



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ



ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
"ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ"
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ Δ.Π.Μ.Σ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΘΕΜΑ:

**«ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ:
ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ
ΗΛΙΚΙΕΣ 8-11 ΕΤΩΝ»**

*ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΝΙΚΟΛΕΤΑ ΑΝΤΩΝΙΟΥ
(ΑΕΜ 7372)*

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΟΥΛΗΣ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ Β': ANNA ΒΑΚΑΛΗ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ Γ': ΚΛΕΟΝΙΚΗ ΔΡΟΥΓΚΑ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2023

Ευχαριστίες

"Θα ήθελα αρχικά, να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Δημήτρη Γουλή, για τη βοήθεια και την καθοδήγησή του, καθώς και για την άμεση ανταπόκρισή του, όποτε τον χρειάστηκα. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Παναγιώτη Ιωσηφέλη, καθηγητή σεναρίου του τμήματος κινηματογράφου, χάρη στον οποίο διδάχτηκα και αγάπησα την τέχνη του σεναρίου από τα πρώτα κιόλας φοιτητικά μου χρόνια. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Άννα Βακάλη, η οποία ως καθηγήτριά μας στο λύκειο, διεύρυνε τους ορίζοντές μας πέρα από τη συνήθη διδασκαλία, όπως όταν έφερε στην τάξη το «Μονόγραμμα» του Ελύτη, γεγονός που με έκανε να ερωτευτώ την ποίηση, ανοίγοντας έναν καινούργιο κόσμο στα ανήσυχα εφηβικά μου μάτια. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, ο οποίος ως πρόεδρος του Δ.Π.Μ.Σ Δημιουργική Γραφή, μετέτρεψε τις σπουδές μας σε μια ευχάριστη και μοναδική εμπειρία. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύντροφο και μέλλοντα σύζυγό μου, Παύλο, για την υπομονή και την υποστήριξή του στην διάρκεια αυτού του μακρινού ταξιδιού."

Περίληψη

Το παρόν συγγραφικό εγχείρημα εστιάζει στη διδασκαλία σεναρίου μέσω της δημιουργικής γραφής. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών που συνδέονται με την αφήγηση, το σενάριο, τον κινηματογράφο και τη δημιουργική γραφή, επιδιώκεται η κατανόηση της σημασίας των όρων, κυρίως, όσον αφορά τα παιδιά. Μάλιστα, εστιάζοντας στην ηλικιακή κλίμακα 8-11 ετών, παρουσιάζονται προτεινόμενες δραστηριότητες για διδασκαλία σεναρίου μέσα από τη δημιουργική γραφή. Επιπλέον, οι προτεινόμενες ασκήσεις αποτελούν προσαρμογή των δραστηριοτήτων διδασκαλίας σεναρίου στη βιβλιογραφία, με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην προαναφερθείσα ηλικιακή κλίμακα. Η έμφαση στην ελεύθερη έκφραση και την ενίσχυση της αποτύπωσης των προσωπικών ιδεών και των συναισθημάτων αποτελεί τη θεμέλια λίθο στη χρήση των προτάσεων, ως πλαίσιο δόμησης του μαθήματος, αποφεύγοντας ωστόσο τον υπαινιγμό ότι η διδασκαλία του σεναρίου πρέπει να συνοδεύεται από περιορισμούς και προκαθορισμένους στόχους. Επιστέγασμα του εγχειρήματος είναι ότι τα προγράμματα δημιουργικής γραφής και σεναρίου, μπορούν να δομηθούν με ελευθερία και σε συνάρτηση με τα ειδικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν. Αυτό το πρότυπο διδασκαλίας θα μπορούσε να προσαρμοστεί και σε άλλα αντικείμενα με σκοπό τη διαμόρφωση ενός πιο φιλικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική γραφή, σενάριο, αφήγηση, διδασκαλία σεναρίου, διδακτική πρόταση, κινηματογραφική εκπαίδευση

Abstract

This writing project focuses on teaching screenwriting through creative writing. Through the bibliographic review of the concepts related to the narrative, the script, the cinema and the creative writing, the understanding of the importance of these terms is aimed mainly in relation to children. There are presented a few suggested activities for teaching script through creative writing for ages 8-11. The suggested exercises are an adaptation of the scenario teaching activities in the literature in a way that they can be used at the selected ages. The emphasis on free expression and the enhancement of the capture of personal ideas and feelings is a cornerstone in the use of sentences as a structuring framework for the lesson, avoiding the suggestion that the teaching of the script should be accompanied by limitations and predetermined goals. The culmination of the venture is that the creative writing and screenwriting programs can be structured freely and according to the specific characteristics of the participating members. This teaching model could be adapted to other subjects in order to create a friendlier educational environment.

Key words: creative writing, screenwriting, storytelling, teaching script, teaching proposal, film education

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Περιεχόμενα εικόνων.....	8
Εισαγωγή	9
1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ: ΜΙΑ ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	12
1.1. Το κοινό υπόβαθρο της αφήγησης: μύθοι, συλλογικό ασυνείδητο και αρχέτυπα	12
1.2. Τα οφέλη της αφήγησης στον άνθρωπο.....	14
1.3. Η επίδραση της αφήγησης στο παιδί.....	15
1.4. Συμπεράσματα 1ου Κεφαλαίου	21
2. Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ	22
2.1. Αφήγηση: ορισμός, είδη και βασικά γνωρίσματα.....	22
2.1.1. Ορισμός της αφήγησης	23
2.1.2. Αφηγηματικά είδη.....	23
2.1.3. Βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης	25
2.2. Η αφήγηση στις Τέχνες: Συσχετισμοί/Συμπεράσματα	27
2.2.1. Ανάλυση έργων τέχνης ως προς την αφηγηματικότητά τους: απτά παραδείγματα.....	28
2.3. Συμπεράσματα 2ου Κεφαλαίου	36
3. ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	37
3.1. Μυθοπλαστική αφήγηση: το κοινό υπόβαθρο των αφηγηματικών τεχνών (λογοτεχνία, θέατρο, κινηματογράφος) από την ποιητική του Αριστοτέλη ως σήμερα.....	38
3.2. Κινηματογραφική αφήγηση: βασικές αρχές σεναρίου	40
3.2.1. Η τέχνη του σεναρίου (ορισμός-περιγραφή)	41
3.2.2. Βασικές αρχές σεναρίου (ανάλυση ως προς το περιεχόμενο).	43
3.3. Συμπεράσματα 3ου Κεφαλαίου	46

4.	ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	48
4.1.	Νοηματοδότηση και ορισμοί.....	48
4.2.	Κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα--σύντομη ιστορική αναδρομή	51
4.3.	Τα οφέλη στις κινηματογραφικής εκπαίδευσης στις μαθητές και στις μαθήτριες. ..	54
4.4.	Ζητήματα παιδαγωγικής–επιλογή ηλικιακής ομάδας για πρόταση διδασκαλίας	59
4.5.	Συμπεράσματα 4ου κεφαλαίου	64
5.	Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΓΕΦΥΡΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ	66
5.1.	Δημιουργική γραφή: Ορισμός, Στόχοι και Τρόποι εφαρμογής.....	66
5.1.1.	Ορισμός και ιστορική εξέλιξη της δημιουργικής γραφής.....	66
5.1.2.	Διδάσκεται η δημιουργική γραφή;.....	67
5.1.3.	Στόχοι της δημιουργικής γραφής.....	68
5.1.4.	Τρόποι εφαρμογής	69
5.2.	Η δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση.	70
5.2.1.	Δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή και σενάριο.	70
5.2.2.	Ο εκπαιδευτικός ρόλος της δημιουργικής γραφής, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα οφέλη της στους μαθητές.	72
5.2.3.	Παραδείγματα δημιουργικής γραφής.....	73
5.2.4.	Δραματοποίηση.....	75
5.3.	Συμπεράσματα 5ου Κεφαλαίου	79
6.	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.	80
6.1.	Α.Π.Σ Δημοτικού: Δημιουργική Γραφή, Τ.Π.Ε και Συγγραφή Σεναρίου	80
6.2.	Θεωρίες μάθησης διδακτικής πρότασης.	85
6.3.	Ασκήσεις για τη συγγραφή σεναρίων από τα παιδιά	87
6.4.	Συμπεράσματα 6ου Κεφαλαίου	140
	Συμπεράσματα	141
	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	143
	Βιβλιογραφία	144

