε οι οποίοι εμφανίζονται να επιθυμούν τη θέαση της κινηματογραφικής ταινίας (ποσοστό 36%).

**Ερώτηση 4.** Στο τέλος της ιστορίας κάτι συνέβη ξαφνικά και άλλαξε τη ζωή στην τάξη. Γράψε τη συνέχεια της ιστορίας, ξεκινώντας με τη λέξη: Ξαφνικά...

Η ανάλυση λόγου των κειμένων των συμμετεχόντων/σών στην πειραματική ομάδα Α (κείμενο), στις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες της ερευνητικής μελέτης ανέδειξαν τα παρακάτω:

Το γραπτό Α1 εμφανίζει ζητήματα ως προς την οργάνωση. Αν και αποδίδει τα γεγονότα με **χρονική/λογική** ακολουθία κάποια μέρη αναπτύσσονται με περιττές επιβραδύνσεις και **ασάφειες**, γεγονός που **επιβαρύνει την ισορροπία** των αφηγηματικών μερών. Ως προς τη **δομή** δεν παρατηρείται παρουσία προβλήματος, ούτε κάποια ανατροπή που θα οδηγούσε σε λύση έκπληξη. Η πλοκή, αν και ξεκινάει με μια ανατροπή, την ξαφνική επιστροφή της παλιάς δασκάλας, η υπόθεση εξελίσσεται τετριμμένα χωρίς σημάδια **δομικής φαντασίας**. Η καινούρια δασκάλα έφυγε από την τάξη και μετά από ένα λεπτό μπήκε μέσα η παλιά δασκάλα, αφού χαιρέτησε όλα τα παιδιά τα ρώτησε: «Πώς σας φάνηκε η καινούρια σας δασκάλα;» Τα παιδιά απάντησαν: «Μας φάνηκε καλή». Μετά η δασκάλα τους ρώτησε: «Ήσασταν καλά παιδιά;». Όλα τα παιδιά σηκώθηκαν από τα θρανία τους και της απάντησαν: «Ναι κυρία, ήμασταν πολύ καλά παιδιά». Η ιστορία συνεχίζει με τη δασκάλα να προχωράει στο επόμενο μάθημα Η διήγηση εκτυλίσσεται απλουστευμένα **στον ίδιο σκηνικό χωρίς ανατροπές**. Αρχίσαμε το μάθημα της Γεωγραφίας και μετά της Ιστορίας. Στο περισσότερο τμήμα αναπαράγονται παρόμοια περιστατικά με το ερέθισμα. Η αφήγηση εκτυλίσσεται χωρίς σκιαγράφιση χαρακτήρων και **συναισθηματική εμβάθυνση**. Ο Ανιάν πήγε να φέρει τον χάρτη, ο Αλσέτ έβγαλε το σάντουιτς κι έφαγε σιγά σιγά και η παλιά δασκάλα του έκανε παρατήρηση. Πετάχτηκε τότε ο Κλωτέρ και λέει: «Κυρία, εγώ δεν θέλω να πω μάθημα, ας πει ο Μεζάν ή ο Ζοφρουά». Η αφήγηση ολοκληρώνεται **χωρίς λύση έκπληξη**, με τον κάθε ήρωα να διατηρεί τα χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίστηκε στο ερέθισμα. Η δασκάλα του είπε: «Πάλι δε διάβασες βρε Κλωτέρ;» μετά εξέτασε τον Ζοφρουά και μετά τον Μεζάν. Και παρόλο που είναι διανθισμένο με πολλά διαλογικά μέρη δεν παρουσιάζει πρωτοτυπία και ολοκληρώνει κοινότυπα.

Στο γραπτό Α2 η αφήγηση επαναλαμβάνει σε μεγάλη έκταση την υπόθεση του ερεθίσματος σχεδόν περιληπτικά και μόνο στο τελευταίο τμήμα παρουσιάζεται η συνέχεια της ιστορίας. Αυτή η ανισοκατανομή λειτούργησε εις βάρος **της ισορροπίας** του γραπτού που κατά τα άλλα έχει **σαφήνεια**, ολοκληρωμένο νόημα, **διάταξη** γεγονότων με **ορθολογική και χρονολογική σειρά**. **Δομικά** ακολουθείται εν μέρη η γραμμική πορεία αφήγησης **με παρουσία προβλήματος** Η δασκάλα τηλεφώνησε στη μητέρα του Κλωτέρ για να την ενημερώσει, πως ήταν αδιάβαστος αλλά η ιστορία συνίζει τετριμμένα. Η **φαντασία** ελαχιστοποιείται καθώς απουσιάζει η πρωτοτυπία θέματος και η λύση έρχεται κοινότυπα και βεβιασμένα. Ωστόσο αξίζει να παρατηρηθεί, ότι η αφήγηση εμπλουτίζεται με μία σκηνή, η οποία αποτελούσε αφηγηματικό κενό στην προγενέστερη ιστορία και με την οποία **αλλάζει το σκηνικό**. Ο Κλωτέρ βρίσκεται στο γραφείο των δασκάλων και ψάχνει τον χάρτη. Δεν είχε ζαναπάει στο γραφείο, μόνο ο Ανιάν πήγαινε. Η σκηνή αυτή ενισχύει την προσκόλληση στην προγενέστερη ιστορία και αποτελεί μια επιβράδυνση, η οποία όμως δεν συμβάλλει στην εξέλιξη της πλοκής. Πηγαίνει στο γραφείο ψάχνει από δω ψάχνει από κει, δεν τον βρήκε. Κατέβηκε μια κυρία τότε και του είπε: «Τι ψάχνεις εκεί Κλωτέρ;»... Είναι εκεί κοντά στο πίσω θρανίο πάνω στο ντουλάπι. Η σκηνή που ακολουθεί δεν έχει καμία ανατροπή. Η δασκάλα εξέτασε τον Ανιάν και τα ήξερε όλα.

Μετά σήκωσε τον Κλοτέρ και δεν μπορούσε να πει τις πρωτεύουσες και μπερδεύτηκε, ήταν αδιάβαστος. Η δασκάλα του είπε να καθίσει κάτω και την επόμενη μέρα να έρθει διαβασμένος. Παρακάτω ως στοιχείο **πρωτοτυπίας** εμφανίζει **νέο ήρωα**, τη μητέρα του Κλοτέρ, πήγε στο σπίτι και είπε η μαμά του, ότι τηλεφώνησε η καινούρια σου δασκάλα και είπε, ότι είσαι αδιάβαστος. Συνεχίζει χωρίς κορύφωση με τον ήρωα να υπόσχεται ότι θα γίνει ο καλύτερος μαθητής. Τελειώνει **με συμβατικό τρόπο**, χωρίς να δίνεται λογική εξήγηση. Συμφωνήσαμε όλοι, ότι θα την θέλουμε την καινούρια μας δασκάλα κι ας φώναζε. Βέβαια θα προτιμούσαμε την παλιά. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι το γραπτό στο τέλος εμφανίζεται με **προσωπική εμπλοκή** καθώς γράφεται σε α' πρόσωπο.

Στο γραπτό Α3 το νόημα ολοκληρώνεται με **σαφήνεια** και **λογική/χρονική** αλληλουχία διατηρώντας **ισορροπία** στα μέρη κι εμφανίζοντας γραμμική αφηγηματική **δομή** με κορύφωση και λύση έκπληξη. Ως προς τα στοιχεία **της φαντασίας** κυμαίνεται στα πλαίσια της δομικής υπερβαίνοντας το ερέθισμα και **μεταμορφώνοντας τον ήρωα** αλλά πάνω σε ρεαλιστικές βάσεις. Τότε σηκώθηκε ο Ανιάν θυμωμένος και ανέβηκε πάνω στο θρανίο του και φώναζε θέλω πίσω την παλιά κυρία, όχι εσάς... δεν τα παράτησε φώναζε δυνατά και στον διευθυντή: «Θέλω πίσω την παλιά μου κυρία». Με εναλλαγές **σκηνών** και λεπτομερή **σκιαγράφιση χαρακτήρων** η ιστορία ξεδιπλώνεται με **πρωτοτυπία**. Η κυρία του σηκώθηκε νευριασμένη και είπε, να πάει στον διευθυντή ο ξεροκέφαλος... Ο Ανιάν σηκώθηκε θυμωμένος και ανέβηκε πάνω στο θρανίο... Η κυρία Ναβαρέν δεν άντεχε άλλο... Ο Ανιάν ήταν στεναχωρημένος και πολύ πολύ θυμωμένος... Ο Κλοτέρ, ο καλύτερός του φίλος, πήγε να τον παρηγορήσει... Τα άλλα παιδιά επειδή ήταν φίλοι του τον υποστήριζαν. Ακολουθεί μια διαδοχή επεισοδίων. Η κυρία Ναβαρέν δεν άντεχε άλλο βγήκε από την τάξη και πήγε στο γραφείο του διευθυντή να τον φωνάξει. Όταν γύρισε, ήρθε μαζί της και ο διευθυντής.. (παρακάτω)... Ο διευθυντής τον πήρε από το χέρι και τον πήγε με το ζόρι στο γραφείο του. Όταν τον έφερε στην τάξη, όλα τα παιδιά τον ρώτησαν, «τι συνέβη;». Λίγο παρακάτω σε μια τρίτη σκηνή, όπου θα υπάρξει διένεξη μεταξύ των δύο ηρώων κι ενώ όλα τα παιδιά βγαίνουν διάλειμμα, επιλέγεται και πάλι να παρουσιαστεί η σκηνή μέσα στην τάξη. Σε αυτό το σημείο είναι που ξεδιπλώνεται και μια **ανατροπή** που θα οδηγήσει **σε λύση/έκπληξη**. Αναφέρεται χαρακτηριστικά Μετά από λίγο χτύπησε το κουδούνι, όλα τα παιδιά βγήκαν έξω εκτός από τον Ανιάν. Ο Κλοτέρ, ο καλύτερος του φίλος, πήγε δίπλα του να τον παρηγορήσει και ξαφνικά ο Ανιάν τον τράβηξε από την μπλούζα και πήγε να τον πνίξει. Αφού τους χώρισε ο διευθυντής και πήγε να τον τιμωρήσει με αποβολή, ως από μηχανής θεός, εμφανίζονται όλοι οι συμμαθητές του και τον υπερασπίζονται. Δεν φταίει ο Ανιάν, η κυρία του φέρεται άσχημα, είπαν όλα τα άλλα παιδιά και ο διευθυντής τον συγχώρησε. .

Στο γραπτό Α4 η υπόθεση αποδίδεται ολοκληρωμένα, **με σαφήνεια** και **χρονική/λογική** ακολουθία. Στην **ισορροπία** των αφηγηματικών μερών υστερεί. Ενώ εμφανίζει πρόβλημα και η αφήγηση εξελίσσεται με κορύφωση, το τέλος έρχεται κοινότυπα και βεβιασμένα. Δομικά εμφανίζει τα αναγκαία μέρη της γραμμικής ανάπτυξη με αρχή, μέση, τέλος. Η πλοκή ανακλώθεται γύρω από το αρχικό ερέθισμα χωρίς ιδιαίτερες προεκτάσεις (**απουσία δομικής φαντασίας**). Η δασκάλα έβαλε τον Ανιάν τιμωρία κι αυτός άρχισε να κλαίει, επειδή όμως δεν άντεχε τις φωνές του τον έβγαλε από την τιμωρία. Η ιστορία συνεχίζει σε δύο σκηνές **χωρίς** στοιχεία **πρωτοτυπίας**. Μετά τσακώθηκαν ο Ανιάν με τον Κλοτέρ, για το ποιος είναι καλός μαθητής κι ο επιθεωρητής τους πήγε στον διευθυντή. Εκείνος θύμωσε κι άρχισε να τους μαλώνει. Η αγωνία κορυφώνεται, ο Ανιάν βρίσκεται για δεύτερη φορά τιμωρία και μάλιστα από τον διευθυντή. Το τέλος έρχεται βεβιασμένα χωρίς λογική εξήγηση και χωρίς κάποια ανατροπή που να οδηγεί σε λύση έκπληξη. Την επόμενη μέρα ο Ανιάν και ο Κλοτέρ άρχισαν να τα ξαναβρίσκουν, έγιναν καλοί φίλοι και επέστρεψε η παλιά τους κυρία και χάρηκαν πολύ .

Το γραπτό Α5 πληροί το υποκριτήριο της **ισορροπίας** των μερών της αφήγησης και ολοκλήρωσης του νοήματος, παρουσιάζοντας τα γεγονότα με **σαφήνεια** και σε **χρονική/λογική** ακολουθία. Η **δομή** παρουσιάζει όλα τα αναγκαία μέρη μιας γραμμικής κειμενικής δομής. Η πλοκή αναπαράγεται βάση του προγενέστερου ερεθίσματος εις βάρος της υψηλής φαντασίας παρουσιάζει όμως **νέα επεισόδια** και επεκτείνει την ιστορία με ασυνήθιστο τρόπο **δείγμα δομικής φαντασίας**. *Μόλις μπήκαν τα παιδιά από το διάλειμμα είδαν έναν πίνακα γεμάτο ασκήσεις. Η δασκάλα είχε γεμίσει τον πίνακα με διάφορες ασκήσεις για το σπίτι και οι μαθητές έπρεπε να εργαστούν σκληρά, γεγονός που οδηγεί σε μια ανατροπή. Με ζωηρότητα ο Κλοτέρ κι ενώ ήταν ο ευνοημένος της καινούριας κατάστασης, δυσανασχετεί. Δεν άντεξε άλλο και φώναζε δυνατά. «Όλα αυτά για μια μέρα; Όχι, όχι θέλω πίσω την παλιά μας δασκάλα». Οι καταστάσεις σκιαγραφούνται επαρκώς με αρκετή **συναισθηματική εμβάθυνση**. Κανείς δεν τολμούσε να μιλήσει μετά από αυτό. Κάθισαν στις θέσεις τους χωρίς να πούνε λέξη άρχισαν να γράφουν τις ασκήσεις...έγιναν όλοι δυστυχημένοι. Μια ακόμη **ανατροπή**, δείγμα **δομικής φαντασίας** προκύπτει στο σημείο κορύφωσης της ιστορίας. Όλοι στην τάξη είχαν αδυνατίσει, ακόμη και ο Αλσέτ έχασε 5 κιλά σε μία εβδομάδα. Ακόμη και ο Κλοτέρ ερχόταν διαβασμένος. Όμως η αφήγηση ολοκληρώνεται κοινότυπα, χωρίς κάποια **λύση έκπληξη**, με την επιστροφή της παλιάς δασκάλας...Έτσι πέρασε και το Σαββατοκύριακο και τα παιδιά πήγαν σχολείο ελπίζοντας να βρουν την παλιά τους δασκάλα....τους περίμενε στην τάξη. Όλα τα παιδιά έτρεξαν στην αγκαλιά της και όλη η τάξη γύρισε στην κανονικότητα.*

Το γραπτό Α6 διαχειρίζεται την αφήγηση οργανωμένα με **ισορροπία** στα αφηγηματικά μέρη, **λογική/χρονική** διάταξη, **σαφήνεια** στη διατύπωση και ακολουθώντας την γραμμική αφηγηματική **δομή**. Σε επίπεδο πρωτοτυπίας υπερβαίνει το ερέθισμα και **μεταμορφώνει** τη δασκάλα από αυστηρή σε καλή, ανατρέποντας όλη την πλοκή του ερεθίσματος. (δείγμα **δομικής φαντασίας**). *Ξαφνικά εκεί που γράφανε τους λέει η κυρία να βγούνε έξω να παίξουν, γιατί ήταν καλή και επειδή τα παιδιά είχαν τελειώσει όλα τα μαθήματά τους. Ο Αλσέτ πάει κοντά στην κυρία με το σάντουιτς στο χέρι και της λέει: «Κυρία, τελικά είστε πολύ καλή» και φεύγει. Στο παρακάτω επεισόδιο δεν υπάρχει κάποια ανατροπή. Την επόμενη μέρα η κυρία τους λέει να σηκώσουν το χέρι να πούνε μάθημα. Όλοι ήταν διαβασμένοι εκτός από τον Κλοτέρ. «Εσύ, Κλοτέρ, δεν διάβασες;», τον ρωτάει η κυρία κι αυτός απαντάει: «Όχι, κυρία, είχα προπόνηση αλλά υπόσχομαι την επόμενη φορά να είμαι διαβασμένος». Η κυρία όμως δεν τον μάλωσε και του είπε «Εντάξει!». Στη συνέχεια η αφήγηση παρουσιάζεται με **προσωπική εμπλοκή** του συγγραφέα, καθώς γράφει σε πρώτο πρόσωπο. Όλες τις υπόλοιπες μέρες η κυρία δεν μας μάλωνε, αντίθετα μας έκανε όλους να διαβάζουμε πολύ καλά και να έχουμε όρεξη για μάθημα. Ακόμη και ο Κλοτέρ, που δεν άνοιγε βιβλίο, τώρα λέει όλο το μάθημα μόνος του, όταν φυσικά του λέει η κυρία. Έκανε τον Ζοφρούα να μη λέει καθόλου ψέματα και όλοι ήμασταν χαρούμενοι (**συναισθηματική εμβάθυνση**). Μας άφηνε να παίζουμε, να ζωγραφίζουμε και πολλά άλλα, αλλά οι μέρες αυτές έφταναν στο τέλος τους και ναι ναι, είναι αυτό που καταλάβατε, τέλειωσε η βδομάδα...και όλοι ήμασταν πολύ στεναχωρημένοι αλλά έπρεπε να γίνει. Στο τέλος επιστρέφει η παλιά δασκάλα και μία **λύση-έκπληξη**, δείγμα **δομικής φαντασίας** περιμένει τον αναγνώστη. Οι μαθητές με εκπρόσωπο τον Κλοτέρ ζητούν από τον διευθυντή να έχουν και τις δύο δασκάλες. Πετάγεται ο Κλοτέρ και λέει: «Θέλω να έχουμε και την άλλη κυρία έστω και σε μόνο ένα μάθημα» και η παλιά δασκάλα απάντησε: «Εντάξει!» και χαρήκαμε όλοι.*

Στο γραπτό Α7 εμφανίζονται ζητήματα ως προς την **ισορροπία**, αφού στο αρχικό τμήμα επαναλαμβάνονται στοιχεία του αρχικού ερεθίσματος. Η κυρία Ναβαρέν ήταν διαφορετική από την προηγούμενη δασκάλα κι έτσι άλλαξε τον τρόπο που ήταν συνηθισμένη η τάξη, να κάνει. Ενώ υπάρχει **σαφήνεια** στον τρόπο διατύπωσης και τα γεγονότα παρουσιάζονται με ομαλότητα στη **χρονική και λογική** αλληλουχία, **δομικά** είναι αισθητή η απουσία προβλήματος και



κορύφωσης στη λύση της υπόθεσης. Οι ήρωες σκιαγραφούνται ελλιπώς, η πλοκή επανέρχεται στο θέμα του ερεθίσματος, **χωρίς πολλές σκηνές** και η ιστορία εξελίσσεται χωρίς ανατροπές **εις βάρος** της φαντασίας και της **προτοτυπίας**. Την τελευταία ώρα είχαν μαθηματικά. Αφού μάθαν θεωρία και κάναν τις ασκήσεις τους, η δασκάλα τους έβαλε για το σπίτι πολλές ασκήσεις, γιατί ήταν αυστηρή. Μόλις χτύπησε το κουδούνι για σχολάσμα, πετάχτηκαν όλοι από τις θέσεις τους και η δασκάλα θύμωσε και τους κράτησε ακόμη σαράντα λεπτά, και τους έβαλε και άλλα προβλήματα μαθηματικών για το σπίτι. Απλουστευμένα χωρίς εξέλιξης πλοκής ή αλλαγή στα χαρακτηριστικά των ηρώων η αφήγηση τελειώνει βεβιασμένα, **με απουσία δομικής φαντασίας**. Πέρασαν 40 λεπτά και σχολάσαν.

Στο γραπτό Α8 το νόημα αποδίδεται με ζητήματα, αφού κάποια μέρη του αναπτύσσονται **χασματικά**, χωρίς αξία για την εξέλιξη της πλοκής. Η ιστορία εμφανίζεται με **χρονική** αλληλουχία, **δομικά** απουσιάζει όμως αισθητά η εμφάνιση προβλήματος και κορύφωσης στη λύση της πλοκής. Η επιλογή θέματος ανακυκλώνεται γύρω από τα χαρακτηριστικά των ηρώων του αρχικού ερεθίσματος κι ενώ παρουσιάζει δευτερεύοντες ήρωες σε πρωταγωνιστικό ρόλο τα επεισόδια αυτά εξελίσσονται στην **ίδια σκηνή** και δεν οδηγούν σε κάποια εξέλιξη της ιστορίας. Η δασκάλα βλέπει τα τετράδια των μαθητών και βλέπει ότι ο Ζοφρούα ήταν άγραφος και τον έβαλε τιμωρία στον τοίχο με το ένα πόδι. Αφού πέρασαν οι τρεις ώρες, η κυρία του είπε να καθίσει και να μην το ξανακάνει και ο Ζοφρούα, είπε καλά.... Η κυρία είπε θα κάνουμε μαθηματικά, ο Ιωακείμ ήταν καλός και ήθελε να σηκωθεί να λύσει τις ασκήσεις αλλά η κυρία σήκωσε τον Μεζάν (κάποιον άλλον μαθητή), ο οποίος έλυσε τσάκα-τσάκα τις ασκήσεις και σχολάσαν. Το βεβιασμένο τέλος και η απουσία ανατροπών και εκπλήξεων οδηγούν στην ολοκλήρωση της αφήγησης **χωρίς** σημάδια **δομικής φαντασίας**.

Στο γραπτό Α9 εμφανίζεται **ισορροπία** στην ανάπτυξη των αφηγηματικών μερών με ολοκληρωμένο νόημα, **λογική/χρονική** διάταξη γεγονότων και **σαφήνεια** στην διατύπωση. Η **δομή** εμφανίζει όλα τα αναγκαία μέρη της γραμμική αφηγηματικής ανάπτυξης. Η αλλαγή **σκηνικού** πέρα από το γεγονός ότι αποτελεί δείγμα **προτοτυπίας** είναι και **μια ανατροπή** που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αφήγησης με ασυνήθιστη πλοκή (**δομική φαντασία**). Ήταν μόνος του το βράδυ, έξω από το σπίτι της καινούριας δασκάλας και το κατασκόπευε, Μετά το διάλογο του Ανιάν με την δασκάλα το **σκηνικό** αλλάζει από τον εξωτερικό χώρο στον χώρο της τάξη με την κυρία να εξετάζει τα παιδιά σε ένα τεστ ορθογραφίας. Εκεί με περίτεχνο τρόπο, ζωηρότητα και ζωντάνια στην αφήγηση οδηγείται **στη λύση** με ευφάνταστο τρόπο όπου αποκαθίσταται η δικαιοσύνη της τάξης.

-Παιδιά, ανοίξτε τα τετράδια ορθογραφίας και γράψτε τη λέξη «φιλόζωος». Αφού γράψαν η κυρία ζήτησε από τον Ανιάν να πει πως γράφεται αυτή η λέξη και αφού απάντησε σωστά, η κυρία τον επιβράβευσε. Παρακάτω, όταν ζητάει από τον Κλωτέρ να της πει πως γράφεται η ίδια λέξη αυτός αδυνατεί και αναμασά τα λόγια του.

-Εμ! Εμ!

-Κλωτέρ, είσαι αδιάβαστος; Γιατί;

-Εμ! Εμ!

-Τι έπαθε το στόμα σου Κλωτέρ, γιατί δε μιλάς;

Έτσι ο Ανιάν συνέχισε να είναι ο καλύτερος μαθητής της τάξης και ο Κλωτέρ ο χειρότερος.

Στο γραπτό Α10 το νόημα **κατανέμεται** **ισομερώς** στα αφηγηματικά μέρη, με **λογική/χρονική** σειρά, **σαφήνεια** και εμφανίζοντας όλα τα **δομικά** χαρακτηριστικά της γραμμικής αφήγησης. Παρόλο που επιλογή θέματος ανακλώθεται γύρω από το αρχικό ερέθισμα, επιτυγχάνει να πρωτοτυπεί και να φανερώνει **δείγματα δομικής φαντασίας**, παρουσιάζοντας **εναλλαγές σκηνών/σκηνικών** (αυλή, τάξη) και εμπλουτίζοντας τα με **απρόοπτα** επεισόδια. Βγαίνουν τα

παιδιά έξω με την κυρία Χριστίνα να έχει ένα χαμόγελο στο πρόσωπό της.. Όταν μπήκαν στην τάξη η κυρία Χριστίνα τους άφησε για 5 λεπτά να ξεκουραστούν από το διάλειμμα. Μετά ζήτησε από τον Κλοτέρ να μοιράσει φυλλάδια για να αρχίσουν ένα ζαφνικό τεστ στη γλώσσα. Οι ήρωες σκιαγραφούνται επαρκώς κι επιτυγχάνεται έντονη **συναισθηματική εμβάθυνση**. Για τον Ανιάν αυτό ήταν παράξενο, είχε συνηθίσει αυτός να μοιράζει τα χαρτιά αλλά μάλλον αυτό δε θα γίνεται πια. Γράφει με γλαφυρότητα για να αποδώσει την πικρία του ήρωα. Παρατηρείται επίσης στο γραπτό αυτό αλλαγή των ονομάτων που αποδίδονται στις κυρίες, τα ξένα αντικαθίστανται με ελληνικά ονόματα πιο κοντά στην καθημερινότητα του συγγραφέα/μαθητή. Η αφήγηση τελειώνει με εξέλιξη της πλοκής και με **λύση-έκπληξη**. Τα παιδιά δίνουν τα γραπτά στην κυρία εκτός από τον Ανιάν. Η κυρία λέει στον Ανιάν: «Γιατί αργείς τόσο πολύ; Φέρε μου, το γραπτό σου!». Ο Ανιάν ήταν πάντα καλός μαθητής, το γεγονός, ότι έχει αργήσει συμβάλλει στην κορύφωση της αγωνίας. Στο τέλος όμως καθαίρει τον αναγνώστη, επειδή ο Ανιάν τα είχε όλα σωστά. Ο Ανιάν πήγε το γραπτό στην κυρία και αυτή δεν πίστευε στα μάτια της με αυτό που είχε γράψει. Έγινε και πάλι ο καλύτερος μαθητής.

Στο γραπτό A11 το **νόημα** αποδίδεται **απλουστευμένα**, χωρίς **εξισορρόπηση** των αφηγηματικών μερών. Και παρόλο που τα γεγονότα παρουσιάζονται με **χρονική ακολουθία** δεν αιτιολογούνται επαρκώς. Όλα τα παραπάνω λειτουργούν εις **βάρος της δομής**, καθώς δεν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα που θα οδηγούσε σε ανάπτυξη της πλοκής. Η κυρία φωνάζει τον Ανιάν στον διευθυντή κι αυτός του λέει ότι θα μπει τιμωρία. Ο Ανιάν απάντησε, «εντάξει». Οι ήρωες υποτυπώνονται αδρομερώς και τα γεγονότα εκτυλίσσονται **χωρίς λεπτομέρειες**. Όλοι τον ρωτάνε τι έγινε στο γραφείο κι ο Ανιάν φωνάζει «τίποτα». Με αδιάφορη πλοκή βασισμένη στο αρχικό ερέθισμα, **χωρίς ανατροπές** και απρόοπτα επεισόδια, περιγράφονται οι επόμενες ώρες με τους ήρωες να διατηρούν τα χαρακτηριστικά τους. Χτυπά το κουδούνι, όλοι τρέχουν μέσα, η κυρία εξετάζει τον Κλοτέρ, αυτός απαντά σωστά ....οι ώρες πέρασαν και την τελευταία ώρα είχαν γυμναστική. Στην τελευταία **σκηνή** περιγράφονται οι θέσεις που πήραν οι μαθητές στον ποδοσφαιρικό αγώνα χωρίς αυτό να οδηγεί σε μια εξέλιξη της ιστορίας με λύση έκπληξη. Ελλείπει όλων των παραπάνω το γραπτό εμφανίζεται με βεβιασμένο τέλος και **περιορισμένη φαντασία**.

Στο γραπτό A12 η αφήγηση αποκαλύπτεται οργανωμένα, με **ισορροπία** στα μέρη, **λογική** αλληλουχία, **χρονική** διάταξη και όλα τα αναγκαία μέρη της γραμμικής κειμενικής **δομής**. Η πλοκή εξελίσσεται με μία **ανατροπή** υποδεικνύοντας δείγματα **δομική φαντασία**. Την ώρα του διαλείμματος, η παλιά κυρία ήρθε από την πίσω είσοδο του σχολείου και μπήκε κρυφά στην τάξη. Στην επόμενη **σκηνή** η κυρία κάνει έκπληξη στους μαθητές και τους λέει ότι τέλειωσε νωρίτερα τις δουλειές της κι έτσι επέστρεψε στα καθήκοντά της. Όλοι οι μαθητές έτρεξαν καταπάνω της αλλά η καινούρια δασκάλα χτύπησε το χέρι της στο τραπέζι και φώναξε να καθίσουν όλοι στις θέσεις τους και τους είπε: «η παλιά σας κυρία θα έρθει την επόμενη ώρα». Οι περισσότεροι μαθητές στεναχωρήθηκαν γιατί ήθελαν να κάνουν μάθημα με την παλιά δασκάλα, μόνο ο Κλοτέρ απογοητεύτηκε που ήταν ο χαιδεμένος της καινούριας κυρίας (**συναισθηματική εμβάθυνση**). Την επόμενη ώρα μπήκε η παλιά δασκάλα με τον διευθυντή και τους ανακοίνωσαν (**λύση έκπληξη**), ότι θα επιστρέψει η παλιά δασκάλα αλλά όταν χρειάζεται να απουσιάζει θα τους κάνει μάθημα η νέα δασκάλα κι έτσι όλοι φύγαμε ευχαριστημένοι και πιο πολύ ο Κλοτέρ που δεν ήταν πια ανήσυχος.

Στο γραπτό A13 η αφήγηση παρουσιάζεται με **ομαλότητα** στα αφηγηματικά μέρη. Τα γεγονότα ακολουθούν την **χρονική/λογική διαδοχή** και παρουσιάζονται με **σαφήνεια** και πληρότητα. Η **δομή** της ιστορίας εμφανίζει όλα τα απαραίτητα στοιχεία της κειμενικής δομής της αφήγησης. Σε επίπεδο **πρωτοτυπίας** η πλοκή συνεχίζει την ιστορία του ερεθίσματος σε α'

πρόσωπο με προσωπική εμπλοκή, διαβάθμιση της κορύφωσης και με λύση/έκπληξη, πριμοδοτώντας τα χαρακτηριστικά της **δομικής φαντασίας**. Η ιστορία ξεκινά με **νέα** και ενδιαφέρονται **επεισόδια** στην τάξη. *Μπήκε η καινούρια δασκάλα θυμωμένη από το διάλειμμα και μας μάλωσε που δεν παίζαμε μπάλα τον Κλοτέρ. Μας είπε, ότι ήταν απαράδεκτο και πως θα μας έβαζε όλους τιμωρία για μια εβδομάδα, μέχρι να έρθει η κυρία μας, εκτός βέβαια από τον Κλοτέρ.* Στη συνέχεια **νέα πρόσωπα και περιστατικά** έρχονται να κορυφώσουν την αγωνία. *Την άλλη μέρα πήγα με καλή διάθεση στο σχολείο, όμως όταν πρόσεξα, τι γινόταν άρχισα να πανικοβάλλομαι. Είχε έρθει ο διευθυντής στην τάξη μας και μιλούσε με την καινούρια κυρία. Της έλεγε, ότι η κυρία μας δεν θα ξαναγυρίσει ποτέ. Εγώ από τον πανικό μου έτρεξα στα παιδιά και τους είπα τα δυσάρεστα νέα. Η μία **ανατροπή** διαδέχεται την άλλη ενισχύοντας παράλληλα την αγωνία και την πρωτοτυπία της αφήγησης. Οι περιγραφές ξεδιπλώνονται με **συναισθηματική εμπάθυση** των ηρώων και λεπτομερή σκιαγράφηση των καταστάσεων. *Η κυρία μες στην κακή διάθεση μας έβαλε ένα απρόσμενο τεστ στην γλώσσα. Ο Ανιάν χάρηκε πολύ, ο Κλοτέρ παρόλο που άρχισε να διαβάσει δεν ήθελε να γράψουνε τεστ. Η κυρία μας μοίρασε τα φυλλάδια κι εγώ πανικοβλήθηκα λίγο στην αρχή, όπως το κοίταζα όμως μου φάνηκε εύκολο κι άρχισα να το λύνω.* Ένα ακόμη επεισόδιο που **επιβραδύνει** την ιστορία αλλά με ευχάριστο τρόπο αποκαλύπτεται παρακάτω. *Ο Ρούφους που ήταν πίσω μου με ρώτησε ποια είναι η απάντηση (γ) κι εγώ του είπα, ότι είναι αυτή που προστάζει. Ο Ρούφους κατάλαβε, ότι ήταν η προστακτική κι εγώ χάρηκα πολύ που το βρήκε.* Η αφήγηση καταλήγει με ευχάριστη κι **απρόσμενη λύση**, την ξαφνική επιστροφή της παλιάς δασκάλας. *Όλοι πέσαμε από τα σύννεφα, αφού εγώ είχα ακούσει, ότι δεν θα ξαναγύριζε ποτέ. Ο Κλοτέρ μου είπε ότι τελικά δεν είχα δίκιο. Χαρήκαμε όλοι τόσο πολύ και η καινούρια κυρία είπε στην κυρία μας τα καλύτερα για μας.**

Στο γραπτό A14 η αφήγηση παρουσιάζεται με **ισορροπία** στα αφηγηματικά μέρη, ολοκληρωμένο νόημα, **σαφήνεια** στη διατύπωση και με τα γεγονότα να διαδέχονται το ένα το άλλο με **λογική/ χρονολογική** σειρά. Ως προς τη **δομή** παρουσιάζει όλα τα κειμενικά μέρη της γραμμικής αφηγηματικής δομής. Η πλοκή συνεχίζει την ιστορία του ερεθίσματος με πρωτότυπο τρόπο δείγμα **δομικής φαντασίας**. Στην πρώτη σκηνή σκιαγραφείται η ψυχική κατάσταση των ηρώων με έντονη **συναισθηματική εμπάθυση**. *Στο διάλειμμα θυμήθηκαν την παλιά δασκάλα τους και στεναχωρήθηκαν. Μπήκαν στην τάξη με κατεβασμένα κεφάλια και περιμέναν την καινούρια τους κυρία. Όταν μπήκε στην τάξη τους είδε όλους λυπημένους αλλά δεν έδωσε σημασία. Συνεχίζει την αφήγηση με μια **ανατροπή** που συμβάλει στη κορύφωση της αγωνίας. Όταν η κυρία τους έκανε μια ερώτηση στην Ιστορία κανείς δεν απάντησε, γιατί ήταν όλοι στεναχωρημένοι. Όλοι αποφάσισαν να μη ξαναμιλήσουν ποτέ. Η κυρία έμεινε άφωνη για πέντε λεπτά αλλά και πάλι συνέχισε τα μαθήματα.* Η υπόθεση οδηγείται στην ολοκλήρωση της πλοκής με **απρόσμενη λύση**. Η νέα δασκάλα τηλεφωνεί στην παλιά και της εξηγεί, πως έχει η κατάσταση. *Την άλλη μέρα στην πρωινή προσευχή τα παιδιά κοιτάζανε δεξιά και αριστερά μήπως και δουν την νέα δασκάλα να έρχεται αλλά αυτή δεν φαινόταν πουθενά. Ξαφνικά εμφανίστηκε η παλιά τους κυρία κι όλα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν. Από τότε δεν ξανάφυγε κι όλα τα παιδιά ήταν ευτυχισμένα.*

<b>Ομάδα Α (Κείμενο)</b>		
<b>Οργάνωση κειμένου</b>		
Ισορροπία/Ολοκλήρωση νοήματος	8/14	=57,1%
Διάταξη	14/14	=100%
Σαφήνεια	11/14	=78,6%
Δομή	9/14	=64,3%

Ως προς την **Οργάνωση του κειμένου**, υψηλά ποσοστά εμφανίζουν και οι τέσσερις υποκατηγορίες. Ξεχωρίζει το στοιχείο της *Διάταξης* το οποίο ανιχνεύεται στις αφηγήσεις όλων των συμμετεχόντων/ουσών, 14/14 (ποσοστό 100%). Υψηλά ποσοστά εμφάνισης στα στοιχεία/υποκατηγορίες: *Σαφήνεια*, 11/14 (ποσοστό 78,6%), *Δομή*, 9/14 (ποσοστό 64,3%) και *Ισορροπία/Ολοκλήρωση νοήματος*, 8/14 (ποσοστό 57,1%).

<b>Ομάδα Α (Κείμενο)</b>		
<b>Πρωτοτυπία</b>		
Μεταμόρφωση ήρωα	2/14	=14,3%
Αλλαγή σκηνικού	5/14	=35,7%
Περισσότερες από μια σκηνές	10/14	=71,4%
Απρόοπτα επεισόδια/Ανατροπές	7/14	=50%
Εμφάνιση νέων ηρώων	1/14	=7,1%
Λύση - έκπληξη	7/14	=50%
Συναισθηματική εμβάθυνση	8/14	=57,1%
Προσωπική εμπλοκή	3/14	=21,4%

Ως προς την κατηγορία: **Πρωτοτυπία**, υψηλό ποσοστό εμφανίζει η υποκατηγορία: *Περισσότερες από μία σκηνές*, 10/14 (ποσοστό 71,4%). Ακολουθούν: *Συναισθηματική εμβάθυνση*, 8/14 (ποσοστό 57,1%), *Λύση-έκπληξη*, 7/14 (ποσοστό 7/14 (ποσοστό 50%), *Απρόοπτα επεισόδια/ Ανατροπές*, 7/14 (ποσοστό 50%). Λιγότεροι από τους συγγραφείς εμφανίζουν τα παρακάτω στοιχεία στην παραγόμενη αφήγηση: *Αλλαγή σκηνικού*, 5/14 (ποσοστό 35,7%), *Προσωπική εμπλοκή*, 3/14 (ποσοστό 21,4%), *Μεταμόρφωση ήρωα*, 2/14 (ποσοστό 14,3%) και *Εμφάνιση νέων ηρώων*, 1/14 (ποσοστό 7,1%).