Ελληνική	144
Ξενόγλωσση.....	152

Περιεχόμενα εικόνων

Εικόνα 1. 1: Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow	19
Εικόνα 1. 2: Anima - Animus.	20
Εικόνα 2. 1: Το ναυάγιο της μέδουσας.....	29
Εικόνα 2. 2: Γυναίκα στο παράθυρο.....	29
Εικόνα 2. 3: Νεκρή φύση με φρούτα και κάστανα	30
Εικόνα 2. 4: Σύνθεση VIII..	31
Εικόνα 2. 5: Αιγυπτιακή Τέχνη.....	32
Εικόνα 2. 6: Χορός αρχαίου θεάτρου	35
Εικόνα 2. 7: Η λίμνη των Κύκνων.....	36
Εικόνα 3. 1: Σχηματική απεικόνιση των σταδίων του ταξιδιού ενός ήρωα.	42
Εικόνα 4. 1: Κινηματογραφική εκπαίδευση.	48
Εικόνα 4. 2: Στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget	61
Εικόνα 6. 1: «Το ταξίδι του ήρωα».....	94

Εισαγωγή

Μελετώντας τη διδασκαλία σεναρίου σε παιδιά, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι αποκτά νόημα μόνο στα πλαίσια μίας ευρύτερης κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Μπορεί το σενάριο να αποτελεί ένα αυθύπαρκτο είδος γραφής, ωστόσο συντίθεται με απώτερο στόχο την μετατροπή του σε ταινία. Αντίθετα το λογοτεχνικό κείμενο προορίζεται αποκλειστικά για ανάγνωση. Έτσι, η παρακάτω εργασία προσεγγίζει τις αρχές της δημιουργίας ταινιών μικρού μήκους στο πλαίσιο είτε της σχολικής τάξης είτε ενός καλλιτεχνικού (κινηματογραφικού) εργαστηρίου. Μάλιστα, στο επίκεντρό της τίθεται το πρώτο βήμα δημιουργίας μιας ταινίας από τους μαθητές, που δεν είναι άλλο από τη δημιουργία σεναρίου από τους ίδιους.

Σκοπός του παρόντος εγχειρήματος είναι η σύσταση ενός συνόλου δημιουργικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων για την τάξη, λειτουργώντας ως βοήθημα τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τα παιδιά. Το σύνολο θα αφορά την αφήγηση και θα αποσκοπεί στην εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της μυθοπλασίας και κυρίως του κινηματογραφικού σεναρίου. Παράλληλα, στόχος του είναι η εξοικείωση με τις έννοιες που συνδέονται τόσο με το σενάριο όσο και με τη δημιουργική γραφή, γι' αυτό και στο κείμενο υπάρχει πληθώρα εννοιών και αναλύσεων που μπορούν να ενημερώσουν, να πληροφορήσουν και να εμπνεύσουν τον αναγνώστη να μελετήσει κάθε τμήμα που θεωρεί ότι τον ενδιαφέρει.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται η έννοια της αφήγησης καθώς αποτελεί το βασικό πυλώνα της μυθοπλασίας, των ιστοριών και των σεναρίων. Στο δεύτερο συμπεριλαμβάνεται η παρουσίαση της αφήγησης σε διάφορες μορφές τέχνης, με στόχο να αποσαφηνιστεί ότι κάθε απόπειρα δημιουργίας αποσκοπεί στην έκφραση μιας συνθήκης· ωστόσο κάτι τέτοιο θα ήταν «ικανό και μη αναγκαίο», όπως θα λέγαμε με μαθηματικούς όρους. Επίσης στο τρίτο κεφάλαιο η ανάλυση επικεντρώνεται στον κινηματογράφο, καθώς η μορφή σεναρίου στην οποία εστιάζουν οι προτεινόμενες ασκήσεις στοχεύουν στη συγκεκριμένη τέχνη. Επιπλέον πραγματοποιείται σύνδεση της τελευταίας με την εκπαίδευση, ώστε να καταστεί σαφές ότι η σεναριακή γραφή εξετάζεται από την οπτική της διδασκαλίας. Ακόμα, τα δύο επόμενα κεφάλια εστιάζουν στο σενάριο και τη δημιουργική γραφή με σκοπό την εξέταση και την κατανόηση του βαθμού σύνδεσής τους, ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται οι προτεινόμενες δημιουργικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε παιδιά 8-11 ετών.

Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος δεν είναι άλλος από την επιθυμία σύνδεσης των δύο μεγάλων ενδιαφερόντων της φοιτήτριας· τα παιδιά και την τέχνη της αφήγησης. Από την μία πλευρά, υφίστανται πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με την αφήγηση, όπως είναι η αύξηση της ομαδικότητας, της δημιουργικότητας και της φαντασίας, η βελτίωση της οργάνωσης σκέψης, της έκφρασης, της ψυχικής ωρίμανσης, της διάθεσης και της κατάκτησης νέας οπτικής της πραγματικότητας μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες, αλλά και τα νοητά ταξίδια στον χρόνο και τον τόπο· πραγματικό ή φανταστικό. Από την άλλη, η τέχνη φαντάζει ένα μέσο για την πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του ανθρώπου, ανεξάρτητα από την ηλικία στην οποία βρίσκεται όταν έρχεται σε επαφή με οποιοδήποτε ερέθισμα τέχνης. Συνεπώς, η θεματολογία της συγγραφής σεναρίου από παιδιά δημιούργησε μια πρόκληση, που αναμφίβολα μπορεί να προσφέρει πληροφορίες και να εμπνεύσει τόσο γονείς και εκπαιδευτικούς όσο και κάθε ενδιαφερόμενο.

Αφορμή για την παρούσα εργασία στάθηκε το παιδικό εργαστήρι κινηματογράφου που δημιουργήθηκε και πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφέα την ακαδημαϊκή χρονιά 2016-2017 στην πόλη της Φλώρινας, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους με τίτλο «*Η ανταρσία των ονείρων*» στο τέλος της σχολικής χρονιάς· τόσο η ταινία όσο και το ημερολόγιο διδασκαλίας παρουσιάστηκαν ως πτυχιακή εργασία στο Τμήμα Κινηματογράφου, όπου φοιτούσε η συγγραφέας. Η ουσιαστική αφορμή, ωστόσο, ήταν η δυσκολία της τελευταίας στην ανεύρεση υλικού τόσο για το σχεδιασμό των μαθημάτων όσο και για τις δημιουργικές δραστηριότητες. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη, μετά από την απόκτηση της εμπειρίας, αυτή να κατατεθεί και να καταστεί μία νέα διδακτική πρόταση, εμπλουτισμένη με πλούσια βιβλιογραφία (κυρίως από το 2018 και έπειτα), με την εμπειρία της συγγραφέως μετά από δύο χρόνια διδασκαλίας του παιδικού εργαστηρίου κινηματογράφου (2016-2017 και 2018-2019) αλλά και με τις νέες παιδαγωγικές γνώσεις που αυτή απέκτησε τόσο μέσα από την φοίτηση στο παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα όσο και με την φοίτησή της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας. Επιπλέον, η εστίαση της εργασίας στο σενάριο αποδίδεται στο ότι αυτό αποτελεί το εφαλτήριο για τη δημιουργία μίας ταινίας μικρού μήκους και το ότι αυτό ήταν το δυσκολότερο βήμα για τους μαθητές. Τα παραπάνω οδήγησαν στη διατύπωση της υπόθεσης ότι τα παιδιά χρειαζόνταν τη βοήθεια της δημιουργικής γραφής, ώστε εξοικειωθούν με την σύλληψη ιδεών και τη συγγραφή ιστοριών και, γενικά, να εισαχθούν πιο ομαλά στον κόσμο της μυθοπλασίας.