<b>Ομάδα Α (Κείμενο)</b>		
<b>Φαντασία</b>		
Χαμηλή	6/14	=42,9%
Δομική	8/14	=57,1%
Υψηλή	0/14	=0,00%

Ως προς την εμφάνιση του στοιχείου της **Φαντασίας** ικανοποιητικός αριθμός αφηγήσεων (8/14) εμφανίζει *Δομική Φαντασία* (ποσοστό 57,1%). Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι 6/14 γραπτά-αφηγήσεις εμφανίζονται με χαμηλή φαντασία (ποσοστό 42,9%). Ωστόσο αξιοσημείωτη είναι η παντελής απουσία του στοιχείου της *Υψηλής Φαντασίας* (ποσοστό 0,00%). Πιθανολογούμενη ερμηνεία της παραπάνω απουσίας είναι ότι το λογοτεχνικό κείμενο-ερέθισμα δεν περιέχει στοιχεία υψηλής φαντασίας στα αφηγηματικά του στοιχεία (πλοκή, σκηνικό, πρωταγωνιστές).

## Πειραματική ομάδα Β (ταινία)

**Ερώτηση 1.** Τι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Γράψε όσα περισσότερα συναισθήματα αναγνωρίζεις, ότι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας:

Πειραματική Ομάδα Β (ταινία)			
Συναισθήματα	Αναφορές	Ποσοστό % επί των υποκειμένων	
Φόβος	12	12/14	=86%
Χαρά	9	9/14	=64%
Ντροπή	8	8/14	=57%
Λύπη	6	6/14	=43%
Άγχος	3	3/14	=25%
Θυμός	3	3/14	=25%
Μίσος	2	2/14	=15%
Λαιμαργία	1	1/14	=7,5%
Έκπληξη	1	1/14	=7,5%
Αγωνία	1	1/14	=7,5%
Θλίψη	1	1/14	=7,5%
Αδιαφορία	1	1/14	=7,5%
<b>Σύνολο</b>	<b>48</b>		

Στην ερώτηση: «Τι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Γράψε όσα περισσότερα συναισθήματα αναγνωρίζεις», με δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων, οι συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα Β (ταινία) εμφανίζουν συνολικά 48 αναφορές (ευχέρεια), με 12 καταγραμμένα συναισθήματα. Δύο (2) συναισθήματα μπορούν να χαρακτηρισθούν ως θετικά (Χαρά, Έκπληξη) και δέκα (10) ως αρνητικά (Φόβος, Ντροπή, Λύπη, Άγχος, Θυμός, Μίσος, Λαιμαργία, Αγωνία, Θλίψη, Αδιαφορία). Ο Φόβος (ποσοστό 86%), η Χαρά (ποσοστό 64%) και η Ντροπή (ποσοστό 57%) είναι τρία συναισθήματα με τη μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης. Ακολουθεί με αξιοσημείωτη συχνότητα εμφάνισης η Λύπη (ποσοστό 43%). Μικρότεροι αριθμοί αναφορών καταγράφηκαν στα συναισθήματα: Άγχος (ποσοστό 35%), Θυμός (ποσοστό 25%), Μίσος (ποσοστό 15%), Λαιμαργία (ποσοστό 7,5%), Έκπληξη (ποσοστό 7,5%), Αγωνία (ποσοστό 7,5%), Θλίψη (ποσοστό 7,5%), Αδιαφορία (ποσοστό 7,5%).

**Ερώτηση 2.** Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;

<b>Πειραματική Ομάδα Β (ταινία)</b>	
<b>Πρόσωπα/ήρωες</b>	<b>Ταυτίσεις</b>
Παλιά δασκάλα	5
Ανιάν	4
Κλωτέρ	4
Νικόλας	1
<b>Σύνολο ταυτίσεων</b>	<b>14</b>

Στην ερώτηση: «Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;», με δυνατότητα μίας απάντησης, πέντε (5) συμμετέχοντες/ουσες της πειραματικής ομάδας Β (ταινία) εμφανίζονται να ταυτίζονται με την Παλιά δασκάλα (5/14), και ακολουθούν σε ταυτίσεις ο Κλωτέρ (4/14) και ο Ανιάν (4/14). Ο Νικόλας, αν και είναι ο πρωταγωνιστής της αφήγησης εμφανίζεται μόνο με μία ταύτιση (1/14). Οι ταυτίσεις διαμοιράζονται σε τέσσερα (4) πρόσωπα και αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει πρόσωπο-ήρωας της αφήγησης το οποίο να συγκεντρώνει υψηλό αριθμό ταυτίσεων.

<b>Ομάδα Β (ταινία)</b>								
<b>Ήρωας</b>	<b>Αιτιολόγηση ταύτισης</b>							
	Καλός μαθητής	Ήσυχος/Υπάκουος	Δίκαιη	Καλός χαρακτήρας	Όμορφος/η	Αδιάφορος	Ζωηρός	Πονηρός
Ανιάν	4	1						
Κλωτέρ	1						1	1
Νικόλας						1		
Παλιά δασκάλα				4	4			

Ως προς την αιτιολόγηση των ταυτίσεων οι συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα Β (ταινία) καταγράφουν συνολικά δεκαεπτά (17) αιτιολογήσεις, οι οποίες στην πλειοψηφία τους θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως θετικές. Ως θετικά χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών της αφήγησης καταγράφονται: «Καλός μαθητής», «Ήσυχος/Υπάκουος», «Δίκαιος», «Καλός χαρακτήρας», «Όμορφος». Ως αρνητικά χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών: «Αδιάφορος», «Ζωηρός», «Πονηρός». Ο «Καλός χαρακτήρας» και το «Όμορφος/η» της Παλιάς δασκάλας εμφανίζει τέσσερις (4) αναφορές, όπως τέσσερις (4) αναφορές εμφανίζει το «Καλός μαθητής» για τον Ανιάν.

**Ερώτηση 3.** Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας: Διαβάζοντας το βιβλίο; Βλέποντας την ταινία;

<b>Με ποιο τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας;</b>		
	<b>Διαβάζοντας το βιβλίο</b>	<b>Βλέποντας την ταινία</b>
Ομάδα Β (ταινία)	3	11
	21,5%	78,5

Στην ερώτηση: «Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας: Διαβάζοντας το βιβλίο; Βλέποντας την ταινία;», με δυνατότητα μίας απάντησης, ένδεκα από τους δεκατέσσερις συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα Β (ταινία) δηλώνουν ότι επιθυμούν να συνεχίσουν βλέποντας την ταινία (ποσοστό 78,5, έναντι τριών οι οποίοι εμφανίζονται να επιθυμούν την ανάγνωση του βιβλίου (ποσοστό 21,5%).

**Ερώτηση 4.** Στο τέλος της ιστορίας κάτι συνέβη ξαφνικά και άλλαξε τη ζωή στην τάξη. Γράψε τη συνέχεια της ιστορίας, ξεκινώντας με τη λέξη: Ξαφνικά...

Η ανάλυση λόγου των κειμένων των συμμετεχόντων/σών στην πειραματική ομάδα Β (ταινία), στις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες της ερευνητικής μελέτης ανέδειξαν τα παρακάτω:

Στο γραπτό Β1 η ιστορία παρουσιάζεται με σχετική **ισορροπία** και ολοκληρωμένο νόημα. Η υπόθεση εξελίσσεται με **λογική/χρονική** σειρά και **σαφήνεια** όμως απουσιάζουν βασικά **δομικά** στοιχεία που να οδηγούν στη λύση της υπόθεσης. Η πλοκή αναπαράγει το πρόβλημα του αρχικού ερεθίσματος. Η δασκάλα συνεχίζει να είναι αυστηρή και μπλέκεται σε νέα συμβατικά επεισόδια. Τα παραπάνω στοιχεία συνηγορούν στην **απουσία δομικής φαντασίας**. Ωστόσο νέες **σκηνές** και ήρωες που εναλλάσσονται από δευτεραγωνιστές σε πρωταγωνιστές κορυφώνουν το ενδιαφέρον. *Ο Ανιάν ήταν τιμωρία στη γωνία. Μετά από κάμποση ώρα ο Αλσέτ (νέος πρωταγωνιστής) πετάχτηκε χωρίς να ρωτήσει και η κυρία φώναζε δυνατά «Ησυχία!» και ο καημένος (συναισθηματική εμπάθωση) ο Αλσέτ ένιωσε ντροπή. Απρόοπτα επεισόδια που ξεδιπλώνονται μέσα από διαλόγους και περιγραφές συμβάλλουν στην **προτοτυπία** του κειμένου. Ξαφνικά χτυπά το κουδούνι κι εκεί που πάνε να σηκωθούν βιαστικά από τις καρέκλες η κυρία φώναζε «Καθίστε!» πολύ έντονα και δυνατά και είπε: «Εγώ θα βγω πρώτη!». Ο Αλσέτ πετάχτηκε και είπε: «Γιατί να βγείτε εσείς...;» Η δασκάλα τον διακόπτει κι εκεί που κανείς δεν το περίμενε μας είπε: «Όχι ερωτήσεις. Εσύ, Αλσέτ, θα βγεις τελευταίος...». Στην αυλή τα παιδιά συζητούσαν για την καινούρια δασκάλα. (νέο σκηνικό στην αυλή). Ο Ανιάν ξεκινάει πρώτος και λέει: «Πο πο! Είδατε πόσο αυστηρή είναι;». Ο Νικόλας συμφώνησε και ο Αλσέτ αναρωτήθηκε: «Πώς δε μ έβαλε κι εμένα τιμωρία;». Καταλήγει να ολοκληρώνει την αφήγηση με μια ανατροπή, τη **μεταμόρφωση** την δασκάλας, χωρίς όμως να δίνεται λογική εξήγηση. Την επόμενη μέρα η δασκάλα φορούσε μια κοντή φούστα με άσπρο μπλουζάκι και τιράντες όμως άλλαξε την συμπεριφορά της κι από τότε είναι πολύ ευγενική με τα παιδιά.*

Στο γραπτό Β2 η αφήγηση πληροί τα κριτήρια της κειμενικής οργάνωσης. Η ιστορία ξεδιπλώνεται με **ισορροπία** στα μέρη, ολοκληρωμένο νόημα, **λογική και χρονική** ακολουθία, **σαφήνεια** στον τρόπο παρουσίασης εμφανίζοντας όλα τα αναγκαία μέρη της κειμενικής αφηγηματικής **δομής** (πρόβλημα-κορύφωση-λύση/έκπληξη). Σε επίπεδο **προτοτυπίας** υπερβαίνει το αρχικό ερέθισμα και κάνει προέκταση της ιστορίας με ασυνήθιστο τρόπο, εμφανίζοντας τον Αλσέτ να μπλέκεται σε ασυνήθιστα επεισόδια, και τη δασκάλα παθαίνει ατυχήματα σε μη ρεαλιστική βάση δείγματα **υψηλής φαντασίας**.

Ο Αλσέτ έκανε μια αταξία και για τιμωρία έπρεπε να σφουγγαρίσει το πάτωμα, καθώς σφουγγαρίζει πέρασε η καινούρια δασκάλα και ξαφνικά γλίστρησε, έπεσε κι έσπασε το χέρι της. Όμως η καινούρια κυρία παρέμεινε σε αυτό το σχολείο. Με τις αλλεπάλληλες αλλαγές **σκηनों**, που περιγράφονται με αναλυτικό τρόπο, επιτυγχάνει να κορυφώσει την αγωνία του αναγνώστη. Την επόμενη ο Αλσέτ μπήκε ξανά τιμωρία, αυτή τη φορά έπρεπε να βάψει την τάξη. Καθώς την έβαφε πήγε η κυρία να δει πως τα πάει και ξαφνικά γλίστρησε και με το χέρι της έσπρωξε τη μιογιά που κρατούσε ο Αλσέτ κι έπεσε όλη επάνω της. Σηκώθηκε αλλά καθώς πήγε να φύγει (**ανατροπή**) σκόνταψε πάνω σε ένα βιβλίο κι έπεσε κι έσπασε τον λαιμό της. Όμως ακόμη δεν έφυγε από το σχολείο. Η αφήγηση ολοκληρώνεται με το τελευταίο **απρόοπτο** που οδηγεί σε **απρόσμενο τέλος**. Την επόμενη μέρα ο Αλσέτ δεν είχε τιμωρία αλλά η δασκάλα γλίστρησε από μόνη της σε μια μπανανόφλουδα και χτύπησε το πλευρό της, ώσπου δεν άντεξε άλλο κι έφυγε από αυτό το σχολείο. Την επόμενη μέρα γύρισε η παλιά κυρία.

Στο γραπτό Β3 η αφήγηση παρουσιάζεται με **σχετική ισορροπία** στα αφηγηματικά μέρη, **σαφήνεια** στη διατύπωση ολοκληρωμένο νόημα σε **λογική** σειρά και **χρονική** ακολουθία. Στη **δομή** παρατηρούνται όλα τα αναγκαία μέρη της αφηγηματικής κειμενικής ανάπτυξης. Η πλοκή, αν και βασίζεται στο ερέθισμα, κάνει προέκταση της ιστορίας με πρωτοτυπία κι εμφανίζει μια δεύτερη ιστορία μέσα στην ιστορία, η οποία λειτουργεί προσαυξητικά στην κορύφωση της αγωνίας και συμβάλλει στη λύση/έκπληξη της υπόθεσης (**δείγματα δομικής φαντασίας**). Μια σειρά νέων **σκηनों** εμπλουτισμένες από **ανατροπές** συμβάλλουν στην ενίσχυση της **πρωτοτυπίας** της αφήγησης. Μετά από δύο μέρες ο Ανιάν άλλαξε συμπεριφορά, απαντούσε σε όλες τις ερωτήσεις αλλά και πάλι ήταν το χειρότερο παιδί για την κυρία... Την επόμενη μέρα μπήκε ξαφνικά η παλιά δασκάλα (**ανατροπή**) στην τάξη για να πάρει κάτι που είχε ξεχάσει και είπε στην καινούρια κυρία, ότι ο Ανιάν ήταν ο καλύτερος μαθητής και ο Κλοτέρ ο χειρότερος... ο Ανιάν ήταν πλέον χαρούμενος ο Κλοτέρ όμως δεν ήταν και τόσο χαρούμενος γιατί έπρεπε να διαβάσει. Η κυρία δεν ήταν πλέον τόσο καλή μαζί του..... Στην συνέχεια εμφανίζεται **νέα σκηνή** με πρωταγωνιστές τον διευθυντή (**νέο ήρωα**) κι έναν άλλον μαθητή, που ήταν δεύτερος ρόλος στην αρχική ιστορία, τον Αλσέτ. Την επόμενη μέρα ο Αλσέτ έφαγε το κολατσιό της κυρίας και η κυρία τον πήγε στον διευθυντή όπου τον έβαλε τιμωρία για μια ολόκληρη εβδομάδα. Παρακάτω το **σκηνικό αλλάζει** (στην αυλή) **περιγράφοντας** τον Κλοτέρ με τον Αλσέτ (τον δευτερογωνιστή) σε **νέα επεισόδια**. Στο διάλειμμα άρχισε να μαλώνει ο Αλσέτ με τον Κλοτέρ και μια κυρία, που τους είδε, τους έκανε παρατήρηση και τους μάλωσε... στο επόμενο διάλειμμα ο Κλοτέρ έκανε πάλι αταξία, έριξε το φαγητό του Αλσέτ κι αυτός άρχισε να κλαίει. Μπλέκει τους δύο ήρωες για να οδηγηθεί ομαλά της σε **λύση/έκπληξη** της υπόθεσης. Ο Κλοτέρ επαναπροσδιορίζεται ως ο ζωηρότερος μαθητής κι ο Ανιάν ο καλύτερος. Ο Αλσέτ πήγε τον Κλοτέρ στον διευθυντή και ο διευθυντής του είπε να μην το ξανακάνει γιατί δεν ήταν ευγενικό κι ενημέρωσε τη δασκάλα. Μετά γίναν και πάλι καλοί φίλοι και ο Ανιάν ήταν πια χαρούμενος, που έγινε και πάλι ο καλύτερος μαθητή της τάξης και ο Κλοτέρ ο ζωηρότερος.

Στο γραπτό Β4 η υπόθεση εξελίσσεται με **σχετική ισορροπία** στα μέρη, ολοκληρωμένο νόημα, **χρονική** ακολουθία παρουσιάζοντας όμως **λογικά άλματα** και η **δομή** δεν ακολουθεί όλα τα αναγκαία μέρη της αφήγησης. (χωρίς κορύφωση και λύση έκπληξη). Η πλοκή επαναλαμβάνει το ερέθισμα **μειοδοτώντας** στοιχεία **δομικής φαντασίας**. Από πλευρά πρωτοτυπίας η ιστορία ξεκινά με ένα **νέο σκηνικό**, το γραφείο του διευθυντή. Η δασκάλα έστειλε και τους δύο αδιάβαστους στο γραφείο του διευθυντή. Ο διευθυντής τους μάλωσε και τους τιμώρησε. Ο Ανιάν ήταν φοβισμένος με την απόφαση του διευθυντή και ήταν έτοιμος να κλάψει (**συναισθηματική εμβάθυνση**). Μόλις πήγαν πίσω στην τάξη, η δασκάλα τους έβαλε και τους δύο τιμωρία στη γωνία. Στη συνέχεια ξεδιπλώνονται σκηνές μέσα στην τάξη με τη δασκάλα να **αλλάζει χαρακτήρα/ανατροπή**, χωρίς ωστόσο να δίνεται λογική εξήγηση. Όταν εξέτασε τον Κλοτέρ στην Γεωγραφία αυτός δεν είχε διαβάσει για μια ακόμη φορά. Ξαφνικά η καινούρια δασκάλα του έδωσε μια ευκαιρία να το μάθει αύριο. Στην συνέχεια περιγράφεται σε επανάληψη το ίδιο σκηνικό με τον άλλον πρωταγωνιστή τον Ανιάν. Όταν η δασκάλα ρώτησε τον Ανιάν, αυτός δεν ήξερε πολύ καλά το μάθημα και η δασκάλα τον μάλωσε, όμως ο Ανιάν ζήτησε μια ακόμη ευκαιρία. Η δασκάλα επειδή δεν ήθελε να τον στεναχωρήσει του έδωσε κι αυτουνού μια ευκαιρία (**συναισθηματική εμβάθυνση**). Την επόμενη μέρα της είπε το μάθημα νεράκι. Η ιστορία ολοκληρώνεται **κοινότυπα** και βεβιασμένα με την είδηση από τον διευθυντή, ότι επέστρεψε η παλιά τους δασκάλας.



Στο γραπτό Β5 η αφήγηση παρουσιάζεται με ολοκληρωμένο νόημα, **ισορροπία** στα μέρη, **σαφήνεια** στη διατύπωση, **λογική και χρονική** διάταξη γεγονότων, ακολουθώντας όλα τα αναγκαία μέρη της κειμενικής **δομής**. Ως προς την πλοκή υπερβαίνει το ερέθισμα κι εμφανίζει δύο πρωταγωνιστές, τον Ανιάν και τον Νικόλα, να καταστρώνουν σχέδιο να βάλουν τρικλοποδιά στη δασκάλα τους, ώστε να πάθει αμνησία. Η έκβαση της υπόθεσης ξεδιπλώνεται με ασυνήθιστο τρόπο σε μη ρεαλιστικές βάσεις. (**υψηλή φαντασίας**). Ξεκινά με μια **ανατροπή**. *Η καινούρια δασκάλα έδωσε στα παιδιά ένα ξαφνικό διαγώνισμα και βγήκε έξω να μιλήσει με τις άλλες δασκάλες. Στον Ανιάν ήρθε μια ξαφνική ιδέα από τον θυμό του, που η δασκάλα τον έβαλε τιμωρία. Βγήκε με τον Νικόλα κρυφά από την τάξη με σκοπό να κάνει μια φάρσα στη δασκάλα. Το σκηνικό αλλάζει και η ιστορία συνεχίζεται στους διαδρόμους του σχολείου με τον Ανιάν και τον Νικόλα. «Πρέπει να βρούμε έναν τρόπο να τραυματίσουμε την καινούρια δασκάλα, ώστε να μην ξαναπατήσει το πόδι της στο σχολείο και φυσικά να μην πει τίποτα στην παλιά μας δασκάλα». Τελειώνοντας τα λόγια του, ακούγονται γέλια από τους διαδρόμους. Ήταν η καινούρια δασκάλα που χαζογελούσε με τις άλλες κυρίες. Με αλλεπάλληλους διαλόγους, που χαρίζουν ζωντάνια στο γραπτό, το σχέδιο καταστρώνεται. «Πρέπει να περιμένουμε να φύγουν οι άλλες και μετά να την βάλουμε τρικλοποδιά καθώς πλησιάζει». Ρωτάει τότε ο Νικόλας «Αν δεν τα καταφέρουμε ...θα μας βάλει τιμωρία για μια ζωή;». Απαντάει ο Ανιάν «Μην ανησυχείς θα τα καταφέρουμε, αν όμως φοβάσαι μπορείς φυσικά να φύγεις, αρκεί να μην πεις τίποτα σε κανέναν». Ο Νικόλας νευρίασε «Φοβάμαι; Τρελάθηκες;». Ο Ανιάν του λέει: «Ε, τότε έλα να τελειώνουμε». Αίγο παρακάτω ένα νέο **απρόοπτο επεισόδιο** οδηγεί σε **κορύφωση** αγωνίας. Ενώ οι μαθητές πήγαν να τρομάξουν την καινούρια τους δασκάλα δεν τα κατάφεραν. Εκείνη θύμωσε και είπε: «Παλιόπαιδα πήγατε να μου επιτεθείτε, τώρα να δείτε, τι θα πάθετε που θα πάτε στον διευθυντή». Η αφήγηση ολοκληρώνεται με **λύση έκπληξη**. Καθώς η δασκάλα κατευθύνεται προς τον διευθυντή για να τους τιμωρήσει, ένα βάζο πέφτει στο κεφάλι της και παθαίνει αμνησία. Μετά από αυτά τα λόγια η δασκάλα βγήκε στην αυλή να βρει τον διευθυντή που ήταν έξω. Καθώς περνούσε από την εξώπορτα ένα βάζο έπεσε στο κεφάλι της. Ο διευθυντής έτρεξε προς το μέρος της να δει, αν είναι καλά κι αυτή απάντησε: «Όλα καλά λαγέ!». Η καινούρια δασκάλα έπαθε αμνησία κι όταν επέστρεψε η παλιά δασκάλα, της είπε τα καλύτερα για όλους μας.*

Στο γραπτό Β6 η αφήγηση παρουσιάζει ζητήματα ως προς την οργάνωση. Κάποια μέρη αναπτύσσονται **απλουστευμένα**, με ελλιπή σκιαγράφηση ηρώων και καταστάσεων και το τέλος έρχεται βεβιασμένα. Η διάταξη των γεγονότων είναι σε **χρονική και λογική** ακολουθία και **δομικά** παρουσιάζει όλα τα αναγκαία μέρη της αφήγησης. Η πλοκή ξεκινά με περίληψη του αρχικού ερεθίσματος και συνεχίζει με συμβατικό τρόπο (**απουσία δομικής φαντασίας**). Από στοιχεία πρωτοτυπίας παρουσιάζει **ανατροπές**. *Η κυρία ρώτησε τον Ανιάν κι ενώ αυτός απάντησε σωστά η κυρία του είπε ότι ήταν λάθος...τον έβαλε τιμωρία πάλι κι αυτός άρχισε να κλαίει. Στη συνέχεια **νέοι ήρωες**, οι γονείς του Ανιάν, προσπαθούν να δώσουν λύση στην υπόθεση αλλά δεν τα καταφέρνουν και η αγωνία κορυφώνεται. *Τα είπε όλα στους γονείς του και την άλλη μέρα ήρθαν στο σχολείο του κι έκαναν παράπονα στη δασκάλα. Η κυρία όμως παραμένει αυστηρή και οι γονείς φύγαν άκαρποι. Και η κυρία φώναξε: «Όλοι ησυχία» και συνέχισε κανονικά το μάθημα. Το σκηνικό αλλάζει από την τάξη στην αυλή. Στο διάλειμμα τα παιδιά είπαν: «Ποπο! τι κυρία είναι αυτή;» Ο Ανιάν είπε: «Είναι πολύ αυστηρή!».* Η αφήγηση εναλλάσσει περιγραφή με διαλόγους δίνοντας ζωντάνια στο κείμενο που ολοκληρώνεται με **λύση έκπληξη** την ξαφνική και λυτρωτική επιστροφή της παλιάς δασκάλας.*

Στο γραπτό Β7 η αφήγηση παρουσιάζεται με **προβλήματα στην οργάνωση** αφού δεν ολοκληρώνει το νόημα και δεν παρουσιάζονται όλα τα αφηγηματικά μέρη. Κι ενώ διατυπώνει με **σαφήνεια** και λογική/χρονική αλληλουχία τα γεγονότα, **δομικά** μειονεκτεί καθώς απουσιάζουν η κορύφωση και η επίλυση του προβλήματος. Η πλοκή συνεχίζει τετριμμένα την ιστορία του ερεθίσματος. *Ήρθε στην τάξη μια καινούρια δασκάλα που ήταν πολύ αυστηρή. Η κυρία έβαλε τον Ανιάν τιμωρία ενώ ο Ανιάν ήταν πολύ καλός μαθητής. Με **αλλαγή σκηνικού** συνεχίζει την αφήγηση συμβάλλοντας στην πρωτοτυπία και στην εμφάνιση προβλήματος. Ο Ανιάν ένιωσε πολύ λυπημένος. Καθόταν μόνος του στο διάλειμμα κι αναρωτιόταν τι θα του έλεγαν οι γονείς του μόλις μάθαιναν για την τιμωρία του. Ήταν σίγουρος, ότι οι γονείς του θα θύμωναν πολύ. Μετά την εμφάνιση προβλήματος και παρά την παρουσία **συναισθηματικής εμβάθυνσης** η αφήγηση σταματά απότομα σε κρίσιμο σημείο με τον πρωταγωνιστή*

να κάθεται λυπημένος μόνος στο δωμάτιό του. Όταν πήγε σπίτι κάθισε στο δωμάτιό του λυπημένος. Ελλείψει όλων των παραπάνω το γραπτό χαρακτηρίζεται **χωρίς** σημάδια **δομική φαντασία**.

Στο γραπτό Β8 η αφήγηση παρουσιάζεται με **ισορροπία** στα μέρη, ολοκληρωμένο νόημα, **σαφήνεια** στην παρουσίαση και έκθεση των γεγονότων με **χρονική /λογική** ακολουθία και εμφανίζοντας όλα τα αναγκαία μέρη της γραμμικής κειμενικής **δομής**. Ως προς την πρωτοτυπία ακολουθεί το ερέθισμα και η πλοκή παρουσιάζεται χωρίς σημάδια **δομική φαντασία**. Τα παιδιά ήθελαν να κάνουν φάρσες στη δασκάλα αλλά δεν τα κατάφεραν. Με εναλλαγές **σκηνών/σκηνικών** που συμβάλλουν στην εξέλιξη της υπόθεσης Η δασκάλα πήγε στην αυλή με τον Ανιάν και τον έβαλε να διαβάσει... τα άλλα παιδιά δεν συμπάθησαν καθόλου τη δασκάλα και κατέστρωναν σχέδιο για να τις κάνουν κάποιες φάρσες. Με **επεισόδια** που εμπλουτίζονται με **ανατροπές** πετυχαίνει να κορυφώσει την αγωνία. Η δασκάλα όμως τους άκουσε κι όταν μπήκαν μέσα, τους έκανε αυτή μια φάρσα. Τους έδωσε ένα φυλλάδιο και τους είπε ότι έχουν τεστ στη Γεωγραφία... δεν κατάφεραν να της κάνουν φάρσες. Η ιστορία ολοκληρώνεται με την περιγραφή ενός ακόμη απροόπτου που οδηγεί σε **λύση έκπληξη**. Την επόμενη μέρα ενώ οι μαθητές ετοιμάζονταν να της κάνουν φάρσες, μπήκε στην τάξη ξαφνικά η δασκάλα και τους έπιασε. Τους είπε ότι άκουσε τα σχέδιά τους αλλά δεν σκόπευε να τους τιμωρήσει. Τους χαιρέτησε κι έφυγε. Την επόμενη μέρα επέστρεψε η παλιά τους δασκάλα, χάρηκε που τους είδε και ξεκίνησε το μάθημα.

Στο γραπτό Β9 η αφήγηση εμφανίζεται με **ισορροπία** στα μέρη, ολοκληρωμένο νόημα με **συνάφεια** και ακολουθείται η **χρονολογική σειρά** γεγονότων. **Δομικά** εφαρμόζει τη γραμμική πορεία αφήγησης. Η πλοκή ενώ ακολουθεί το ερέθισμα κάνει προέκταση της ιστορία με **εναλλαγές σκηνών** και ασυνήθιστα επεισόδια σημάδια **δομικής φαντασίας**. Ο πρωταγωνιστής φεύγει τιμωρημένος από το σχολείο. Ο Ανιάν έφυγε για το σπίτι του. Μετά από λίγες ώρες πήγε με τους φίλους του σε μια αλάνα να παίζουν. Από εκεί πέρασε η δασκάλα τους και τους είδε, όμως δεν τους είπε τίποτα αλλά τηλεφώνησε στη μητέρα του Ανιάν και της είπε ότι ήταν αδιάβαστος. **Το σκηνικό αλλάζει** με την προσθήκη ενός **νέου ήρωα**, τη μητέρα του Ανιάν και την εμφάνιση προβλήματος. Η μαμά του τον μάλωσε και τον έβαλε τιμωρία. Τον κλείδωσε στο σπίτι. Ο Ανιάν όμως κατέβηκε από το παράθυρο και πήγε στο σχολείο κρυφά. Οι σκηνές, αν και περιγράφονται ελλιπώς, καταφέρνουν να κρατούν την αγωνία του αναγνώστη σε υψηλά επίπεδα. Η μαμά του νευρίασε ακόμη πιο πολύ και πήγε και τον έφερε πίσω από το σχολείο. Την αφήγηση θα ολοκληρώσει η τελευταία σκηνή που αποτελεί και **λύση/έκπληξη**. Ο συμπρωταγωνιστής και συμμαθητής του, Κλοτέρ τον επισκέπτεται και τον βοηθά να κάνουν μια άσκηση κι έτσι να βγει από την τιμωρία. Την άλλη μέρα παρουσίασαν την άσκηση και η δασκάλα τους είπε μπράβο!

Στο γραπτό Β10 η ιστορία παρουσιάζεται οργανωμένα με **ισορροπία** στα μέρη, **σαφήνεια** στη διατύπωση, λογική και χρονική ακολουθία γεγονότων και εμφανίζοντας όλα τα αναγκαία μέρη της γραμμικής κειμενικής **δομής** της αφήγησης. Συνεχίζει κάνοντας προέκταση της ιστορίας εμφανίζοντας **νέο ήρωα**, τον αδερφό του πρωταγωνιστή Ανιάν, τον Άλεξ και μετατοπίζοντας σε αυτόν το πρόβλημα (**δείγμα δομικής φαντασίας**) Με διαδοχικές **σκηνές** και **διαλόγους** πετυχαίνει την κορύφωση της αγωνίας και τη ζωηρότητα του κειμένου. Ο Κλοτέρ είπε στην κυρία: «Μα ο Ανιάν είναι ο καλύτερος μαθητής γιατί τον βάλατε τιμωρία;». «Γιατί έτσι θέλω και ησυχία τώρα!», απάντησε η κυρία.. Την άλλη μέρα τα παιδιά διαβάσανε πολύ καλά τα μαθήματά τους αλλά η κυρία ήταν πάλι νευριασμένη. Θα ερχόταν ένας νέος μαθητής. Ήταν ο Άλεξ, ο αδερφός του Ανιάν. Γίνεται λεπτομερής περιγραφή του ήρωα Ο Άλεξ, ήταν ένα ντροπαλό και χοντρό παιδί...(συναισθηματική **εμβάθυνση**) και η κυρία τον εξέτασε στη γεωγραφία. Ο Άλεξ όμως δεν είχε διαβάσει τα μαθήματά του και η κυρία έγινε έξαλλη με αυτό και τον πήγε στον διευθυντή. Ο διευθυντής τον έβαλε τιμωρία για 5 μήνες. Του είπε να μη βγαίνει **διάλειμμα** στην αυλή (**ανατροπή**). Ο Άλεξ γύρισε λυπημένος στην τάξη. Αφού είπε στους φίλους του τι είχε συμβεί καταστρώνουν σχέδιο να κλέψουν τα κλειδιά της πίσω πόρτας από το γραφείο του διευθυντή. Η υπόθεση ολοκληρώνεται με **αλλαγή σκηνικού** που οδηγεί σε **λύση/έκπληξη**. Ο Άλεξ άνοιξε την πίσω πόρτα κι έβγαине κρυφά στην αυλή για μια βδομάδα. Μετά ήρθε η παλιά δασκάλα και βγήκε από την τιμωρία και από τότε ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Στο γραπτό Β11 η αφήγηση εμφανίζει **ζητήματα** ως προς την **ισορροπία** και την ολοκλήρωση νοήματος. Αν και παρουσιάζει τα γεγονότα με χρονική ακολουθία το νόημα είναι **απλουστευμένο** και

η υπόθεση εξελίσσεται με **λογικά άλματα** χωρίς τα αναγκαία μέρη της κειμενικής **δομής**, αφού απουσιάζουν εμφατικά η κορύφωση και η λύση της ιστορίας. Η πλοκή ανακυκλώνεται γύρω από την αρχική υπόθεση, **δείγμα χαμηλής φαντασίας** με τους πρωταγωνιστές να εμπλέκονται σε παρόμοια με το ερεθίσμα γεγονότα. Σε **μια σκηνή** παρουσιάζεται η συνέχεια της ιστορίας η οποία όμως σταματά απότομα. *Η δασκάλα βάζει στον πίνακα έναν πολλαπλασιασμό και ζητάει από τον Κλοτέρ να σηκωθεί να τον λύσει. Ο Κλοτέρ πάγωσε.. Ο Ανιάν σηκώθηκε κρυφά πήρε την κιμωλία και άρχισε να σκέφτεται. Ο Αλσέτ μιλούσε με τον Νικόλα, ο Κλοτέρ είπε να κάνουν ησυχία. Τότε η κυρία θύμωσε και τον έβαλε τιμωρία.* Η αφήγηση τελειώνει εδώ βεβιασμένα.

Στο γραπτό B12 η αφήγηση παρουσιάζεται με **ισορροπία** στα μέρη, ολοκληρωμένο νόημα, **σαφήνεια** στη διατύπωση και **λογική** διάρθρωση των γεγονότων σε **χρονική** ακολουθία. **Δομικά** εμφανίζονται όλα τα αναγκαία μέρη της γραμμικής αφήγησης. Ως προς την πλοκή κάνει προέκταση της αρχικής ιστορίας με νέα ενδιαφέροντα επεισόδια (δείγμα **δομικής φαντασίας**). *Οι υπόλοιποι μαθητές έμειναν άφωνοι με την απόφαση της δασκάλας να βάλει τιμωρία τον Ανιάν.* Πρωτοτυπεί εμφανίζοντας **νέο ήρωα**, τον βοηθό του διευθυντή, ο οποίος θα παίξει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της υπόθεσης. Ενημερώνει τη δασκάλα για τον Ανιάν. *Της λέει: «Ο Ανιάν είναι ο καλύτερος μαθητής και ο Κλοτέρ ο πονηρότερος».* *Η κυρία δεν τον πίστεψε και ο βοηθός της πρότεινε να κάνουν έναν διαγωνισμό μόνο με αυτούς τους δύο για τα ποτάμια της Γαλλίας.* Στη συνέχεια **μια ανατροπή** αποκαλύπτει ότι ο Ανιάν ήταν διαβασμένος ενώ ο Κλοτέρ πονηρός γιατί είχε κάνει σκονάκι. *Τότε η κυρία ζήτησε συγνώμη από τον Ανιάν κι έβαλε τιμωρία τον Κλοτέρ.* Σε μια νέα **σκηνή** η δασκάλα μεταμορφώνεται σε καλή και κερνάει τούρτα τους μαθητές της, γιατί έχει γενέθλιά. Η αφήγηση ολοκληρώνεται με **λύση/έκπληξη** την επιστροφή της παλιάς δασκάλας και την αποκάλυψη, ότι είναι αδερφές. *Έτσι αποφάσισαν να έχουν και τις δύο δασκάλες και κάναν ένα πάρτι όπου ήρθε όλο το σχολείο και οι γονείς των μαθητών και οι γιαγιάδες και οι παππούδες.*

Στο γραπτό B13 η αφήγηση παρουσιάζεται οργανωμένα με **ισορροπία** στα μέρη και ολοκληρωμένο νόημα. Ως προς τη **σαφήνεια** στα περισσότερα σημεία υπάρχει λογική εξήγηση και μόνο στο τέλος παρουσιάζει ένα λογικό άλμα. Η σειρά των γεγονότων ακολουθεί τη **χρονολογική** διαδοχή και **δομικά** εμφανίζονται όλα τα αναγκαία μέρη της γραμμικής κειμενικής δομής. Η πλοκή συνεχίζει βάση του ερεθίσματος και η υπόθεση ξεδιπλώνεται με κοινότυπο τρόπο σε τρεις **σκηνές (απουσία δομικής φαντασίας)** *Ο Κλοτέρ σηκώνεται και με ευγενικό τρόπο και λέει στην κυρία του, ότι δεν ήταν σωστό που έβαλε τιμωρία τον Ανιάν. Εκείνη θύμωσε κι έβαλε τις φωνές. Τα παιδιά τρώμαζαν κι άρχισαν να τρέχουν έξω από την τάξη.* Στη συνέχεια, ως στοιχείο πρωτοτυπίας κάνει την εμφάνισή του ένας **νέος ήρωας**, ένα μεγαλύτερο παιδί που ενώ προσπαθεί δεν καταφέρνει να δώσει λύση. Το γεγονός οδηγεί σε κορύφωση της αγωνίας. *Ήρθε ένα παιδί από μια άλλη τάξη και της είπε: «Σταμάτα να το κάνεις αυτό γιατί θα φωνάξω τον διευθυντή και θα σε διώξουν απ' όλα τα σχολεία».* *Αφού πήγε στον διευθυντή εκείνος του είπε να μην ανακατεύεται και όλοι να κάνουν, ότι τους λέει η κυρία τους.* Το τέλος έρχεται με μια **ανατροπή** που οδηγεί σε αποκατάσταση της ισορροπίας της τάξης, χωρίς όμως να δίνεται λογική εξήγηση. *Ο διευθυντής έφυγε σε άλλο σχολείο και μετά διώξαν και την καινούρια δασκάλα κι επέστρεψε η παλιά τους κυρία..*

Στο γραπτό B14 η αφήγηση εμφανίζεται με **ισορροπία** στα μέρη, **σαφήνεια** στον τρόπο παρουσίασης και ολοκλήρωσης της ιστορία, τοποθετώντας τα γεγονότα σε **χρονική/λογική** αλληλουχία. **Δομικά** υπάρχουν όλα τα μέρη της γραμμικής κειμενικής δομής. Η πλοκή παρουσιάζει πρωτοτυπία καθώς από την αρχή διανθίζεται από σειρά **μη ρεαλιστικών επεισοδίων** που κρατούν το ενδιαφέρον σε υψηλά επίπεδα και οδηγούν σε λύση της υπόθεσης με ευφάνταστο τρόπο (σημάδια **υψηλής φαντασίας**). *Μόλις σχόλασαν ο Κλοτέρ παθαίνει ατύχημα, τον χτυπά ένα αυτοκίνητο με αποτέλεσμα να σπάσει το πόδι του.* Όταν γύρισε μετά από δύο μήνες συναντά **νέο ήρωα** στην υπόθεση την κ. Μαμπλ, μια νέα δασκάλα, η οποία ήταν χειρότερη από τη δεύτερη. *Αυτή ήταν ψηλή με μια μακριά μυτόγκα και μπερδεύε τα πράγματα. Έλεγε το μολύβι κάμπια, έβαζε κουτάβια στη βιβλιοθήκη, πετούσε σαΐτες στα παιδιά κι ακόμη χειρότερα δεν ήξερε μαθηματικά. Όλα τα παιδιά αναρωτιόντουσαν πώς την προσέλαβαν.* Σε συνέχεια του **ίδιου σκηνικού** δίνονται απαντήσεις γιατί έφυγε η κ. Ναβαρέν. *Όταν επέστρεψε ο Κλοτέρ, ζήτησε να μάθει, γιατί έφυγε η καινούρια τους δασκάλα και τα παιδιά του είπαν, γιατί πήγε να πετάξει τον*

διευθυντή στα σκουπίδια. Η αφήγηση οδηγείται σε τέλος με **λύση/ έκπληξη**. Μετά από αρκετές εβδομάδες επέστρεψε η πρώτη τους δασκάλα. Ήμουν έγκυος και γέννησα δυο όμορφα μωρά, τους είπε, όμως από δω και πέρα δε θα με αντικαταστήσει καμιά άλλη δασκάλα, γιατί τώρα πια έχω baby sitter.