Το παρόν πόνημα δεν απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, κινηματογραφιστές ή ακαδημαϊκούς. Στόχος του είναι να καταστεί μελλοντικά ένα χρήσιμο

εργαλείο στα χέρια κάθε ενδιαφερόμενου που επιθυμεί τη μύησή του στις βασικές αρχές της μυθοπλασίας, της δημιουργικής γραφής και του σεναρίου, έτσι ώστε να τα χρησιμοποιήσει κατά το δοκούν. Γι' αυτό και σε κάθε κεφάλαιο επιχειρείται η παράθεση των σημαντικότερων πληροφοριών για τη σημασία της αφήγησης στον άνθρωπο και στο παιδί, τη σύνδεση της τελευταίας με την ψυχολογία αλλά και τη σχέση της με τις τέχνες, τις βασικές αρχές και την ιστορική εξέλιξη τόσο της δημιουργικής γραφής όσο και του σεναρίου. Τέλος, η σύνδεση των παραπάνω και η εξαγωγή συμπερασμάτων μπορούν να καταστούν τρόποι γνωριμίας των παιδιών με τη συγγραφή κινηματογραφικού σεναρίου.

1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ: ΜΙΑ ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

«Στα παραμύθια η ψυχή διηγείται την ιστορία της»

Καρλ Γιούνγκ

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται οι λόγοι για τους οποίους η ενασχόληση με την αφήγηση έχει βαρύνουσα σημασία και αποτελεί ένα ενδιαφέρον θέμα τόσο για τον ενήλικα όσο και για το παιδί. Έτσι ερευνώνται ερωτήματα όπως το *«Ποια βαθύτερη ανάγκη του ανθρώπου ικανοποιεί η αφήγηση;»* και *«Ποια τα οφέλη της αφήγησης για τους ενήλικες αλλά και για τα παιδιά;»*.

1.1. Το κοινό υπόβαθρο της αφήγησης: μύθοι, συλλογικό ασυνείδητο και αρχέτυπα

«Οι μύθοι είναι δημόσια όνειρα και τα όνειρα είναι ιδιωτικοί μύθοι», υποστήριξε ο διάσημος μυθολόγος Joseph Campbell (Karlan, 2006). Από τις απαρχές της ανθρωπότητας οι μύθοι και οι ιστορίες αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του ανθρώπου. Γι' αυτό και πλήθος ερευνητών, έχοντας μελετήσει τους μύθους, έφτασαν στο συμπέρασμα ότι παρά τις χρονικές, πολιτιστικές και λαογραφικές διαφορές των ανθρώπων που διηγούνταν ιστορίες, κάποια στοιχεία, όπως συγκεκριμένα σύμβολα και χαρακτήρες, παρέμεναν ίδια και αδιαφοροποίητα. Αυτό τους οδήγησε στην εξερεύνηση και μελέτη των συμβόλων αυτών (αρχέτυπα) με βάση την ψυχολογία, καθώς στις διαφορετικές ιστορίες δεν κυριαρχούσαν οι γραφικές διαφορές, αλλά στοιχεία βαθιά ριζωμένα στο συλλογικό ασυνείδητο του ανθρώπινου είδους· έτσι εξηγείται και η πληθώρα ομοιοτήτων έναντι των διαφορών στις ιστορίες.

Μεταξύ των ερευνητών που ασχολήθηκαν με το θέμα, είναι ο Levi- Strauss (1986: 23) ο οποίος υποστηρίζει ότι οι μύθοι σχηματίζονται μέσα στον άνθρωπο χωρίς αυτός να το γνωρίζει. Επιπλέον, ο Freud πίστευε ότι οι μύθοι είναι θεμελιωμένοι στο ασυνείδητο, αναφέροντας πως *«Οι μύθοι δεν είναι τίποτα άλλο παρά παραμορφωμένα λείψανα φαντασιώσεων, επιθυμιών ολόκληρων εθνών, τίποτα άλλο παρά «αιώνια όνειρα» της τότε νεαρής ανθρωπότητας»* (Freud 2005: 27).

Ακόμα, σύμφωνα με το Σουηδό σκηνοθέτη Ingmar Bergman, η διαφορά του παραμυθιού από το ψέμα έγκειται στο ότι το πρώτο μπορεί συχνά να παραπέμπει σε φανταστικές καταστάσεις, ωστόσο γίνεται γέφυρα με την πραγματικότητα, σε αντίθεση με το δεύτερο που την αποφεύγει. Για το σκηνοθέτη, μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι ανακάλυψε έναν τρόπο αμφισβήτησης και αναδιαμόρφωσης της ανθρώπινης ύπαρξης· διατύπωση που υπερτονίζει την άμεση σύνδεση της Τέχνης, του ανθρώπου και της πνευματικής και ψυχικής υπόστασής του (Tuohy & Glasby, 2018).

Ωστόσο, πρώτος ο Ελβετός ψυχίατρος και ψυχαναλυτής Carl Gustav Jung, με αφορμή έρευνές του για την ψυχοθεραπεία, εισήγαγε αυτές τις έννοιες στην επιστήμη της ψυχολογίας και τους έδωσε υπόσταση. Έναυσμα για τα παραπάνω αποτέλεσε η παρατήρησή του ότι, οι άνθρωποι δεν διαμορφώνονται μόνο από τις προσωπικές εμπειρίες, αλλά παρουσιάζουν κάποιες κοινές αντιλήψεις και ψευδό-εμπειρίες, οι οποίες δεν μοιάζουν να πηγάζουν από τη μνήμη τους αλλά από τα ένστικτα. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *«Όσο μοναδικός κι αν φαίνεται ο κάθε νους, έχει πολλά που δεν διακρίνονται από τον νου των άλλων, γιατί ο κάθε νους έχει κοινό υπόστρωμα ή θεμέλιο με τους άλλους. Αυτό αποκαλώ συλλογικό ασυνείδητο»*. Ενισχυτικό των παραπάνω αποτελεί και η πεποίθησή του πως *«όπως οι άνθρωποι έχουν τόσους κοινούς μηχανισμούς όσον αφορά το σώμα τους, γιατί να αποκλείσω ένα τέτοιο κοινό υπόβαθρο και για τον ανθρώπινο νου;»*. Ένα κύριο γνώρισμα του συλλογικού ασυνείδητου είναι ότι προέρχεται από την κληρονομικότητα και αποτελείται από αρχέτυπα (προϋπάρχουσες ή πρωταρχικές μορφές και σύμβολα). Επιπλέον, ο ίδιος υποστήριξε ότι τα ένστικτα έχουν πολύ στενές αναλογίες με τα αρχέτυπα· τόσο κοντινές, πράγματι, ώστε να δικαιολογήσουν την υπόθεση ότι, τα αρχέτυπα είναι ασυνείδητες εικόνες των ίδιων των ενστίκτων ή *«μοτίβα της ενστικτώδους συμπεριφοράς»*. Έτσι η δυναμική παρουσία των αρχέτυπων, παρατηρήθηκε πως δεν εκφράζεται κάπου εντονότερα και καθαρότερα από ό,τι στο μύθο, δεδομένου ότι οι μύθοι υπήρχαν πριν ακόμα από την επιστήμη και εξέφραζαν τη ζωή, όπως γίνεται αντιληπτή και βιώνεται. Μάλιστα όταν ο Jung ρωτήθηκε για τον προσωπικό του μύθο-αυτόν που έδινε νόημα στη ζωή του-απάντησε ότι *«...αυτό είναι το συλλογικό ασυνείδητο!»* (Main, McMillan, & Henderson, 2021).