<b>Ομάδα Β (Ταινία)</b>		
<b>Οργάνωση κειμένου</b>		
Ισορροπία/Ολοκλήρωση νοήματος	10/14	=71,4%
Διάταξη	14/14	=100%
Σαφήνεια	11/14	=78,6%
Δομή	10/14	=71,4%

Ως προς την **Οργάνωση του κειμένου**, υψηλά ποσοστά εμφανίζουν και οι τέσσερις υποκατηγορίες. Ξεχωρίζει το στοιχείο της *Διάταξης* το οποίο ανιχνεύεται στις αφηγήσεις όλων των συμμετεχόντων/ουσών, 14/14 (ποσοστό 100%). Υψηλά ποσοστά εμφάνισης στα στοιχεία/υποκατηγορίες: *Σαφήνεια*, 11/14 (ποσοστό 78,6%), *Δομή*, 10/14 (ποσοστό 71,4%) και *Ισορροπία/Ολοκλήρωση νοήματος*, 10/14 (ποσοστό 71,4%).

<b>Ομάδα Β (Ταινία)</b>		
<b>Πρωτοτυπία</b>		
Μεταμόρφωση ήρωα	2/14	=14,3%
Αλλαγή σκηنيού	12/14	=85,7%
Περισσότερες από μια σκηνές	13/14	=92,9%
Απρόοπτα επεισόδια/Ανατροπές	12/14	=85,7%
Εμφάνιση νέων ηρώων	9/14	=64,3%
Λύση έκπληξη	9/14	=64,3%
Συναισθηματική εμβάθυνση	4/14	=28,6%
Προσωπική εμπλοκή	0/14	=0,00%

Ως προς την κατηγορία: **Πρωτοτυπία**, υψηλό ποσοστό εμφανίζουν οι υποκατηγορίες: *Περισσότερες από μία σκηνές*, 13/14 (ποσοστό 92,9%). Ακολουθούν: *Αλλαγή σκηنيού*, 12/14 (ποσοστό 85,7%), *Απρόοπτα επεισόδια/ Ανατροπές*, 12/14 (ποσοστό 85,7%), *Εμφάνιση νέων ηρώων*, 9/14 (ποσοστό 64,3%) και *Λύση-έκπληξη*, 9/14 (ποσοστό 7/14 (ποσοστό 64,3%), *Λιγότεροι από τους συγγραφείς εμφανίζουν τα παρακάτω στοιχεία στην παραγόμενη αφήγηση*: *Συναισθηματική εμβάθυνση*, 4/14 (ποσοστό 28,6%), *Μεταμόρφωση ήρωα*, 2/14 (ποσοστό 14,3%). Το στοιχείο-υποκατηγορία της Προσωπικής εμπλοκής δεν εμφανίζεται σε κανένα γραπτό, 0/14 (ποσοστό 0,00%).

<b>Ομάδα Β (Ταινία)</b>		
<b>Φαντασία</b>		
Χαμηλή	7/14	=50,0%
Δομική	4/14	=28,6%
Υψηλή	3/14	=21,4% %

Ως προς την εμφάνιση του στοιχείου της **Φαντασίας** ο αριθμός των γραπτών αφηγήσεων, τα οποία εμφανίζουν τόσο δομική όσο και υψηλή Φαντασία είναι χαμηλός. Επιπλέον τα μισά γραπτά-αφηγήσεις εμφανίζονται με χαμηλή φαντασία. Συγκεκριμένα Δομική Φαντασία εμφανίζεται στα 4/14 γραπτά (ποσοστό 28,6%) και Υψηλή Φαντασία στα 3/14 γραπτά (ποσοστό 21,4%). Πιθανολογούμενη ερμηνεία της παραπάνω απουσίας είναι ότι η συγκεκριμένη σκηνή της κινηματογραφικής ταινίας δεν περιέχει στοιχεία υψηλής φαντασίας στα αφηγηματικά της στοιχεία (πλοκή, σκηνικό, πρωταγωνιστές).

#### **4.5.2. Σύγκριση των αποτελεσμάτων - Συζήτηση**

Η σύγκριση των ερευνητικών στοιχείων-αποτελεσμάτων των δύο πειραματικών ομάδων οδηγεί στα παρακάτω δεδομένα:

**Ερώτηση 1.** Τι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Γράψε όσα περισσότερα συναισθήματα αναγνωρίζεις, ότι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας:

Ως προς την αναζήτηση/καταγραφή των συναισθημάτων των προσώπων-πρωταγωνιστών της ιστορίας: *«Τι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Γράψε όσα περισσότερα συναισθήματα αναγνωρίζεις;»:*

(α) Οι αναγνώστες της αφήγησης - Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο) υπερτερούν ως προς τον συνολικό αριθμό των καταγεγραμμένων συναισθημάτων (ευχέρεια καταγραφής συναισθημάτων) με 85 αναφορές -οι οποίες κατανέμονται σε 14 έννοιες/συναισθήματα-, έναντι 48 αναφορών -οι οποίες κατανέμονται σε 12 έννοιες/συναισθήματα- των θεατών της κινηματογραφικής ταινίας - Πειραματική Ομάδα Β (ταινία).

(β) Η Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο) εμφανίζει πέντε (5) έννοιες/συναισθήματα (Ευτυχία, Ενθουσιασμός, Περιέργεια, Απογοήτευση και Περηφάνεια), οι οποίες απουσιάζουν παντελώς από την Πειραματική Ομάδα Β (ταινία). Αντίστοιχα η Πειραματική Ομάδα Β (ταινία) εμφανίζει τέσσερις (4) έννοιες/συναισθήματα (Ντροπή, Λύπη, Μίσος και Έκπληξη), οι οποίες απουσιάζουν παντελώς από την Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο).

(γ) Κοινές έννοιες/συναισθήματα, οι οποίες εμφανίζονται και στις δύο πειραματικές ομάδες είναι η Χαρά, το Άγχος, η Αγωνία, η Αδιαφορία, ο Φόβος, ο Θυμός, η Χαρά, η Θλίψη, η

Λαιμαργία. Ωστόσο, διαφορές εντοπίζονται και στις έννοιες/συναισθήματα με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Χαρακτηριστικά, η Αγωνία εμφανίζεται με 12 αναφορές στην Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο) έναντι 1 αναφοράς της Πειραματικής Ομάδας Β (ταινία). Ο Φόβος εμφανίζεται με 12 αναφορές στην Πειραματική Ομάδα Β (ταινία) έναντι 4 αναφορών στην Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο). Στην Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο) το Άγχος (ποσοστό 93%), η Ανησυχία-Αγωνία (ποσοστό 86%) και η Στενοχώρια (ποσοστό 86%) είναι τρία συναισθήματα με τη μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης. Ενώ στην Πειραματική Ομάδα Β (ταινία) τα τρία συναισθήματα με τη μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης είναι ο Φόβος (ποσοστό 86%), η Χαρά (ποσοστό 64%) και η Ντροπή (ποσοστό 57%).

(δ) Οι αναγνώστες της αφήγησης – Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο) εμφανίζονται να καταγράφουν περισσότερα θετικά συναισθήματα (5 έναντι 2) σε σύγκριση με τα θετικά συναισθήματα τα οποία καταγράφουν οι θεατές της κινηματογραφικής ταινίας - Πειραματική Ομάδα Β (ταινία). Συγκεκριμένα, η Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο) εμφανίζει πέντε (5) συναισθήματα τα οποία μπορούν να χαρακτηρισθούν ως θετικά (Χαρά, Ευτυχία, Ενθουσιασμός, Περιέργεια, Περηφάνεια) και εννέα (9) ως αρνητικά (Άγχος, Ανησυχία/Αγωνία, Στενοχώρια, Αδιαφορία Φόβος, Θυμός, Απογοήτευση, Θλίψη, Λαιμαργία). Η Πειραματική Ομάδα Β (ταινία) εμφανίζει δύο (2) συναισθήματα τα οποία μπορούν να χαρακτηρισθούν ως θετικά (Χαρά, Εκπλήξη) και δέκα (10) ως αρνητικά (Φόβος, Ντροπή, Λύπη, Άγχος, Θυμός, Μίσος, Λαιμαργία, Αγωνία, Θλίψη, Αδιαφορία).

**Ερώτηση 2.** Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;

Ως προς την ταύτιση με πρόσωπα-πρωταγωνιστές:

Πρόσωπα/ήρωες	Ταύτιση με ήρωα	
	Ομάδα Α (κείμενο)	Ομάδα Β (ταινία)
Ανιάν	2	4
Κλωτέρ	3	4
Νικόλας	5	1
Παλιά δασκάλα	2	5
Καινούρια δασκάλα	1	-
Μεξάν	1	-

(α) Ο συμμετέχοντες/ουσες της Πειραματικής Ομάδας Α (κείμενο) ταυτίζονται με πέντε (5) πρόσωπα/πρωταγωνιστές έναντι τριών (3) της Ομάδας Β (ταινία). Προφανώς τούτο οφείλεται στη μηδενική συμμετοχή/εμφάνιση του Μεξάν στο απόσπασμα της ταινίας.

(Β) Διαφορές εμφανίζονται στον αριθμό των ταυτίσεων ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες. Ο Νικόλας υπερτερεί σε ταυτίσεις στην Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο) με 5 αναφορές έναντι 1 αναφοράς στην Πειραματική Ομάδα Β (ταινία), αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι στο βιβλίο αποτελεί τον πρωτοπρόσωπο αφηγητή της ιστορίας ενώ στο απόσπασμα της ταινία δεν είχε πρωταγωνιστικό ρόλο. Η Παλιά δασκάλα υπερτερεί σε ταυτίσεις στην Πειραματική Ομάδα Β (ταινία) με 5 αναφορές έναντι 2 στην Πειραματική Ομάδα Α (κείμενο).  
Ως προς την αιτιολόγηση των ταυτίσεων:

Ομάδα Α (κείμενο)							
Ήρωας	Αιτιολόγηση ταύτισης						
	Καλός μαθητής	Ήσυχος/Υπάκουος	Δίκαιη	Καλός χαρακτήρας	Την αγαπούν τα παιδιά	Άγχος	Αδιάφορος
Ανιάν	2						
Κλοτέρ	2			1			1
Νικόλας	1	3		1		1	
Παλιά δασκάλα				3	1		
Καινούρια δασκάλα			1				
Μεξάν						1	

Ομάδα Β (ταινία)								
Ήρωας	Αιτιολόγηση ταύτισης							
	Καλός μαθητής	Ήσυχος/Υπάκουος	Δίκαιη	Καλός χαρακτήρας	Όμορφος/η	Αδιάφορος	Ζωηρός	Πονηρός
Ανιάν	4	1						
Κλοτέρ	1						1	1
Νικόλας						1		
Παλιά δασκάλα				4	4			

(α) Οι συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα Α (κείμενο) καταγράφουν συνολικά δέκα πέντε (15) αιτιολογήσεις, ενώ οι συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα Β (ταινία) καταγράφουν συνολικά δεκαεπτά (17) αιτιολογήσεις, οι οποίες στην πλειοψηφία τους θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως θετικές, με περισσότερες αναφορές στο στοιχείο: Καλός μαθητής για Ανιάν και Κλοτέρ και στο στοιχείο: Καλός χαρακτήρας, στην Παλιά Δασκάλα.

(β) Στις αιτιολογήσεις των συμμετεχόντων της Πειραματικής Ομάδας Β (ταινία) προστίθεται/συμπεριλαμβάνεται το στοιχείο: Όμορφος/η. Ως εξωτερικό/ οπτικό

χαρακτηριστικό απουσιάζει από το γραπτό κείμενο και ανιχνεύεται από τους θεατές της κινηματογραφικής ταινίας.

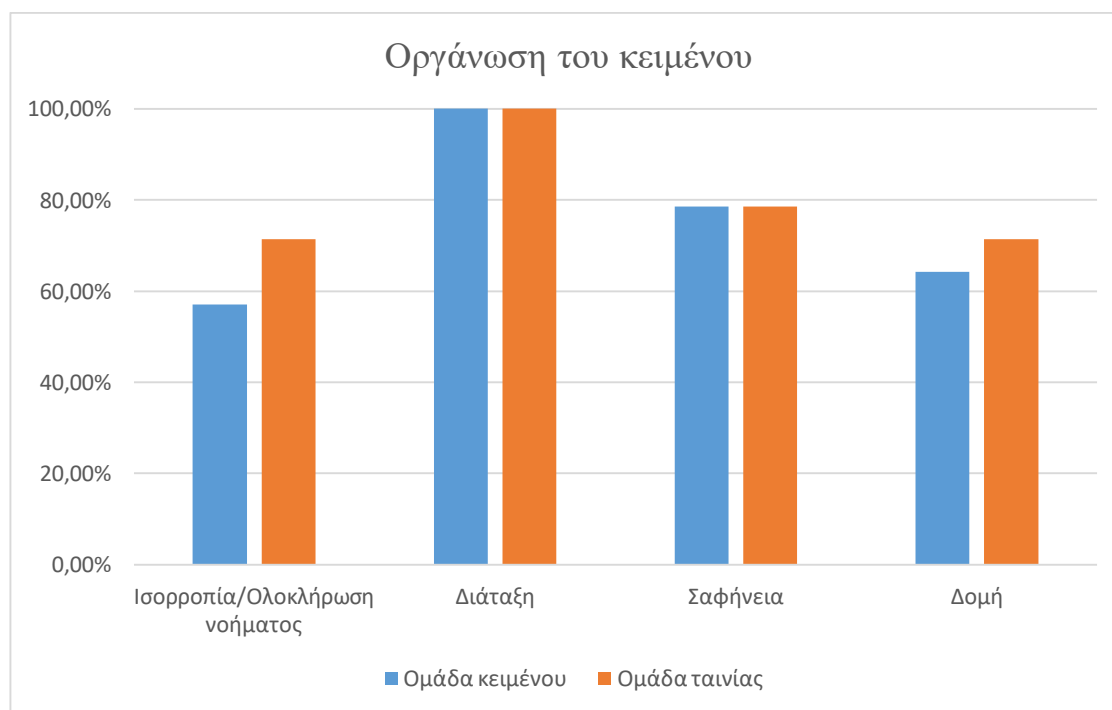
**Ερώτηση 3.** Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας: Διαβάζοντας το βιβλίο; Βλέποντας την ταινία;

Με ποιο τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας;		
	Διαβάζοντας το βιβλίο	Βλέποντας την ταινία
Ομάδα Α (κείμενο)	9	5
Ομάδα Β (ταινία)	3	11

Τα περισσότερα μέλη των δύο πειραματικών ομάδων επιθυμούν να ενημερωθούν για τη συνέχεια της ιστορίας με το μέσο με το οποίο ξεκίνησαν. Αξιοσημείωτος, ωστόσο είναι ο αριθμός των πέντε (5) μελών της Πειραματικής Ομάδας Α (κείμενο), τα οποία επιθυμούν να εγκαταλείψουν το αρχικό ερέθισμα - ανάγνωση του κειμένου και να συνεχίσουν με τη θέαση της κινηματογραφικής ταινίας.

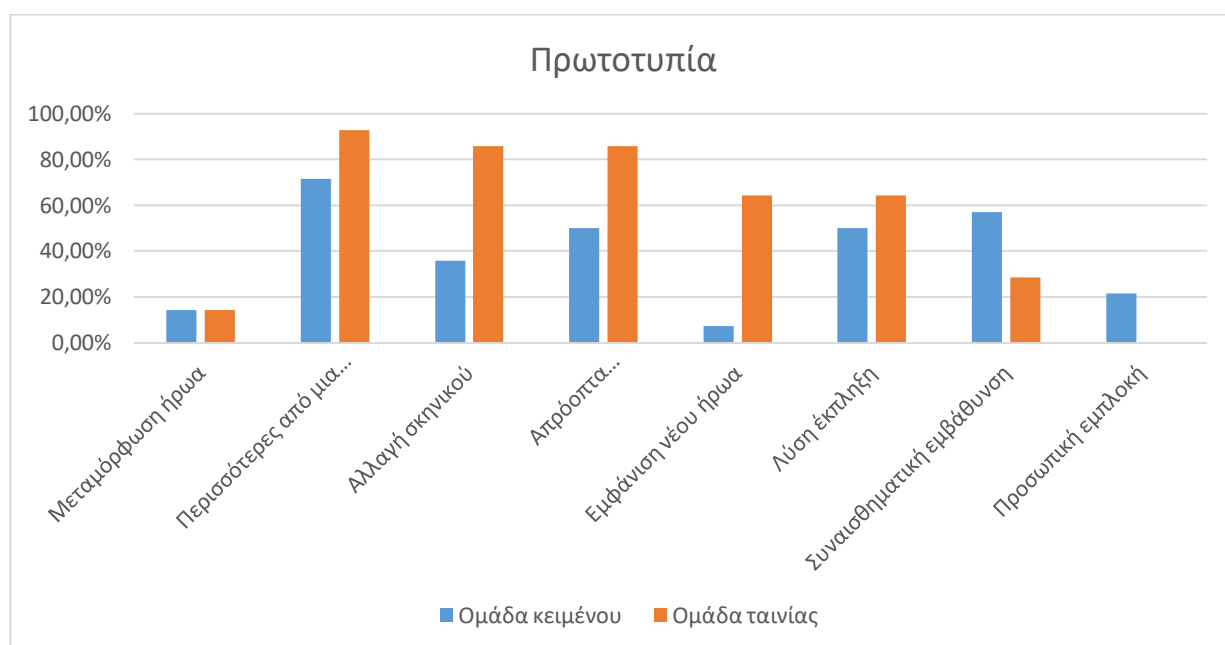
**Ερώτηση 4.** Στο τέλος της ιστορίας κάτι συνέβη ξαφνικά και άλλαξε τη ζωή στην τάξη. Γράψε τη συνέχεια της ιστορίας, ξεκινώντας με τη λέξη: Ξαφνικά...