Η αφήγηση, καθώς αποτελεί τον κυριότερο τρόπο μετάδοσης γνώσης μέσα από τη χρήση ιστοριών, μπορεί να παρουσιαστεί με διάφορους τρόπους. Αυτοί είναι οι θρύλοι, οι μύθοι και τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν από τους αφηγητές με σκοπό τη μετάδοση μηνύματος ή την εξιστόρηση γεγονότων που αποτελούσαν το περιεχόμενο των αφηγήσεών τους. Μάλιστα, μέσα από τους θρύλους και τους μύθους δεν επικοινωνείται απλά και μόνο μια

ακολουθία γεγονότων, αλλά επιχειρείται η μετάδοση της γνώσης, της σοφίας, των πολιτιστικών χαρακτηριστικών και των αξιών στο σύνολο της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει, σε ατομικό επίπεδο, ότι το ερέθισμα που λαμβάνει κάθε άτομο στην επαφή του με την αφήγηση αποτελεί και μια ευκαιρία τόσο για προσωπική καλλιέργεια όσο και ένταξη στο σύνολο. Σε συλλογικό επίπεδο και αθροιστικά στα μέλη μιας κοινωνίας, αυτό σημαίνει ότι προάγει τη σύνδεση των γενεών και την εξέλιξη της κοινωνίας (McLellan, 2002).

Με δεδομένα τα παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να δοθεί ένας σύντομος ορισμός της αφήγησης στο σημείο αυτό, καθώς παρακάτω η έννοια θα αναλυθεί εκτενώς. Έτσι, η αφήγηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επικοινωνίας των ανθρώπων, έναν αντικειμενικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων, έναν τρόπο ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της φαντασίας και ένα μέσο που χρησιμοποιείται καθημερινά για τη μετάδοση πληροφοριών (Dart & Davies, 2003).

1.2. Τα οφέλη της αφήγησης στον άνθρωπο

Οι πράξεις της κατασκευής και αφήγησης ιστοριών αποτελούν φυσικές ανθρώπινες διαδικασίες που βοηθούν τα άτομα να κατανοήσουν τις εμπειρίες και τους εαυτούς τους, ενώ ταυτόχρονα τούς επιτρέπουν να οργανώνουν και θυμούνται γεγονότα με συνεκτικό τρόπο, ενσωματώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Στην ουσία τούς δίδουν μία αίσθηση προβλεψιμότητας και ελέγχου της ζωής, με δεδομένο ότι μέσω της αφήγησης συνδέουν όλες τις αλλαγές στη ζωή τους σε μια ευρεία και περιεκτική ιστορία (Danoff-Burg, Mosher et al., 2010).

Η αφήγηση ιστοριών διευκολύνει την αίσθηση επίλυσης των προβλημάτων που εμφανίζονται στη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Μέσα από την επαφή με τις εμπειρίες και τις καταστάσεις που αντιμετώπισαν άλλοι άνθρωποι, μπορεί να καλλιεργηθεί η ασφάλεια, να αμβλυνθούν οι αμφιβολίες και, τελικά, να υποχωρήσουν σταδιακά οι ανησυχητικές εμπειρίες, μέσα από την επιλογή που εκπορεύεται από τη συνειδητή σκέψη. Για παράδειγμα οδυνηρά γεγονότα που δεν είναι δομημένα σε αφηγηματική μορφή, ενδέχεται να συμβάλουν στη συνεχιζόμενη εμπειρία αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων (Graybeal, Sexton&Pennebaker, 2002).

Η σημασία της αφήγησης ενισχύεται και στον τομέα της αφηγηματικής ψυχολογίας, όπου υποστηρίζεται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι άνθρωποι να εξιστορούν τα γεγονότα της

ζωής τους με την μορφή αφήγησης. Μάλιστα, οι Gergen & Gergen (1988) χρησιμοποίησαν τον όρο **αυτό-αφήγηση** για την περιγραφή συγκεκριμένων τύπων ιστοριών, που βοηθούν τους ανθρώπους να λαμβάνουν υπόψη κρίσιμα γεγονότα της ζωής τους. Σύμφωνα με αυτούς, θεμέλιο για μία καλή αυτό-αφήγηση είναι ο λόγος καθοδήγησης για τον οποίο διαμορφώνεται η ιστορία, συμπεριλαμβανομένων των σημαντικών γεγονότων που σχετίζονται με αυτόν τον στόχο και την τοποθέτησή τους σε λογική σειρά (Gergen & Gergen, 1988; Bloom, Colbert & Nielsen, 2020).

Έτσι προκύπτει ότι, οι αφηγήσεις μπορούν να είναι επωφελείς στη μετατροπή των πολύπλοκων εμπειριών σε πιο απλές και κατανοητές. Ταυτόχρονα, ανεξάρτητα από τον τρόπο σχηματισμού τους, εξυπηρετούν μια κρίσιμη λειτουργία στην ανθρώπινη ζωή καθώς παρουσιάζουν σημαντικά οφέλη για τη ψυχική υγεία και τη γενική ευημερία του ανθρώπου.

1.3. Η επίδραση της αφήγησης στο παιδί

Έχοντας αναλύσει την επίδραση της αφήγησης για τον άνθρωπο στη συνέχεια αναλύεται και η επίδρασή της στα παιδιά, τα οποία μέσα από τις ιστορίες και τα παιχνίδια αντλούν ευκαιρίες μάθησης, εξέλιξης και έκφρασης. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι ο συνδυασμός των δύο, της αφήγησης ιστοριών και των σχετικών δραστηριοτήτων παιχνιδιού, όπως τα παιχνίδια ρόλων, έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν το έδαφος τόσο για τη μεταφορά γνώσης όσο και για την ανάπτυξη αξιών και ποιοτικής ενασχόλησης (Wee, Kim, Chung, & Kim, 2022)¹.

Το παραμύθι, ως βασική μορφή αφηγήσεων στην ηλικιακή κλίμακα που μελετάται (8-11 ετών), σχετίζεται άμεσα και διαποτίζεται από τη φαντασία, τη δημιουργία και την έμπνευση. Αυτό δημιουργεί ποικιλία ιστοριών, δομημένων με τέτοιο τρόπο ώστε όχι απλά να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά, αλλά να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και να διατηρήσουν την προσοχή τους (Καπλάνογλου, 2002). Μάλιστα, σύμφωνα με τις διατυπώσεις του Jung: *«Τα παραμύθια αποτελούνται συνήθως από αρχετυπικό υλικό και αρέσουν στα παιδιά, επειδή ο νους τους σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης μόλις έχει μετακινηθεί από τα βαθύτερα, συλλογικά στρώματα του ασυνείδητου, από τα οποία προέρχεται η συνείδηση»*. Έτσι καθίσταται εμφανές

¹ Γίνεται μικρή αναφορά στο παιχνίδι χωρίς περαιτέρω επεκτάσεις, καθώς το θέμα δεν αποτελεί αυτοσκοπό της εργασίας.