Η σύγκριση των δημιουργικών χαρακτηριστικών των κειμένων των δύο πειραματικών ομάδων οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:





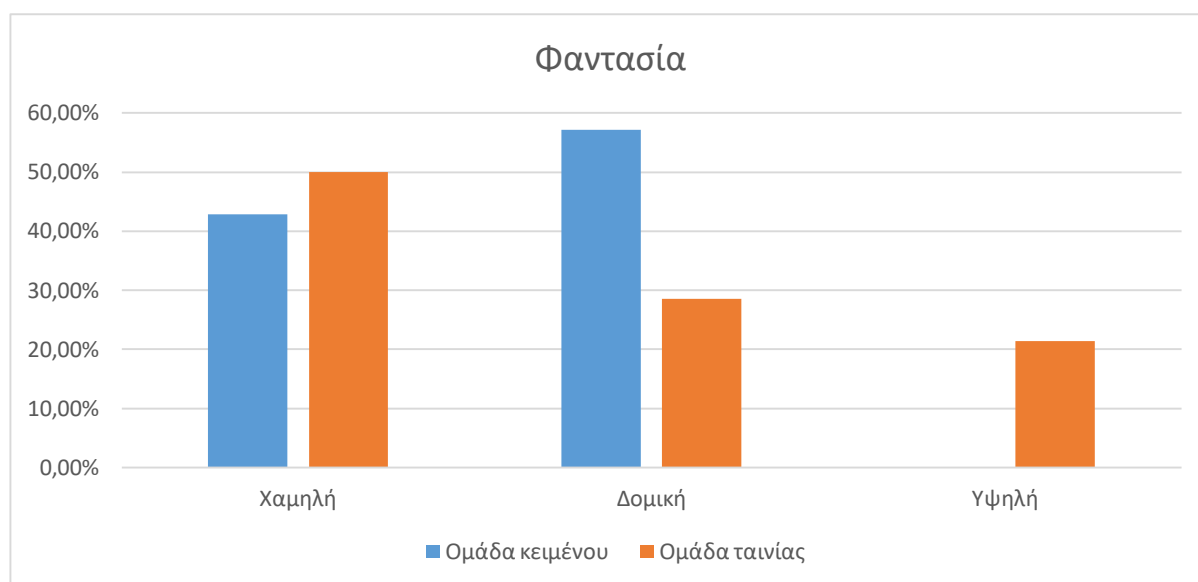
(α) Ως προς την **Οργάνωση των κειμένων** το διαφορετικό μέσο/ερέθισμα (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία) δεν εμφανίζεται να επηρεάζει τις συγγραφικές δεξιότητες των δύο πειραματικών ομάδων. Συγκεκριμένα τα γραπτά των δύο ομάδων εμφανίζουν απόλυτη ισομέρεια στις υποκατηγορίες της **Διάταξης** και της **Σαφήνειας** και σχετική ισομέρεια στους δείκτες της **Ισορροπίας/Ολοκλήρωσης** νοήματος και της **Δομής** των κειμένων. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι η οργάνωση του κειμένου αποτελεί το λιγότερο δημιουργικό χαρακτηριστικό της συγγραφής του κειμένου, προϋποθέτει γνώσεις κατασκευής ενός κειμένου και γι' αυτό επηρεάζεται σε μικρότερο βαθμό από το αρχικό ερέθισμα (λογοτεχνικό κείμενο η αφηγηματική κινηματογραφική ταινία).



(β) Ως προς την **Πρωτοτυπία**, το διαφορετικό μέσο/ερέθισμα (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία) εμφανίζεται να επηρεάζει την παρουσία των υποκατηγοριών της Πρωτοτυπίας στα παραγόμενα κείμενα-αφηγήσεις των δύο πειραματικών ομάδων.

Συγκεκριμένα, στα παραγόμενα κείμενα στα οποία αφετηρία αποτέλεσε το λογοτεχνικό κείμενο (Πειραματική Ομάδα Α) συχνότερα εμφανίζονται τα στοιχεία της Συναισθηματικής εμφάθυνησης και της Προσωπικής εμπλοκής. Αντίθετα, στα παραγόμενα κείμενα στα οποία αφετηρία αποτέλεσε η κινηματογραφική ταινία (Πειραματική Ομάδα Β) συχνότερα εμφανίζονται τα στοιχεία: Εμφάνιση νέου ήρωα, Ανατροπές, Αλλαγή σκηνικού, Περισσότερες από μία σκηνές και η Λύση-έκπληξη.

Οι διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας των δύο μέσων (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία) επηρεάζουν την εκδήλωση των επιμέρους στοιχείων της Πρωτοτυπίας, στοιχείων κατ' εξοχήν δημιουργικών.



(γ) Ως προς την εκδήλωση της **αποκλίνουσας στάσης-Φαντασίας** το διαφορετικό μέσο/ερέθισμα (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία) εμφανίζεται να επηρεάζει ισομερώς (ως προς τον αριθμό των γραπτών κειμένων) την εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης στα παραγόμενα κείμενα-αφηγήσεις των δύο πειραματικών ομάδων. Ωστόσο, καταγράφεται ότι κάθε μέσο επηρεάζει το είδος της φαντασίας η οποία θα εκδηλωθεί. Το λογοτεχνικό κείμενο εμφανίζεται να υποβοηθά την εκδήλωση Δομικής φαντασίας ενώ η κινηματογραφική ταινία εμφανίζεται να επηρεάζει θετικά την εμφάνιση Υψηλής Φαντασίας.

#### 4.6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

##### 4.6.1. Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας ερευνητικής **μελέτης** αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης ερεθισμάτων του ίδιου περιεχομένου, τα οποία μεταδίδονται με διαφορετικά μέσα (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία), στην εμφάνιση ταύτισης και εντυπωσιασμού καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά. Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι αντίστοιχες μεταφορές σε κινηματογραφικές ταινίες χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής σε σχολικές τάξεις Ε΄ του Δημοτικού Σχολείου.

Η ερευνητική προσπάθεια στράφηκε σε δύο κατευθύνσεις: (α) Πρόσληψη – Αναγνωστική ανταπόκριση (Έκφραση συναισθημάτων, Ταύτιση, Εντυπωσιασμός,) και (β) Δημιουργικότητα – Έκφραση (Εικασίες, Παραγωγή λόγου, Δημιουργική γραφή).

Είναι προφανές ότι οι συμπερασματικοί συλλογισμοί ισχύουν για τις συγκεκριμένες ερευνητικές συνθήκες (εύρος δείγματος, ηλικία υποκειμένων, ερευνητικό υλικό, διδακτικές στρατηγικές, χρονική στιγμή, διδάσκουσα). Αλλαγές στις παραπάνω μεταβλητές είναι πιθανό να οδηγήσει σε τροποποίηση των ερευνητικών συμπερασμάτων.

Αφηγήσεις με κοινό περιεχόμενο το οποίο προσφέρεται με διαφορετικά μέσα (λεκτικά και εικονικά) εμφανίζονται να επηρεάζουν μαθητές και μαθήτριες Ε΄ δημοτικού σχολείου ως προς την πρόσληψη και ως προς τα δημιουργικά χαρακτηριστικά των παραγόμενων κειμένων.

#### (α) Πρόσληψη:

(1) Οι αναγνώστες του λογοτεχνικού κειμένου εμφανώς επέδειξαν μεγαλύτερη **ευχέρεια στην καταγραφή των συναισθημάτων των προσώπων-πρωταγωνιστών** της ιστορίας έναντι των θεατών της κινηματογραφικής ταινίας. Επιπλέον, διαφορές εντοπίζονται τόσο στις έννοιες συναισθημάτων τα οποία καταγράφονται -εμφανίζονται κοινές αλλά και μη κοινές έννοιες συναισθημάτων-, όσο και στο είδος των συναισθημάτων -θετικά και αρνητικά-, καθώς οι αναγνώστες της αφήγησης εμφανίζονται να καταγράφουν περισσότερα θετικά συναισθήματα.

(2) Ως προς την **ταύτιση με πρόσωπα-πρωταγωνιστές**, αναγνώστες και θεατές ταυτίζονται με όλα τα εμφανιζόμενα πρόσωπα, αλλά με διαφορετικό βαθμό δημοφιλίας και επιλέγουν κοινές αλλά και μη κοινές έννοιες για να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Αναμενόμενο είναι οι θεατές να προσθέτουν εξωτερικά/ οπτικά χαρακτηριστικά, τα οποία απουσιάζουν από το γραπτό κείμενο, αλλά είναι ορατά από τους θεατές της κινηματογραφικής ταινίας.

(3) Ως προς την **ελκυστικότητα των μέσων** (λογοτεχνικό κείμενο και κινηματογραφική ταινία), αναγνώστες και θεατές επιθυμούν να ενημερωθούν για τη συνέχεια της ιστορίας με το μέσο με το οποίο ξεκίνησαν και δεν επιθυμούν να εγκαταλείψουν το αρχικό ερέθισμα.

#### (β) Δημιουργικά χαρακτηριστικά των παραγόμενων κειμένων:

(1) Ως προς την **Οργάνωση των κειμένων** το διαφορετικό μέσο/ερέθισμα (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία) δεν εμφανίζεται να επηρεάζει τις συγγραφικές δεξιότητες αναγνωστών και θεατών καθώς στα γραπτά τους εμφανίζεται απόλυτη ή και σχετική ισομέρεια στη **Διάταξη, τη Σαφήνεια, την Ισορροπία/Ολοκλήρωση** νοήματος και τη **Δομή** των κειμένων. Πιθανή ερμηνεία είναι ότι η οργάνωση του κειμένου αποτελεί το λιγότερο δημιουργικό χαρακτηριστικό της συγγραφής του κειμένου, προϋποθέτει γνώσεις κατασκευής ενός κειμένου και γι' αυτό επηρεάζεται σε μικρότερο βαθμό από το αρχικό ερέθισμα.

(2) Ως προς την **Πρωτοτυπία**, το διαφορετικό μέσο/ερέθισμα (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία) εμφανίζεται να επηρεάζει την παρουσία των υποκατηγοριών/δεικτών της Πρωτοτυπίας στα παραγόμενα κείμενα-αφηγήσεις. Συγκεκριμένα, όταν στα παραγόμενα κείμενα αφετηρία αποτελεί το λογοτεχνικό κείμενο, εμφανίζονται συχνότερα τα στοιχεία της Συναισθηματικής εμβάθυνσης και της Προσωπικής εμπλοκής. Αντίθετα, στα παραγόμενα κείμενα στα οποία αφετηρία αποτελεί η κινηματογραφική ταινία, εμφανίζονται συχνότερα τα στοιχεία: Εμφάνιση νέου ήρωα, Ανατροπές, Αλλαγή σκηνικού, Περισσότερες από μία σκηνές και η Λύση-έκπληξη. Οι διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας των δύο μέσων (λογοτεχνικό κείμενο – κινηματογραφική ταινία) επηρεάζουν την εκδήλωση των επιμέρους στοιχείων της Πρωτοτυπίας, στοιχείων κατ' εξοχήν δημιουργικών.

(3) Ως προς την εκδήλωση της **αποκλίνουσας στάσης-φαντασίας** το διαφορετικό μέσο/ερέθισμα εμφανίζεται να επηρεάζει ισομερώς (ως προς τον αριθμό των γραπτών κειμένων) την εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης στα παραγόμενα κείμενα-αφηγήσεις των δύο πειραματικών ομάδων. Ωστόσο, καταγράφεται ότι κάθε μέσο επηρεάζει το είδος της φαντασίας η οποία θα εκδηλωθεί. Το λογοτεχνικό κείμενο εμφανίζεται να υποβοηθά την εκδήλωση Δομικής φαντασίας ενώ η κινηματογραφική ταινία εμφανίζεται να επηρεάζει θετικά την εμφάνιση Υψηλής Φαντασίας.

Παράλληλα διαπιστώθηκε ότι η μία διδακτική πρόταση με στόχο την παραγωγή κειμένου-δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο με τις παρούσες συνθήκες λειτουργίας μιας σχολικής τάξης, με ερέθισμα τόσο λογοτεχνικά κείμενα όσο και κινηματογραφικές ταινίες είναι λειτουργικά εφαρμόσιμη, πρακτικά εφικτή και οδηγεί στη συγγραφή κειμένων με δημιουργικά χαρακτηριστικά.

**Συμπερασματικά**, τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης ενισχύουν τη θεωρία της προσαρμογής ή της μεταφοράς, σύμφωνα με την οποία δεν μπορεί να υπάρξει πιστή μεταφορά του λεκτικού κειμένου στην κινηματογραφική του εκδοχή, καθώς οι πρώτες ύλες της κάθε τέχνης είναι διαφορετικές, όπως διαφορετικές είναι οι συμβάσεις που χρησιμοποιούν τα δύο μέσα. Αναπόφευκτα επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο το κοινό τους, τους αναγνώστες των κειμένων και τους θεατές της κινηματογραφικής ταινίας αντίστοιχα.

#### **4.6.2. Προτάσεις**

Η ερευνητική μελέτη, στοχεύοντας στην κατάθεση μιας διδακτικής πρότασης, φανερώνει διάθεση συμβολής στον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί γύρω από τα ζητήματα της διδακτικής της δημιουργικής γραφής στον χώρο της εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα

μελέτης της δημιουργικής διαδικασίας και λιγότερο του παραγόμενου αποτελέσματος (κειμένου).

(α) Το εύρος της διδακτικής παρέμβασης και το χρησιμοποιούμενο δείγμα μαθητών και μαθητριών δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως «υποσχόμενη», αλλά όχι «βασισμένη σε αποδείξεις» (research-based). **Η πραγματοποίηση ευρύτερων μελετών** σε διευρυμένα δείγματα, αντιπροσωπευτικά του μαθητικού πληθυσμού, με προσθήκη ερευνόμενων κατηγοριών και υποκατηγοριών, θα πρόσφερε χρήσιμα εργαλεία στους/στις εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό τόσο δραστηριοτήτων φιλιαναγνωσίας και οπτικοακουστικού γραμματισμού όσο και δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών.

(β) **Ερευνητικές μελέτες με τη χρήση εικόνων** (σταθερών -πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες, κόμικς, εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων, και κινούμενων -αφηγηματικές κινηματογραφικές ταινίες, animation, ντοκιμαντέρ) και την εφαρμογή ποικιλίας στρατηγικών/τεχνικών δημιουργικής γραφής, θα πρόσφεραν στους/στις εκπαιδευτικούς τη θεωρητική κατάρτιση και τα επιστημονικά δεδομένα ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες οργάνωσης εργαστηρίων δημιουργικής γραφής μέσα στον σχολικό χώρο.

(γ) **Ένταξη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στα Προγράμματα Σπουδών** όλων των βαθμίδων της σχολικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της ευελιξίας, της ευρηματικότητας, της λειτουργικότητας και της προσαρμοστικότητας των ανοιχτών προγραμμάτων σπουδών (όχι διαβαθμισμένη ύλη-περιεχόμενο), με τη σύνδεση της έννοιας της δημιουργικής γραφής με την έννοια της δημιουργικότητας, με ποικιλία στρατηγικών/τεχνικών δημιουργικής γραφής, με τη χρησιμοποίηση ποικίλου υλικού (δημιουργία ανατροφοδοτούμενου φακέλου υλικού και δραστηριοτήτων, και όχι σχολικού εγχειριδίου), με ποικιλία παραγόμενων κειμενικών ειδών (όχι μόνο λογοτεχνικών κειμένων) και την υιοθέτηση των αρχών της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας στη γλωσσική διδασκαλία.

(δ) **Καλλιέργεια της κινηματογραφικής παιδείας στο σχολείο με την εισαγωγή προγραμμάτων οπτικοακουστικού (κινηματογραφικού) γραμματισμού στην τυπική (σχολική) εκπαίδευση.** Ευρύτερος στόχος η επίτευξη βημάτων προς την κατεύθυνση του οπτικοακουστικού γραμματισμού, δηλαδή η απόκτηση δεξιοτήτων, όχι μόνο θέασης/κατανάλωσης (χρήσης) αλλά και κριτικής αποτίμησης οπτικοακουστικών προϊόντων (με ενδεχόμενη δημιουργία οπτικών εννοιών και παραγωγή οπτικών μηνυμάτων). Ευκαιρίες για τους/τις εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και τους γονείς για ένα διαδοχικό πέρασμα

από τη θέαση-απόλαυση της ταινίας, την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και την περιγραφή, στη διερεύνηση των συναισθημάτων, την αποκωδικοποίηση των προθέσεων του δημιουργού, και θα οδηγήσουν στην έκφραση-δημιουργία. Επιμέρους επιδιώξεις για εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς: Η απόλαυση της θέασης, η δυνατότητα θέασης ταινιών οι οποίες ανήκουν σε διαφορετικά είδη (αφηγηματικές, ντοκιμαντέρ, animation κ.ά.), η ανάδειξη/κατανόηση του κοινωνικού ρόλου του κινηματογράφου, η απόκτηση τεχνικών/στρατηγικών επιλογής (κριτική αποτίμηση) κινηματογραφικών ταινιών ως ενσυνείδητοι θεατές, η γνωριμία με τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το κινηματογραφικό προϊόν, η ανάπτυξη κριτικής στάσης (μελέτη-έρευνα) απέναντι στα κινηματογραφικά προϊόντα (εκφραστικές συμβάσεις και οπτικά μέσα), η προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων διαμέσου των κινηματογραφικών ταινιών, η χρήση των οπτικοακουστικών εργαλείων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσωπικής έκφρασης, οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις/ συναντήσεις με επιστημονικά πεδία, όπως η φωτογραφία, η εικαστική εικόνα, η μουσική, η κίνηση, η λογοτεχνία, η δημιουργική γραφή. Ιδιαίτερη επιδίωξη για τους/τις εκπαιδευτικούς: Η απόκτηση δεξιοτήτων σχεδιασμού δραστηριοτήτων κινηματογραφικού γραμματισμού και υλοποίησής τους είτε στον σχολικό χώρο είτε στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αναγνώστου, Ν. (2018). *Κόκκινη Κλωστή Γραμμένη*. Τρίκαλα: Επέκεινα.
- Βακάλη, Α. (2014). Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βαλτινός, Γρ. (2003). Οι δύο τέχνες δεν συνάπτονται. *Το δέντρο*, 127-128, Ιούλιος-Σεπτέμβριος. Αφιέρωμα «λογοτεχνία και σινεμά».
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βασιλάκη, Α. & Γιαννακουδάκης Λ (2009). *Η Δημιουργική Γραφή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γαβαλάς, Δ. (1997). Ο βυθισμένος κόσμος των αρχέτυπων. *Το Βήμα/Πολιτισμός* (10/8/1997) - <https://www.tovima.gr/2008/11/24/culture/o-bythismenos-kosmos-twn-arxetypon/>
- Γαραντούδης, Ε. (2015). Νεοελληνική λογοτεχνία και κινηματογράφος. Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.). *Σελιδοδείκτες, για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γιωτοπούλου, Α. (2018). Ο κινηματογράφος ως κειμενικό είδος στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια πρόταση διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή).
- Γκοσινί Ρενέ & Σανπέ Ζαν Ζακ (2008). *Ο μικρός Νικόλας σε νέες περιπέτειες, Η καινούρια δασκάλα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Γιωτοπούλου, Α. (2019). Κινηματογράφος και λογοτεχνία στην ελληνική εκπαίδευση. Πού βρισκόμαστε σήμερα; *educatioNext*, τεύχ. 2 (Σεπτέμβριος). σσ. 208-225.

- Γουλής, Δ. (2016). Εικόνες της παιδικής ηλικίας στη μεγάλη οθόνη, σκέψεις και ιδέες για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. (2012) Λογοτεχνία και κινηματογράφος, Κειμενικο-εικονικές προσεγγίσεις: η περίπτωση του «μικρού Νικόλα». Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Δ. Σουλιώτη (επιμ). *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Δημερίδα (21 και 22 Ιανουαρίου 2011), σσ. 17-35. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.
- Γρόσδος, Σ. (2013). Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολής στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 2/9/2020 από τη διεύθυνση <https://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/38873>
- Γρόσδος, Σ. (2014). Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή, από το παιδί γραμματέα στο παιδί παραγωγό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. (2016). 9+1, Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα όγδοο: Οι κινηματογραφικές ταινίες και η δημιουργική γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 97, 80-89.
- Γρόσδος, Σ. (2017). Εικόνα και δημιουργική γραφή. Έργα ζωγραφικής, εικόνες της λογοτεχνίας, κόμικς, φωτογραφίες. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. (2018). *Κινηματογράφος και Δημιουργική Γραφή. Μαθήματα Κινηματογραφικού Γραμματισμού*. Χανιά: Σχεδία στην Πόλη.
- Γρόσδος, Σ. (2018α). Λένε ιστορίες οι φωτογραφίες; Φωτογραφία και Δημιουργική Γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 108. σσ. 74-83.
- Γρόσδος, Σ. (2018β). Παλαισθητηριακοί συνειρμοί, εικασία προσωπική ταύτιση και συνθετική διαδικασία. Ένα μοντέλο προσέγγισης κινηματογραφικών ταινιών, στο Σ. Ιορδανίδου, *Γραμματισμός στα Μέσα*. Λευκωσία: Advanced Media Institute Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Επικοινωνία και τη Δημοσιογραφία.



- Γρόσδος, Σ. (2018γ). Οι ανατροπές στην αφήγηση -σε κείμενα και εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων- ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής, στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ., Χοντολίδου, Ελ. (επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόσδος, Σ. (2019). Εικονοβιβλία και Δημιουργική Γραφή. *Παράθυρο στην εκπαιδευτική του παιδιού*, 110. σσ 64-73.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερούτη, Α. (2019). Ο έρωτας στα χρόνια του κινηματογραφικού μαγικού ρεαλισμού μετά το 2010. Αθήνα: ΠΔΜ. (ανέκδοτη διπλωματική εργασία).
- Δημητρομανωλάκη, Ε. (2018). *Η μορφολογία του σεναρίου, αφήγηση, μυθοπλασία και συγγραφή*. τοβιβλίο. Αθήνα: 2018 - <https://www.academia.edu/35764541/>
- Δημητρομανωλάκη, Ε. (2018). *Η συγγραφή του μυθιστορήματος, συνομιλία με τον Franz Kafka*. Αθήνα: τοβιβλίο <https://www.academia.edu/36640411>
- Δημητρομανωλάκη, Ε. (2020). *Το βλέμμα της κάμερας, από τα σημεία του κινηματογράφου στη φιλμική γραφή*. Αθήνα: το βιβλίο - <https://www.academia.edu/43102778/>
- Δοξιάδης, Α. (2004). Η αφήγηση ως γνώση και η περίπτωση της βιογραφίας. *Εκ των Υστέρων*, 2 . - <https://www.academia.edu/4472778>
- Ευαγγελίου, Κ. (2020). *Κινηματογραφική παιδεία στην προσχολική εκπαίδευση – Εκπαιδευτικές πρακτικές – Προτάσεις*. Φλώρινα: ΠΔΜ. (ανέκδοτη πτυχιακή εργασία).
- Ζαραμπούκα, Σ. (1995). Η αλεπού και ο τράγος. Στο Σ. Ζαραμπούκα, *Αίσωπος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2009). Κινηματογράφος και παιδί. Μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Αφιέρωμα: Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος, *Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, 99. σσ. 1-17. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδωρόπουλος, Θ. (2019). *Το αθλητικό ιδεώδες: Λογοτεχνία για παιδιά- Δημιουργική Γραφή*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (διπλωματική εργασία).
- Ιατράκη, Αι. (2017). Ο ρόλος της εικονογράφησης στην παραγωγή ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο, με εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε μαθητές/τριες Δ΄ δημοτικού. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική

- Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ανασύρθηκε: <http://ikee.lib.auth.gr/record/295629/files/GRI-2017-20876.pdf>
- Κακλαμανίδου, Δ. (2005). Αφήγηση και εστίαση στις επικίνδυνες σχέσεις του Choderlos DE Laclos και τις τέσσερις κινηματογραφικές μεταφορές του μυθιστορήματος. Αθήνα: ΕΚΠΑ (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή).
- Κακλαμανίδου, Δ. (2006). Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Καλαμαράς, Β. (1998). Φωκάς, Νίκος: Συνέντευξη, Ναι, είμαι μεταφυσικός ποιητής, *Διαβάζω*, 387 (Ιούλιος-Αύγουστος 1998).
- Kallas-Καλογεροπούλου, Χ. (2006). Το σενάριο, η τέχνη της επινόησης & της αφήγησης στον κινηματογράφο. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καλογήρου, Τζ. και Λαλαγιάννη, Κ. (2005). Προλεγόμενα. Στο Καλογήρου, Τζ. Και Λαλαγιάννη, Κ., *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Καμπόσου, Π. Γ. (2020). Η δυναμική της αφήγησης στη λογοτεχνία & τον κινηματογράφο και η συμβολή της στην ανάπτυξη της ηθικής και πολιτικής σκέψης μελέτη περίπτωσης: το κοινωνικό ρεαλιστικό σινεμά του Ken Loach. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου & ΕΚΠΑ (ανέκδοτη διπλωματική εργασία).
- Καρακίτσιος Α. (2011). Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις. Στο Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχώσεις*. σσ. 57-72 Αθήνα: Gutenberg.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα 15* [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com\\_content&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com_content&Itemid=95)
- Καρακίτσιος, Α. (2013). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Καρακίτσιος, Α. (2013). Οι αναπαραστάσεις του Εβραίου στην παιδική λογοτεχνία. Κυνηγώντας τις λέξεις και τα νοήματα. *Κείμενα*, 17 (Ιούλιος), <http://keimena.ece.uth.gr/main/t17/02-karakitsios.pdf>
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Κεχαγιάς, Α. (1997). Το σενάριο, Από την αρχική ιδέα στην εκτέλεση. Αθήνα: Έλλην.

- Κιοσσές, Σπ. (2013). Προς μια 'παιδαγωγική' της Δημιουργικής Γραφής. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου "Δημιουργική Γραφή"* (4-6 Οκτωβρίου, 2013) Αθήνα.
- Κούρκουλου, Σπ. (2018). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και δημιουργική γραφή με αφορμή ζωγραφικά έργα. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ανασύρθηκε: <http://ikee.lib.auth.gr/record/298606/files/GRI-2018-21881.pdf>
- Κορωναίου, Α. (2006). Παιδί, κινηματογράφος και... εκπαίδευση. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (επιμ.), *Πιάσε με, αν μπορείς...*. *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*. σσ. 150-159. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κωτόπουλος, Τρ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. Πρακτικά επιμορφωτικής ημερίδας «Εκπαίδευση και Φιλαναγνωσία», της 4<sup>ης</sup> και 5<sup>ης</sup> Περιφέρειας Π.Ε.Ν. Πέλλας (7/4/2011). Στο Παπαντωνάκης, Γ. Δ. & Κωτόπουλος Η. Τρ., *Τα ετεροθαλή* (2011). Αθήνα: Ίων, 21-36.
- Κωτόπουλος, Τρ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα 15*. [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95)
- Κωτόπουλος, Τρ. & Παναγιωτίδης, Γ. (2013). Διατριβή σαν μυθιστόρημα, Συγγραφική πρακτική και λογοτεχνική θεωρία. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα.
- Κωτόπουλος, Τρ. (2013). Η δημιουργική γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ.). *Καλλιερμώντας τη φιλαναγνωσία : πραγματικότητες και προοπτικές*. σσ. 519-525.
- Κωτόπουλος, Τρ. (2014α). Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής: η ποιητική της ανατροπής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη ή ένας δομικός εναγκαλισμός με την κουλτούρα της οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στο σύγχρονο ευρωπαϊκό καπιταλισμό;. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου Πολιτικής Ιστορίας Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο Τερατώδες Είδωλο της Ευρώπης*. Φλώρινα: 11-12 Δεκεμβρίου.
- Κωτόπουλος, Τρ. (2014β). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Πρακτικά Ε΄ Επιστημονικού Συνεδρίου Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία. Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, 801-822. Αθήνα, Ευρωπαϊκή Εταιρεία

- Νεοελληνικών Σπουδών (European Society of Modern Greek Studies) – [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kotopoulos\\_triantafyllos.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf) (27/12/2019).
- Κωτόπουλος, Τρ. (2015). Η λογοτεχνική «γενιά»(;) των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής, *2ο Διεθνές Συνέδριο «Δημιουργική Γραφή», Πρακτικά*. Κέρκυρα: 1-4 Οκτωβρίου – [http://cwconference.web.uowm.gr/archives/2nd\\_cw\\_conference\\_volume\\_1.pdf](http://cwconference.web.uowm.gr/archives/2nd_cw_conference_volume_1.pdf) (05/01/2019).
- Κωτόπουλος, Τρ. (2016). Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες – θεωρητικές προσεγγίσεις. *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. σσ. 52-89. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Από το Παπαντωνάκης Γ. & Κωτόπουλος Η. Τ. (2011). *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή*. Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Τρ. (2018). Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση - <http://impschool.gr/deltio-site/?p=62>
- Κωτόπουλος, Η. Τρ. (2018). Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Ο προσδιορισμός της Δημιουργικής γραφής. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Lang, A. (2002). *Πώς να αποτύχετε στη λογοτεχνία*. Π. Τσαπίλης (μτφ). Αθήνα: Ανατολικός.
- Μουλά, Ε (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής γραφής στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα 15* – <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.pdf>.
- Μυλωνά, Ι. (2020). Οπτικοακουστικός Γραμματισμός, Εκπαιδευτικό Δράμα και Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ανασύρθηκε: <http://ikee.lib.auth.gr/record/319549/files/GRI-2020-27466.pdf>
- Νικολαΐδου Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου, *Κείμενα 15* – <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/05-nikolaidou.pdf>.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντιούδη, Α. (2012). Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής. Πράξη και Διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011.. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ανέκδοτη διπλωματική εργασία).

- Οζ, Α. (2001). Η αρχή της ιστορίας. Δοκίμια για τη λογοτεχνία. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο. - [www.pi-schools.gr/download/programs/depps/2deppsaps\\_GlossasDimotikou.zip](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/2deppsaps_GlossasDimotikou.zip) (07/01/2020).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας & γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα. - <https://docplayer.gr/4692022-Programma-spoydon-gia-ti-didaskalia-tis-logotehnikias-stin-yprohreitiki-ekpaideysi-odigos-gia-ton-ekpaideytiko.html>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Παπαναστασίου, Ε. και Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία, Κύπρος: Αυτοέκδοση.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ. & Κωτόπουλος Η. Τρ. (2011). *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. σσ. 319-333. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ροντάρι, Τ. (2003). Γραμματική της φαντασίας, εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ροντάρι, Τζ. (2003). Το φυτό που κάνει παντόφλες. Στο Τζ. Ροντάρι, *Παραμύθια σαν πλατύ χαμόγελο* (σελ. 48-50). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρουμάνη, Ε. Δ. (2020). Ο Ελύτης μέσα από το ιχνογράφημα των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας. Φλώρινα: ΠΔΜ (ανέκδοτη διπλωματική εργασία).
- Σιδηροπούλου, Χ. (2009). Όταν ο κινηματογράφος πάει σχολείο... Μια παράλληλη ανάγνωση των ταινιών του Φ. Τρυφώ: Τα 400 χτυπήματα & Το Χαρτζιλίκι. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 9. σσ. 126-140. doi: <https://doi.org/10.12681/icw.18088>

- Σουλιώτης, Μ. (2012). Για το ταλέντο και την έμπνευση. *Κείμενα 15*.  
[http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=255%3A15-souliotis&option=com\\_content&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=255%3A15-souliotis&option=com_content&Itemid=95)
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως (Βιβλίο Εκπαιδευτικού)*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Σπύρου, Δ., (2006). Σχολείο και Κινηματογράφος Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου, & Α. Οικονομίδου (επιμ.), *Πιάσε με, αν μπορείς...». Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*. σσ. 271-277. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Σταματοπούλου, Ε. (2003). Κινηματογραφικός και μυθιστορηματικός λόγος. Μια συγκριτική μελέτη της κινηματογραφικής αφήγησης. Αθήνα: ΕΚΠΑ (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή).
- Συμεωνάκη, Α (2013). *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή).
- Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Γ. Παρίσης (μτφ). Αθήνα: Πατάκης.
- Τόλη, Μ. (2020). Προτεινόμενες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε παιδιά έκτης δημοτικού στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία).
- Φαρμάκη, Έ. (2014). Λογοτεχνία και Κινηματογράφος, Η μεταφορά λογοτεχνικών κειμένων στον κινηματογράφο: Ζητήματα και μεθοδολογία προσέγγισης. *artmag* (30/6/2014). - <http://www.artmag.gr/articles/media-keyhole/item/350-literature-movies>
- Φιλιππούλου, Ε. (2013). Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα: 2012-2013. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ανέκδοτη πτυχιακή εργασία).
- Φωτόπουλος, Ν. & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2017). Μιλώντας για την τέχνη, τον πολιτισμό, τη Δημιουργική Γραφή με τον Θάνο Μικρούτσικο. Αθήνα: Πατάκη.
- Φωτοπούλου, Χ. (2020). Όψεις της Παιδικής/Νεανικής Παραβατικότητας στον Κινηματογράφο. Πάτρα: ΕΑΠ – ΠΔΜ (ανέκδοτη διπλωματική εργασία).
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρακόπουλος, Χρ. & Τσιλιμένη, Α. (2018). *Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. Διδακτική προσέγγιση και πρακτική εφαρμογή στη φροντιστηριακή εκπαίδευση* - <https://www.academia.edu/38227335>

- Χλωπτσιούδης, Δ. (2019). Ο ρόλος, η οργάνωση και η λειτουργία εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής: η διδασκαλία του ποιητικού λόγου σε ενήλικες. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία).
- Χριστοδουλόπουλος, Χ. (2019). Η διδασκαλία της μοντέρνας ποίησης στην ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου με το συνδυασμό της Δημιουργικής Γραφής και της Διαθεματικής και Διεπιστημονικής προσέγγισης. Φλώρινα: ΠΔΜ (ανέκδοτη διπλωματική εργασία).

### **Ξενογλώσσες**

- Arvanitis, P. & Kaklamanidou, B. (2006). A database of filmed novels. Methodology and didactic use. Στο: *Literary Studies in Open and Distance Learning University Programs* (διεθνές συνέδριο). Ιεράπετρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου - International Research Group HERMENEIA: Literary Studies and Digital Technologies και το Hellenic Network of Open and Distance Education.
- Bailey, M., O' Grady-Jones, M. & Mc Gown, C. (1995). The impact of integrating visuals in an elementary creative writing process. Στο Συλλογικό, *Eyes on the future. Converging images, ideas and instruction. Selected readings from the 27<sup>th</sup> Annual Conference of the International Visual Literacy Association* (Chicago, IL, October 18-22, 1995). ERIC Document: 391492.
- Bardot, B., Rahdi, J., Tan, M., Levenson, C., Friedlaender, L. & Grigorenko, E. (2012). From perception to creative writing: A multi – method pilot study of a visual literacy instructional approach. *Learning and Individual Differences*, 7(3), 209-223. doi: 10.1016/j.lindif.2012.09.003
- Barron, F. & Harrington, M. (1981). Creativity Intelligence and Personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Carter, R. (2006). *Language and Creativity*. London: Routledge.
- Cartmell, D. και Whelehan, I. (1999). *Adaptations, From Text to Screen, Screen to Text*. New York: Routledge.
- Cheung, W.M., Tse, S.K. & Tsang, H.W. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: Discordance between the view and practices of language teachers. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98. doi: 10.1002/j2162-6057.2003.tb00827.x
- Dethridge, L. (2003). *Writing your Screenplay*. Australia: Allen & Unwin

- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Jampole, E.S., Konopak, B.C., Readence, J.E. & Moser, B.E. (1991). Using mental imagery to enhance gifted elementary students' creative writing. *Reading Psychology*, 12(3), 183-197. doi: 10.1080/0270271910120301
- Lotman, J. (1977). *The structure of the artistic text*. R. Vroon (trans). Michigan. University of Michigan.
- McFarlane, B. (1996). *Novel to Film*. Oxford: Clarendon Press.
- McKee, R. (2010). *Story: Style, Structure, Substance, and the Principles of Screenwriting*. US: Harper Collins.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Papadopoulou, Sm. (2011). The X Point in teaching Writing, In Coreil, Clyde (ed.): *The X Point in Education Where Imagination is Lost*, the journal of the imagination in language learning, 9, 49-56. Jersey City, USA: New Jersey University.
- Rossetto, M. & Chiera-Macchia, A. (2010). "Visual learning is the best learning - it lets you be creative while learning": Exploring ways to begin guided writing in second language learning through the use of comics [online]. *Babel*, 45(2/3), 35-40. Ανακτήθηκε στις 17 Ιουλίου 2017 από το:  
<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=135166129521859;res=IELAPA>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Corbondale, IL.: Southern Illinois University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. London, UK: Free Press.
- Torrance, P. E. (1978). Examples and rationale of test tasks for assessing creative abilities, In A. G. Davis & A. J. Scott (Eds.), *Training Creative Thinking*. Huntington, New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Vogler, C. (2007<sup>3</sup>). *The writer's Journey, Mythic Structure for writers*. Michel Weiss Productions.
- White, H. & Sabarwal, S. (2014). Quasi-experimental design and methods. Methodology briefs. *Impact evaluation No 8*. Florence, Italy: UNICEF.
- Winnicott, Donald (1996). *Thinking about children*. London: Karnac Books, Perseus Press.



## **Παράρτημα**

**Κείμενο 1.** Η αλεπού και ο τράγος (Ζαραμπούκα, 1995)

**Κείμενο 2.** Το φυτό που κάνει παντόφλες (Ροντάρι, 2003)

**Κείμενο 3.** Πίνακας αναφοράς

**Κείμενο 4.** Φύλλο εργασίας προ-ερευνητικής παρέμβασης

**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα προ-ερευνητικής διαδικασίας – Οργάνωση του κειμένου

**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα προ-ερευνητικής διαδικασίας - Πρωτοτυπία

**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα προ-ερευνητικής διαδικασίας - Φαντασία

**Κείμενο 5.** Ο μικρός Νικόλας σε νέες περιπέτειες, Η καινούρια δασκάλα (Γκοσινί Ρενέ & Σανπέ Ζαν Ζακ, 2008)

**Κείμενο 6.** Φύλλο εργασίας ερευνητικής παρέμβασης

## Η αλεπού και ο τράγος

Η αλεπού και ο τράγος δίψασαν και κατέβηκαν στο πηγάδι να πιουν νερό.

Κι αφού ήπιαν και ξεδίψασαν, ο τράγος έσπαγε το κεφάλι του πώς θα ανεβούνε πάνω.