ότι τα παιδιά έχουν αυτές τις ιδιότητες λόγω της εγγύτητάς τους με τον κόσμο από τον οποίο ήρθε· τον αρχέγονο κόσμο του ασυνείδητου.

Τα προαναφερθέντα αρχέτυπα, όπως αναφέρθηκε, σχετίζονται με διάφορους τομείς όπως η συμπεριφορά, η ιστορική ψυχολογία, η λογοτεχνική κριτική και η τέχνη της αφήγησης και στην ουσία τους αποτελούν μοτίβα, σύμβολα και πρότυπα που εμφανίζονται περιοδικά σε μια συνθήκη. Έτσι, γίνεται εμφανές πως η επανάληψη χαρακτήρων με παρόμοια χαρακτηριστικά αλλά και η τυπικότητα στην ανάπτυξη μιας ιστορίας αποτελούν στοιχεία της αφηγηματικής και συγγραφικής τέχνης που μπορούν να χαρακτηριστούν ως αρχέτυπα. Επομένως η κατανόηση του μηχανισμού τόσο ανάπτυξης μιας ιστορίας όσο και παρουσίασης των χαρακτήρων της, μπορούν να γίνουν αντιληπτά από τα παιδιά και να συμβάλλουν στην ταύτιση, το ενδιαφέρον και τη δυνατότητα ενασχόλησης με τη συγγραφή, τη δραματοποίηση και την αφήγηση (Brunel, 2015).

Έχοντας αναλύσει τα παραπάνω, στη συνέχεια ακολουθούν παραδείγματα για τον τρόπο επίδρασης κάποιων από τα βασικά στοιχεία της ιστορίας. Αυτά ταυτίζονται με τα αρχετυπικά σύμβολα στο μυαλό ενός παιδιού σε διάφορα στάδια της ζωής του².

Ο Ήρωας: Ένα από τα βασικότερα συστατικά μίας ιστορίας είναι ο ήρωάς της αφού, σύμφωνα με τον Freud, αυτός συμβολίζει το **Εγώ** του κάθε ανθρώπου, τον πυρήνα της προσωπικότητας του. Στο γενικότερο πλαίσιο, το «Ταξίδι του ήρωα», δηλαδή οι περιπέτειες που περνά από την έναρξη έως την ολοκλήρωση της ιστορίας, συμβολίζει τα στάδια της ανθρώπινης ζωής και αποτελεί για τα παιδιά την πορεία προς την ενηλικίωση. Μάλιστα, τα παιδιά ταυτίζονται με τον ήρωα, τις επιθυμίες και τα πάθη του. Η ταύτιση έρχεται να καλύψει το αίσθημα του κενού που δημιουργείται στα παιδιά περνώντας στο «στάδιο του καθρέφτη». Σύμφωνα με τον Jacques Lacan τα παιδιά, στην ηλικία περίπου των τριών ετών περνάνε το «στάδιο του καθρέφτη», δηλαδή ξεκινούν να αντιλαμβάνονται το σώμα τους, να το διαχωρίζουν από τον έξω κόσμο και να αναγνωρίζουν το είδωλο τους στον καθρέφτη. Το συγκεκριμένο στάδιο είναι ιδιαίτερα οδυνηρό για αυτά καθώς συνειδητοποιούν πως έχουν λιγότερες δυνατότητες και δυνάμεις από αυτές που πίστευαν ως τότε πως έχουν, με αποτέλεσμα τη δημιουργία του προαναφερθέντος αισθήματος κενού, συνδυαστικά με ένα αίσθημα απογοήτευσης³ (Wang, 2020). Έτσι, αυτό το αίσθημα του κενού, έρχεται να συμπληρώνει η ταύτιση με τον εκάστοτε παιδικό ήρωα που είναι πολύ καλός, πολύ γενναίος,

² Ασφαλώς υπάρχει και η βασική αρχετυπική μορφή της ανάπτυξης μιας ιστορίας.

³ Από τότε λέγεται πως οι άνθρωποι προσπαθούν να διορθώσουν αυτήν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και να ανακτήσουν το αίσθημα της χαμένης ικανοποίησης (Wang, 2020).

πολύ δυνατός και γενικά τείνει προς την τελειότητα. Επιπλέον, όμοια με τους ενήλικες, τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωές τους γιατί τους θυμίζουν την ιδεατή εκείνη εικόνα που είχαν κάποτε οι ίδιοι για τους εαυτούς τους. Όπως ο κυνηγημένος ήρωας μπορεί να πονά ή να περνά μέσα από δυσκολίες, αλλά πάντοτε να βρίσκει τελικά το δρόμο του έτσι και το παιδί, κατά τη διάρκεια της ζωής του και βαδίζοντας προς την ενηλικίωση, θα συναντήσει δυσκολίες τις οποίες θα ξεπεράσει για να βρει το δρόμο του (Johnson, 2015).

Ο Συνηθισμένος Κόσμος–Το ταξίδι του ήρωα: Παραπάνω έγινε αναφορά στο «Ταξίδι του ήρωα». Αυτό σχετίζεται άμεσα με το συνηθισμένο κόσμο της ιστορίας ο οποίος σύμφωνα με τον Campbell, αποτελεί το οικείο περιβάλλον για κάθε άνθρωπο· το σπίτι, στην περίπτωση των παιδιών. Στη μυθολογία ο ήρωας καλείται να εγκαταλείψει τον οικείο κόσμο του, προκειμένου να πετύχει έναν στόχο, να ικανοποιήσει μία ανάγκη ή να φέρει σε πέρας μία αποστολή, ενώ ταυτόχρονα φοβάται για τον άγνωστο κόσμο που θα αντιμετωπίσει βγαίνοντας από το «comfort zone» του. Με δεδομένα τα παραπάνω, ο Campbell στο έργο του «Ο ήρωας με τα 1000 πρόσωπα», προχώρησε στη μελέτη των κοινών χαρακτηριστικών των διάφορων μύθων της υφηλίου και στη διατύπωση των τριών βασικών σταδίων του «Ταξιδιού του ήρωα». Κάθε ένα από αυτά περιέχει τις φάσεις από τις οποίες περνά ο ήρωας μέχρι την ολοκλήρωση της περιπέτειάς του. Αυτά είναι (Williams, 2017):

1. Η Αναχώρηση.
2. Η Μύηση.
3. Η Επιστροφή.

Ενδεικτικά να σημειωθεί ότι από τα παραπάνω στάδια, για τα παιδιά, το στάδιο της αναχώρησης του μύθου αποτελεί ένα από τα σημεία ιδιαίτερης ταύτισης, καθώς όπως ο ήρωας, ξεκινώντας το ταξίδι του αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι του, έτσι και τα παιδιά, οδεύοντας προς την ενηλικίωση, καλούνται να εγκαταλείψουν τον οικείο κόσμο (γονείς, σπίτι) και να βαδίσουν προς το άγνωστο, με σκοπό να ανακαλύψουν τον εαυτό και τις δυνάμεις τους. Μάλιστα, η εξέλιξη της αφήγησης συνδέεται με τις διαφορετικές φάσεις της ζωής, παρουσιάζοντας έτσι μια δυναμική στο χρόνο. Έτσι, από τα παραμύθια και τους μύθους στην παιδική ηλικία, τα άτομα εξελίσσονται σε εφήβους και νέους που έρχονται σε επαφή με τα μυθιστορήματα ωρίμανσης. Με αυτόν τον τρόπο η αφήγηση και η λογοτεχνία καθίστανται τα πιο χρήσιμα εργαλεία για την επικοινωνία των προτύπων και των ιδεολογιών, που συμβάλλουν στην ωρίμανση και την εξέλιξη του ατόμου (Νικολάου, 2018).