- Βρήκα τρόπο, του λέει η αλεπού.

Αν σταθείς όρθιος με τα μπροστινά σου πόδια στον τοίχο, εγώ θα σκαρφαλώσω στην πλάτη σου, θα πατήσω στα κέρατά σου και θα πηδήξω έξω.

Μετά, θα σε τραβήξω να ανεβείς.

Έτσι κι έγινε.

Η αλεπού μόλις βγήκε έξω, έσκυψε και, γελώντας, κοίταζε τον τράγο.

- Δεν είσαι εντάξει, της λέει εκείνος, πού είναι αυτά που μου υποσχέθηκες;

- Έπρεπε να 'χεις τόσο μυαλό όσες και τρίχες στο πιγούνι σου. Τότε, δεν θα κατέβαινες στο πηγάδι, αν από πριν δεν είχες σκεφτεί με ποιο τρόπο θα ανέβεις.

*Σοφία Ζαραμπούκα*

**Κείμενο 1.** Η αλεπού και ο τράγος (Ζαραμπούκα, 1995)

### Το φυτό που κάνει παντόφλες

Ο Πιέτρο ο χωρικός πήγε ένα πρωί στο χωράφι του για να μαζέψει μήλα. Η μηλιά ήταν στη μέση ενός χωραφιού και, καθώς πλησίαζε ο Πιέτρο, είδε ανάμεσα στα φύλλα κάτι πράγματα με διάφορα χρώματα: μπλε, κίτρινο, ροζ, μοβ.

«Τι στο καλό,» σκέφτηκε «δεν έχω δει ποτέ θαλασσιά μήλα. Τι να 'ναι;» Μόλις έφτασε κοντά στο δέντρο, το μυστήριο ξεκαθάρισε μεμιάς. Ανάμεσα στα κλαδιά και στα φύλλα κρέμονταν στη σειρά και λικνίζονταν στο δροσερό αεράκι εκατοντάδες παντόφλες.

«Μα σε ποιον ήρθε να κολλήσει τόσες παντόφλες στο δέντρο μου;» αναρωτήθηκε ο Πιέτρο. Ανέβηκε λοιπόν πάνω στο δέντρο για να εξετάσει καλά τα πράγματα και είδε ότι οι παντόφλες ήταν κολλημένες πάνω στα κλαδιά, πάνω σε λεπτά κοτσάνια, μ' άλλα λόγια είδε ότι οι παντόφλες είχαν φυτρώσει πάνω στη μηλιά αντί για μήλα. Ο Πιέτρο δεν πίστευε στα μάτια του. Τσίμπησε γερά το ένα του πόδι για να δει αν ήταν ξύπνιος. Δεν υπήρχε αμφιβολία, δεν ονειρευόταν. Σκέφτηκε πολύ αυτές τις ωραίες και περίεργες παντόφλες. Ήταν όλων των ειδών: με φιόγκο, με αγκράφα, με διπλό πάτο, με δέρμα μέσα έξω κι ούτω καθεξής. Τι να τις κάνει;

Πώς θα τελειώσει αυτή η ιστορία;

Φίλοι μου, αποδώ συνεχίζετε εσείς. Εγώ δε σας λέω πώς τελειώνει το παραμύθι: πρέπει να μου το πείτε εσείς. Σκεφτείτε το και μετά να μου διηγηθείτε τι θα γίνει παρακάτω.

*Τζιάνι Ροντάρι*

**Κείμενο 2.** Το φυτό που κάνει παντόφλες (Ροντάρι, 2003)

## **ΑΦΗΓΗΣΗ**

### **Πώς αφηγούμαστε μια ιστορία**

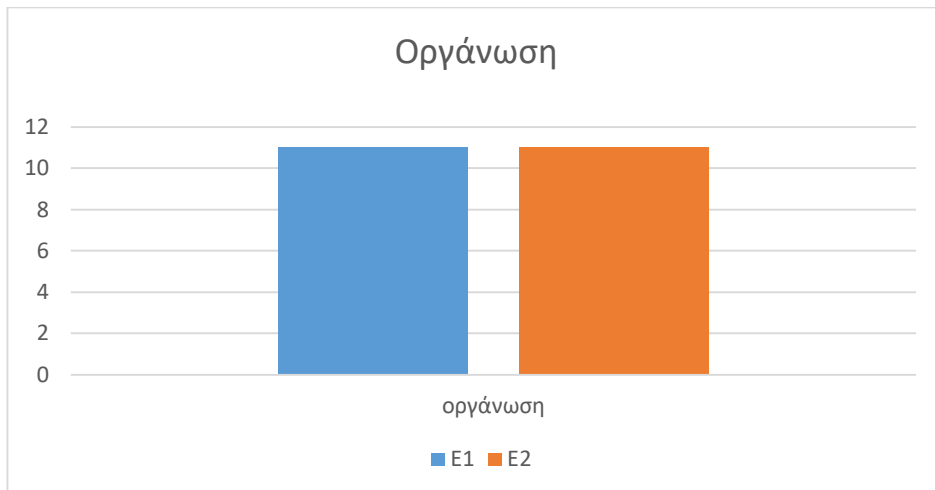
- Πού;
- Πότε;
- Τι κάνει – τι νιώθει τώρα ο ήρωας;
- Με ποιους τρόπους προσπαθεί να επιλύσει το πρόβλημα(τα);
- Εμφανίζεται φίλος-σύμμαχος;
- Πώς τελειώνει η ιστορία;
- Πώς αισθάνεται τώρα ο ήρωας;

### **Κείμενο 3. Πίνακας αναφοράς**

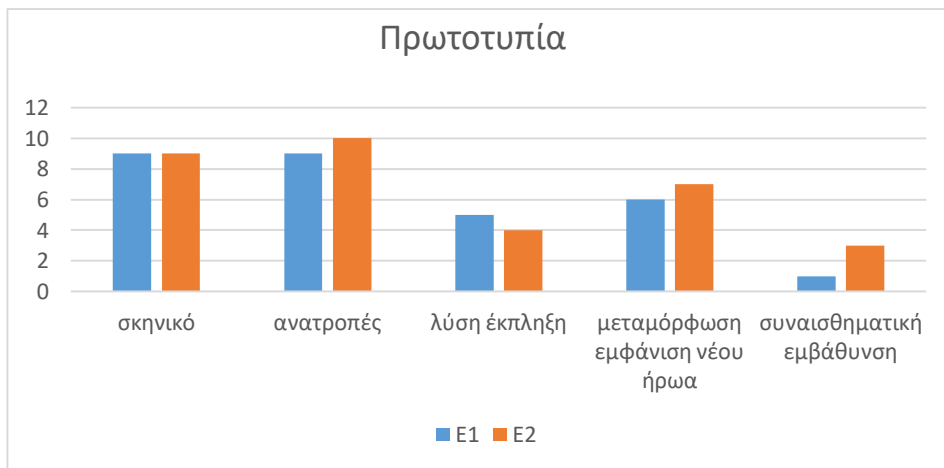


A large rectangular box containing 30 horizontal lines, intended for writing or drawing.

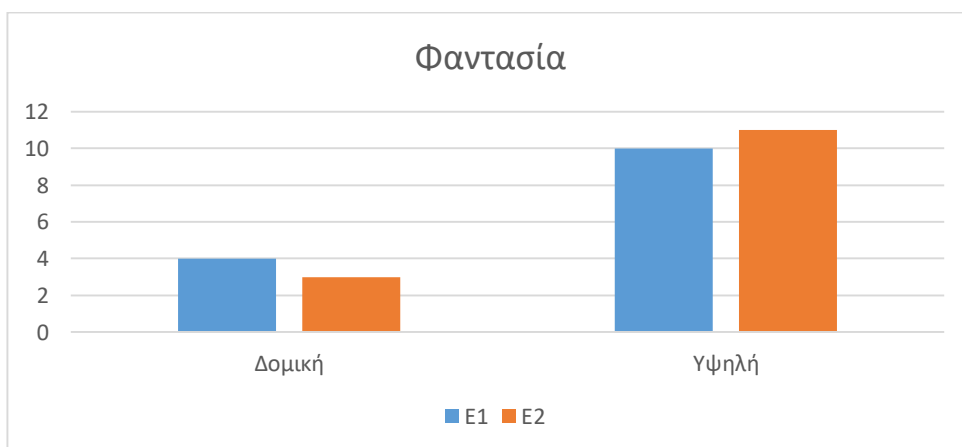
**Κείμενο 4.** Φύλλο εργασίας προ-ερευνητικής παρέμβασης



**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα προ-ερευνητικής διαδικασίας – Οργάνωση του κειμένου



**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα προ-ερευνητικής διαδικασίας - Πρωτοτυπία



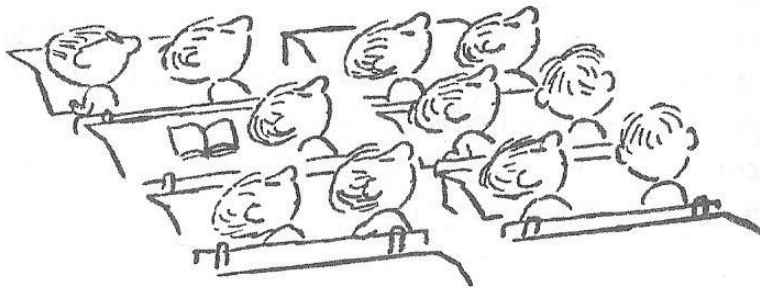
**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα προ-ερευνητικής διαδικασίας - Φαντασία



## Η καινούρια

Χτες, ακριβώς πριν να φύγουμε, η δασκάλα μάς ζήτησε να κάνουμε ησυχία και μετά μας είπε:

– Παιδιά μου, πρέπει να σας πω πως θα σας αφήσω για λίγες μέρες. Οικογενειακές υποθέσεις με καλούν στην επαρχία, και, επειδή θα λείψω περίπου μία βδομάδα, θα με αντικαταστήσει από αύριο μία άλλη δασκάλα. Βασίζομαι πάνω σας για να μελετάτε και για να είσαστε πολύ φρόνιμοι με την καινούρια σας δασκάλα και είμαι σί-



γουρη πως θα με βγάλετε ασπροπρόσωπη. Ελπίζω, λοιπόν, πως όταν γυρίσω δε θα έχω κανένα λόγο να ντρέπομαι για εσάς. Με καταλάβατε όλοι σας; Ωραία! Εύχομαι να μην προδώσετε την εμπιστοσύνη μου. Σας χαιρετώ μέχρι την επόμενη βδομάδα. Μπορείτε να φύγετε.



Σηκωθήκαμε, δώσαμε το χέρι στη δασκάλα και ήμασταν όλοι πολύ ανήσυχοι. Εγώ είχα έναν τεράστιο κόμπο στο λαιμό. Είναι αλήθεια ότι αγαπάμε πολύ τη δασκάλα μας γιατί είναι πολύ καλή και δε μας αρέσει καθόλου ν' αλλάζουμε. Ο πιο στενοχωρημένος ήταν ο Κλοτέρ. Επειδή είναι ο χειρότερος στην τάξη, γι' αυτόν είναι τρομερό ν' αλλάζει δασκάλα. Η δική μας τον έχει συνηθίσει και, ακόμα και όταν τον τιμωρεί, δεν του κακοφραίνεται.

– Θα βρω μία δικαιολογία για να μην έρθω αυτήν τη βδομάδα, μας είπε ο Κλοτέρ όταν σχολάσαμε. Άμα πια! Δεν επιτρέπεται να μας αλλάζουν έτσι δασκάλα!

Σήμερα το πρωί, όμως, ο Κλοτέρ ήταν εκεί, όπως κι όλοι οι άλλοι, κι ήμασταν όλοι πολύ ανήσυχοι.

– Διάβασα μέχρι αργά χτες, μας είπε ο Κλοτέρ. Να φανταστείτε, δεν είδα καθόλου τηλεόραση. Νομίζετε πως θα μας εξετάσει;

– Μπορεί την πρώτη μέρα να μη βαθμολογήσει, είπε ο Μεξάν.

– Εμένα μου λες! είπε ο Εντ. Σιγά μη μας λυπηθεί!

– Την έχει δει κανένας; ρώτησε ο Ιωακείμ.

– Εγώ την είδα φτάνοντας στο σχολείο, είπε ο Ζοφρουά.

– Πώς είναι; Πώς είναι; ρωτήσαμε όλοι.

– Είναι ψηλή και αδύνατη, είπε ο Ζοφρουά. Πολύ ψηλή. Πολύ αδύνατη.

– Φαίνεται κακιά; ρώτησε ο Ρούφους.

Ο Ζοφρουά φούσκωσε τα μάγουλά του και κούνησε πάνω κάτω το χέρι του.

Δεν ξαναμιλήσαμε και ο Αλσέστ έβαλε το σάντουιτς στην τσέπη του μισοφαγωμένο. Και μετά χτύπησε το

συνεννοηθήκαμε. Και τώρα, ώρα για δουλειά...

Η δεσποινίς Ναβαρέν άνοιξε τα τετράδιά της και μας είπε:

– Βλέπω, από το πρόγραμμα και τις σημειώσεις που μου άφησε η δασκάλα σας, πως σήμερα έχουμε γεωγραφία και πως το μάθημα που έχετε είναι για τους ποταμούς... Χρειαζόμαστε όμως το χάρτη της Γαλλίας... Ποιος θα πάει να τον φέρει;

Ο Ανιάν σηκώθηκε γιατί είναι ο πρώτος στην τάξη και το χαϊδεμένο. Πάντα αυτός πηγαίνει να φέρει τα πράγματα, γεμίζει τα μελανοδοχεία, μαζεύει τις κόλλες και σβήνει τον πίνακα.

– Μη σηκώνεστε έτσι! είπε η δεσποινίς Ναβαρέν. Λίγη πειθαρχία. Όχι όλοι μαζί... Εγώ θα πω ποιος μαθητής θα πάει να φέρει το χάρτη... Εσύ, εκεί κάτω! Ναι, εσύ, στο βάθος της τάξης. Πώς ονομάζεσαι;

– Κλοτέρ, είπε ο Κλοτέρ, που έγινε κάτασπρος.

– Ωραία, είπε η δεσποινίς Ναβαρέν. Λοιπόν, Κλοτέρ, πήγαινε να φέρεις το χάρτη της Γαλλίας, εκείνον με τους ποταμούς και τα βουνά. Και μην καθυστερείς καθόλου.

– Μα δεσποινίς... είπε ο Ανιάν.

– Α, βλέπω πως εδώ έχουμε έναν ξεροκέφαλο, είπε η δεσποινίς Ναβαρέν. Εγώ τους ξεροκέφαλους τους στρώνω, φίλε μου! Κάθισε αμέσως κάτω!

Ο Κλοτέρ έφυγε, πολύ παραξενεμένος, και ξανάρθε, λαχανιασμένος και πολύ περήφανος, με το χάρτη του.

– Γρήγορα γρήγορα, Ιλέρ, είπε η δεσποινίς Ναβαρέν. Σας ευχαριστώ... Λίγη ησυχία, εσείς οι άλλοι!... Μπορείτε να κρεμάσετε αυτόν το χάρτη στον πίνακα... Πολύ καλά και αφού βρίσκεστε εδώ, μιλήστε μου λίγο για το Σηκουάνα.

—Ο Σηκουάνας ξεκινάει από το πλάτωμα του Λογκρ, είτε ο Κλοτέρ, έχει μήκος 776 χιλιόμετρα, σχηματίζει πολλούς μαιάνδρους και καταλήγει στη Μάγχη. Οι βασικοί του παραπόταμοι είναι: ο Ομπ, ο Μάρνης, ο Ουάζ, ο Ιόν...

—Πολύ καλά, Ιλέρ, είπε η δεσποινίς Ναβαρέν. Βλέπω πως έχεις μελετήσει. Πήγαινε στη θέση σου. Πολύ καλά.

Και ο Κλοτέρ κάθισε στη θέση του κατακόκκινος, μ' ένα μεγάλο, χαζό χαμόγελο στο πρόσωπό του, λαχναρισμένος ακόμα.

—Κι εσύ, ο καπετάν φασαριάς, είπε η δεσποινίς Ναβαρέν δείχνοντας τον Ανιάν με το δάχτυλο. Ναι, εσύ που πετάγεσαι συνεχώς. Πες μου, από εκεί που κάθεσαι, μερικούς άλλους παραπόταμους του Σηκουάνα.

—Ε, είπε ο Ανιάν, ε... Ο Ομπ, ο Μάρνης, ο Ουάζ...

—Ναι, είπε η δεσποινίς Ναβαρέν. Αντί να κάνεις τον Καραγκιόζη, καλά θα κάνεις ν' ακολουθείς το παράδειγμα του Ιλέρ.

Και ο Ανιάν παραξενεύτηκε τόσο πολύ που του έλεγαν ν' ακολουθεί το παράδειγμα του Κλοτέρ, που ούτε καν έκλαψε.

Μετά η καινούρια δασκάλα εξέτασε εμένα και μετά



τον Αλσέστ και μετά τον Εντ και μετά είπε πως δεν ήταν άσχημα, αλλά πως μπορούσαμε σίγουρα και καλύτερα. Και μετά μας προχώρησε στο παρακάτω μάθημα, τα βουνά, και κανείς δεν έκανε χαζομάρες, ήμασταν μάλιστα πολύ λιγότερο ανήσυχοι απ' ό,τι στην αρχή. Ο Αλσέστ άρχισε να τρώει μπουκίτσες από το σάντουιτς του.

Και μετά η δασκάλα είπε στον Κλοτέρ να πάει πίσω το χάρτη και όταν γύρισε, χτύπησε το κουδούνι για το διάλειμμα και βγήκαμε έξω.

Στην αυλή αρχίσαμε να μιλάμε για την καινούρια δασκάλα και είπαμε πως δεν ήταν και τόσο κακιά, πως ήταν αρκετά καλή και πως στο τέλος, μάλιστα, όταν μας συνήθισε, μας χαμογέλασε την ώρα που μας είπε να βγούμε για διάλειμμα.

– Εγώ πάντως δεν πιστεύω τίποτα, είπε ο Ιωακείμ.

– Οχ, είπε ο Μεξάν. Αρκετά συζητήσαμε, έτσι κι αλλιώς τα πράγματα δεν αλλάζουν. Μας αρέσει φυσικά πιο πολύ η αληθινή μας δασκάλα, αλλά οι δασκάλες είναι πάντα δασκάλες και για μας δεν αλλάζει τίποτα.

Είχε δίκιο ο Μεξάν κι έτσι αποφασίσαμε να παίξουμε μπάλα πριν τελειώσει το διάλειμμα. Στην ομάδα μου, βάλουμε για τερματοφύλακα τον Ανιάν.

Πήρε τη θέση αυτού του βρομοχαϊδεμένου Κλοτέρ, που ξανακοίταζε το μάθημα της ιστορίας.



Όνοματεπώνυμο: ..... Τάξη: .....  
Σχολείο: ..... Ημερομηνία: .....

1. Τι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας; Γράψε όσα περισσότερα συναισθήματα αναγνωρίζεις, ότι νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;

*Θα ήθελα να είμαι*

*γιατί*

_____
_____
_____

3. Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας:

Διαβάζοντας το βιβλίο;

Βλέποντας την ταινία;

4. Στο τέλος της ιστορίας κάτι συνέβη ξαφνικά και άλλαξε τη ζωή στην τάξη. Γράψε τη συνέχεια της ιστορίας, ξεκινώντας με τη λέξη: Ξαφνικά...

*Ξαφνικά*

_____
_____
_____
_____
_____

Blank lined page for research intervention notes.