Μελετώντας μεμονωμένα το «Ταξίδι του ήρωα» προκύπτει για ακόμα μία φορά ταύτιση των παιδιών με τον ήρωα. Όπως ο τελευταίος έρχεται αντιμέτωπος με το άγνωστο και περνά μέσα από διάφορες δοκιμασίες προκειμένου να πετύχει τον στόχο του, έτσι και τα παιδιά στη διάρκεια της εφηβείας, θα έρθουν αντιμέτωπα με πλήθος προκλήσεων μέχρι την ανεξαρτητοποίησή τους από τους γονείς και την ανακάλυψη του εαυτού. Να σημειωθεί ότι τα εμπόδια που συναντά και καλείται να υπερπηδήσει ο ήρωας, καθιστούν την ιστορία πιο ενδιαφέρουσα και οδηγούν στη λύση (κάθαρση), ώστε στο τέλος της ιστορίας—είτε καταφέρει να πετύχει τον στόχο του, είτε όχι—να είναι πιο δυνατός, πιο σοφός, πιο γενναίος και πιο ώριμος. Όμοια και ο έφηβος έχει στόχο να γίνει ένας κατασταλαγμένος και ολοκληρωμένος ενήλικας.

Η Μεταμόρφωση: Η μεταμόρφωση δεν αποτελεί έναν χαρακτήρα-αρχέτυπο αλλά ένα στάδιο, καθώς είναι, υποσυνείδητα, ο απώτερος σκοπός κάθε ήρωα ή όπως αναφέρεται στη σεναριακή ορολογία «**η ανάγκη του ήρωα**» (Williams, 2017). Αυτή συμβολίζει την εξέλιξη και την ωρίμανση του ήρωα, καθώς περνά μέσα από τις δοκιμασίες και φτάνει σε ανώτερο στάδιο αυτογνωσίας και σε έναν ανώτερο εαυτό. Γι' αυτό και η μεταμόρφωση είναι τελικά ο ίδιος ο λόγος ύπαρξης της ιστορίας. Μέσα και εξαιτίας αυτής της διαδικασίας αποκτούν νόημα τα ελαττώματα του ήρωα στην αρχή, οι φόβοι και οι αγώνες του στη μέση της ιστορίας και για το λόγο αυτό έχουν τόση αξία όλα αυτά που κατακτά στο τέλος. Επομένως, η μεταμόρφωση αποτελεί τον προορισμό ενός ταξιδιού ανακάλυψης και συμβολίζει το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ένας παραλληλισμός αναφορικά με τα πλούτη που συχνά αποκτά ο ήρωας στο τέλος της ιστορίας. Αυτά δε συμβολίζουν την απόκτηση χρήματος αλλά την απόκτηση εμπειρίας και τις διδαχές, την κατάκτηση δηλαδή ενός ανθρώπου να γίνει η καλύτερη εκδοχή του εαυτού του.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η αφήγηση στοχεύει στην παρουσίαση μιας συνθήκης που δεν σχετίζεται απλώς με τα γεγονότα αλλά και με τα βαθύτερα νοήματα. Τα τελευταία σε σύνδεση με τον αξιακό κώδικα, τη σχέση καλού—κακού και τα κοινωνικά μηνύματα στοχεύουν, τελικά, στην απαγκίστρωση των παιδιών από τις αρχέγονες εγωιστικές τάσεις και τη σταδιακή τους ενσωμάτωση σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης, συνύπαρξης, σεβασμού, αποδοχής και ενσυναίσθησης. Επιπλέον, θεωρείται πως αφού τα παιδιά έχουν καλύψει τις βασικές τους ανάγκες, μπορούν πλέον να επιδοθούν στη βελτίωση της πνευματικής και ψυχικής τους κατάστασης, με την αφήγηση ιστοριών να αποτελεί εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση (Campbell 1998: 246).

Η παραπάνω αντίληψη σχετίζεται και με τη θεωρία των αναγκών του Maslow (Εικόνα 1. 1). Εδώ τα διάφορα επίπεδα στη θεωρία σχετίζονται με έναν υψηλότερο βαθμό κατάκτησης των κοινωνικών και εσωτερικών δεξιοτήτων μέχρι την τελική αυτοπραγμάτωση. Έτσι για κάθε άτομο, το ταξίδι προς την καλλιέργεια του μυαλού και του πνεύματος, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από διαφορετικά μονοπάτια. Ωστόσο ορισμένα ερεθίσματα, όπως οι ιστορίες με διδακτικό περιεχόμενο, είναι κοινά.

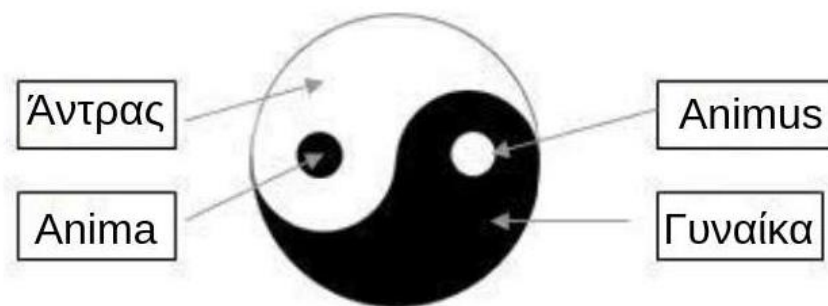


Εικόνα 1. 1: Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow, Πηγή: Χαρατσή, 2020.

Ο Έρωτας: Φυσικά δεν θα μπορούσε να γίνει παράλειψη του θέματος του έρωτα στη μυθοπλασία, καθώς είναι το στοιχείο που συμβολίζει την αναγέννηση, τη ζωή, το αντίδοτο στον θάνατο, τη σωματική και πνευματική ολοκλήρωση. Σύμφωνα με τον Ματθαίο Ιωσαφάτ, «η μόνη στιγμή που βιώνουμε την πραγματική ευτυχία είναι ως βρέφη στην αγκαλιά της μητέρας μας» (Φλέσσα, 2022). Αυτήν την ολοκλήρωση και την ευτυχία που ζει κανείς τη στιγμή εκείνη, την επαναφέρει στη μνήμη του με την αίσθηση της ερωτικής αγάπης που βιώνει στην αγκαλιά του ερωτικού συντρόφου. Στα παιδιά ο έρωτας συμβολίζει το κάλεσμα προς την ενηλικίωση που τα ολοκληρώνει και τα ωριμάζει. Μάλιστα σύμφωνα με τον Freud, ως προς το σεξουαλικό κομμάτι, τα παιδιά περίπου στην ηλικία των 4-5 ετών βιώνουν τη «λανθάνουσα σεξουαλική αφύπνιση», δηλαδή έχουν σεξουαλικές ορμές που εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους. Αυτή η αφύπνιση στη συνέχεια της ζωής τους απωθείται, για να

ξαναξυπνήσει στην εφηβεία, οπότε είναι έτοιμα να εκπληρώσουν τις επιθυμίες και να βαδίσουν προς την ενηλικίωση (Freud, 1980).

Στο θέμα του έρωτα, ιδιαίτερη αναφορά να γίνει και στο αρχέτυπο του πρίγκιπα ή της πριγκίπισσας που, κατά τον Jung, ονομάζεται anima ή animus, αντίστοιχα (Εικόνα 1. 2). Σύμφωνα με αυτόν, όλοι οι άντρες έχουν μέσα τους ένα θηλυκό στοιχείο, την anima, ενώ αντίστοιχα οι γυναίκες έχουν ένα αρσενικό στοιχείο, τον animus (ψυχή). Το σχήμα αυτό αποτελεί την αρχέτυπη εικόνα που έχουν οι γυναίκες για τον όρο αρσενικό, όπως αντίστοιχα και οι άντρες για τον όρο θηλυκό αλλά και την εικόνα που προβάλλεται σε κάποιον άνθρωπο από το άλλο φύλο, με αποτέλεσμα τον έρωτα. Όμως, όπως ειπώθηκε παραπάνω, οι χαρακτήρες των ταινιών συμβολίζουν τις πολλές πλευρές του ανθρώπινου εαυτού. Συνήθως η αρσενική πλευρά σε μια γυναίκα είναι κρυμμένη στο ασυνείδητο και όσο παραμένει εκεί δεν τη βοηθά να εξελιχθεί και να έρθει σε εσωτερική ειρήνη γιατί εκδηλώνεται με άσχημους τρόπους (π.χ. επιθετικότητα). Έτσι, όσο η αυτογνωσία και η συνείδηση αμβλύνονται, τόσο ο animus περνά από το σκοτάδι στο φως (από το ασυνείδητο στο συνειδητό), τόσο το κορίτσι (και το αγόρι) εξισορροπείται εσωτερικά και τόσο είναι έτοιμο να δημιουργήσει ασφαλείς και υγιείς σχέσεις με το άλλο φύλο. Επομένως, η ένωση με τον πρίγκιπα-animus συμβολίζει, εκτός από την ωρίμανση και το ερωτικό ζύπνημα στα μάτια ενός παιδιού, και την επίτευξη της εσωτερικής ισορροπίας και την ένωση ανάμεσα στην αρσενική και την θηλυκή πλευρά ενός ανθρώπου (Boeree, 1997).



Εικόνα 1. 2: Anima - Animus, Πηγή: Μαργαρίτη & Μαρδάς, 2020.

Κλείνοντας το κεφάλαιο να σημειωθεί ότι, η παραπάνω ανάλυση, λαμβάνει χώρα λόγω του ότι τα λαϊκά παραμύθια (οι μύθοι) είναι άμεσα συνδεδεμένα με την έννοια της αφήγησης, καθώς αποτελούν τον πιο κοινό τύπο αφηγηματικής λαογραφίας. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά άλλωστε, εξηγούν την ύπαρξη των κοινών μοτίβων των λαϊκών παραμυθιών, ανεξάρτητα με τις πολιτιστικές διαφορές ή τη χρονική περίοδο που καταγράφηκαν. Τα λαϊκά

παραμύθια είναι ιστορίες ή μύθοι, μέρη μιας προφορικής παράδοσης χωρίς συγκεκριμένο συγγραφέα και με μετάβαση από γενιά σε γενιά. Ωστόσο ένα λαϊκό παραμύθι ενδεχομένως να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου και να αναδιαμορφωθεί με τροποποιήσεις, με αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών εκδόσεων του ίδιου παραμυθιού. Κλείνοντας ως μορφή κοινής λαογραφίας, τα λαϊκά παραμύθια, περιέχουν διδαχές για τη ζωή που καθοδηγούν τους ακροατές ή τους αναγνώστες για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, αντανακλώντας συχνά τις αξίες, τα έθιμα, τις πεποιθήσεις, τις παραδόσεις και την κουλτούρα του πολιτισμού από τον οποίο προέρχονται. Αυτή η αρχαία μορφή αφηγηματικής επικοινωνίας τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την ψυχαγωγία, όχι μόνο συνδέει διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει έναν αποκαλυπτικό καθρέφτη της κωμωδίας και των παθών της ανθρώπινης ζωής (Thi Hong Nhung, 2016).

1.4. Συμπεράσματα 1ου Κεφαλαίου

- Η αφήγηση έχει ένα κοινό υπόβαθρο που αποκαλύπτεται στους μύθους και τα παραμύθια και εκφράζεται μέσα από το συλλογικό ασυνείδητο και τα αρχέτυπα.
- Ορισμένα από τα **οφέλη** της αφήγησης είναι:
 - Η κατανόηση των συναισθημάτων και των εσωτερικών κινήτρων των ηρώων που συνδέονται με τις πράξεις τους.
 - Η οργάνωση μνήμης με συνεκτικό τρόπο.
 - Η αίσθηση προβλεψιμότητας και ελέγχου της ζωής.
 - Η διευκόλυνση της διαχείρισης και αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων.
 - Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης.
 - Ο συνδυασμός μάθησης και παιχνιδιού για τα παιδιά.
 - Η ευκολία στην κατανόηση, μέσω των μοτίβων, από τα παιδιά που ακόμα δεν έχουν γνώσεις και εμπειρία ζωής.
- **Βασικά στοιχεία** αφήγησης:
 - Ήρωας.
 - Ταξίδι του ήρωα (αναχώρηση, μύηση, επιστροφή).
 - Μεταμόρφωση.
 - Έρωτας–ιστορία αγάπης.

2. Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ

«Ο άνθρωπος πρέπει κάθε μέρα ν' ακούει ένα γλυκό τραγούδι, να διαβάζει ένα ωραίο ποίημα, να βλέπει μια ωραία εικόνα και, αν είναι δυνατόν, να διατυπώνει μερικές ιδέες. Αλλιώς τικά χάνει το αίσθημα του καλού και την τάση προς αυτό...».

Γκαίτε

Ολοκληρώνοντας την εξέταση της αφήγησης υπό το πρίσμα της ψυχολογίας, το κεφάλαιο που ακολουθεί εστιάζει στην ίδια την αφήγηση, με τη μελέτη των ειδών και του ορισμού της αλλά και της σχέσης της με τη Τέχνη. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου θα δοθεί ο ορισμός της λέξης «αφήγηση» στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης και θα εντοπιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της. Και αυτό γιατί, όπως αναφέρεται και στον τίτλο της εργασίας, δεν είναι δυνατή η ανάλυση των εννοιών του σεναρίου και της δημιουργικής γραφής, χωρίς να υπάρχει ανάλυση της αφήγησης, που αποτελεί τη βάση και των δύο.

Ακόμα, στο δεύτερο μέρος του θα αναπτυχθεί, το αν και σε κατά πόσο η τέχνη και οι επιμέρους κατηγορίες της, είναι δυνατόν να ταυτιστούν με την αφήγηση. Η τέχνη, όπως αναφέρεται παραπάνω, συνδέεται άμεσα με την αφήγηση, καθώς σχεδόν κάθε μορφή της εμπεριέχει κάποιου είδους αφήγηση. Μάλιστα η τελευταία διαιρείται σε κατηγορίες, μία από τις οποίες είναι και η τέχνη της λογοτεχνίας (μυθοπλασία). Έτσι σκοπός του συγκεκριμένου υποκεφαλαίου είναι ο διαχωρισμός των μερικώς από τις αμιγώς αφηγηματικές τέχνες. Δηλαδή εκείνων των τεχνών που η αφήγηση μιας ιστορίας είναι αναπόσπαστο κομμάτι και εκείνων που δεν είναι. Ειδικότερα, θα εξεταστεί ο τρόπος που η αφήγηση εμπεριέχεται ή όχι και σε ποιον βαθμό, σε κάθε είδος τέχνης, έτσι ώστε να διεξαχθούν ορθά συμπεράσματα.

2.1. Αφήγηση: ορισμός, είδη και βασικά γνωρίσματα

«Ἦρθα, εἶδα, νίκησα.»

Ιούλιος Καίσαρας

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου παρατίθενται αναλυτικά ο ορισμός, τα είδη και τα βασικά γνωρίσματα της αφήγησης.

2.1.1. Ορισμός της αφήγησης

Αρχικά, θεωρείται σκόπιμη η αποσαφήνιση της έννοιας της αφήγησης, ανεξάρτητα με την εξιστόρηση ενός μύθου. Εδώ διατυπώνεται πλήθος ορισμών, ένας εκ των οποίων αναφέρει ότι:

«Η αφήγηση (Storytelling) ορίζεται ως η αλληλεπιδραστική τέχνη στην οποία χρησιμοποιούνται λέξεις και δράσεις για να αναπαρασταθούν τα στοιχεία και οι εικόνες μίας ιστορίας, έτσι ώστε να προσελκύει τη φαντασία των ακροατών» (Οικονόμου χ.χ., 2011).

Εναλλακτικοί ορισμοί για την έννοια αναφέρουν ότι:

- Η αφήγηση ή Storytelling είναι η τέχνη που αναφέρεται στη διήγηση ιστοριών σε ένα κοινό-ακροατήριο, με σκοπό τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων (Οικονόμου χ.χ., 2011)
- Η αφήγηση είναι η μεταφορά γεγονότων με λέξεις και εικόνες, συχνά με αυτοσχεδιασμό ή εξωραϊσμό. Οι αφηγήσεις σε κάθε πολιτισμό χρησιμοποιούνται ως μέσα ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης, πολιτιστικής διατήρησης και ενστάλαξης ηθικών αξιών. Τα κρίσιμα στοιχεία της περιλαμβάνουν την πλοκή, τους χαρακτήρες και την αφηγηματική άποψη (Alexander, 2011).
- Στο σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης Έκθεσης της Α' Λυκείου η αφήγηση ορίζεται στο πλαίσιο μιας πράξης επικοινωνίας, μέσω της οποίας παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά μία σειρά από πραγματικά ή πλασματικά γεγονότα. Επομένως σε κάθε αφήγηση, με δεδομένο ότι είναι μία πράξη επικοινωνίας, τίθεται ως προϋπόθεση η παρουσία τουλάχιστον δυο προσώπων: του πομπού/αφηγητή και του αποδέκτη/προσώπου στο οποίο απευθύνεται ο αφηγητής. Ο πρώτος δίδει στο δεύτερο το σύνολο των απαιτούμενων πληροφοριών για τον τόπο, το χρόνο, τα πρόσωπα και τις πιθανές αιτίες ενός συμβάντος (ΥΠΕΠΘ, χ.χ.).

2.1.2. Αφηγηματικά είδη

Έχοντας αναφέρει τον ορισμό της αφήγησης, στη συνέχεια μελετώνται τα είδη της. Έτσι, σύμφωνα με την αρχαία ρητορική, η αφήγηση διακρίνεται σε τρεις μορφές. Η πρώτη είναι η μυθοπλαστική, η δεύτερη είναι η ιστορική και η τρίτη είναι η ρεαλιστική. Πιο συγκεκριμένα:

A. Μυθοπλαστική αφήγηση: Σε αυτό το είδος βασικό στοιχείο είναι ο κόσμος της φαντασίας και του μύθου, ενώ είναι είδος που εντοπίζεται συχνότερα στη τέχνη (π.χ. λογοτεχνία). Το συγκεκριμένο είδος αφορά την εργασία που υλοποιείται και θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω. Η μυθοπλαστική αφήγηση μπορεί να βασίζεται σε αληθινά γεγονότα, χωρίς ωστόσο να τα παρουσιάζει αυτούσια, καθώς κάτι τέτοιο θα την ενέτασσε σε μια από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Αυτή συνδέεται με τη λογοτεχνία με τις αφηγήσεις ωστόσο να μην αφορούν το πραγματικό, ακόμα και όταν επιδιώκεται η αληθοφάνεια, συστήνοντας έτσι ένα νέο κόσμο από πρόσωπα και καταστάσεις ξεκινώντας από το μηδέν. Στα πιο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα μυθοπλασίας συγκαταλέγονται τα λαϊκά παραμύθια, τα προϊόντα που προέρχονται από συλλογική επεξεργασία και έχουν διαμορφωθεί στο πέρασμα του χρόνου της «μεγάλης διάρκειας» αλλά και οι αφηγήσεις που εμπίπτουν στη προσωπική, δημιουργική λογοτεχνία, επινοημένες στο χρόνο της «μικρής διάρκειας» που το αναγνωστικό κοινό έχει εκτιμήσει σε βάθος χρόνου (Πολίτης, 2006).

B. Ιστορική αφήγηση: Αυτού του είδους η αφήγηση συνδέεται με την παρουσίαση γεγονότων του πρόσφατου ή απώτερου παρελθόντος, έχει στόχο να πληροφορήσει τον αποδέκτη και οφείλει να είναι η αντικειμενική παρουσίαση γεγονότων, χωρίς να μεροληπτεί ή να δημιουργεί συμπάθεια προς το μέρος των προσώπων. Σε αυτήν την περίπτωση, η γλώσσα πρέπει να είναι απλή και χωρίς συναισθηματισμούς, μεταφορές και αλληγορίες, σύμφωνα με την αρχαία ρητορική. Επιπλέον, η αφηγηματική ύλη πρέπει να είναι σύντομα κατανεμημένη σε σαφή περιστατικά που έχουν επαληθευτεί από την εμπειρία, όπως τα γεγονότα με χαρακτηριστικά που συναντώνται στη πραγματική ζωή. Ακόμα μέσω των πράξεων, των κινήτρων, του χώρου και του χρόνου όπου κινούνται τα πρόσωπα μιας ιστορίας, διαμορφώνεται η μίμηση της αληθινής ζωής. Στην πρότυπη περίπτωση ιστορικής αφήγησης, τα γεγονότα εξιστορούνται στην ιστοριογραφία (ή τη χρονογραφία) χρησιμοποιώντας την αφήγηση ως μέσο για την επιλεκτική αλλά πειστική παρουσίαση του κόσμου του παρελθόντος (Πολίτης, 2006).

Γ. Ρεαλιστική αφήγηση: Στην ρεαλιστική αφήγηση τα γεγονότα του παρόντος παρουσιάζονται με σαφή και πειστικό τρόπο, με το δέκτη και τη συνθήκη αφήγησης να καθορίζουν τόσο την επισιμότητα του λόγου του πομπού όσο και την έκταση της αφήγησης· εδώ συμπεριλαμβάνονται οι καθημερινές συζητήσεις, τα ρεπορτάζ, οι ειδήσεις, το ημερολόγιο, το βιογραφικό/αυτοβιογραφικό σημείωμα, η υπηρεσιακή αναφορά, η μαρτυρική κατάθεση κλπ. Φυσικά αυτό το είδος διαφέρει από την ιστορική αφήγηση τόσο ως προς τον χρόνο που έχουν σημειωθεί τα συμβάντα όσο και ως προς τον τρόπο τεκμηρίωσής τους. Στην

περίπτωση αυτή, η εξιστόρηση αφορά πληθώρα σύγχρονων γεγονότων του αφηγητή και, συνεπώς, οι απαιτήσεις του αναγνώστη/ακροατή για τεκμηρίωσή τους είναι πιο μεγάλες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ρεαλιστικής αφήγησης αποτελεί ο τεράστιος όγκος από μικρές και μεγάλες ιστορίες που ανταλλάσσουν στην καθημερινή ζωή γνωστοί και φίλοι μεταξύ τους, που ταυτόχρονα είναι και η πρώτη ύλη για κάθε άλλη μορφή αφήγησης. Στη σύγχρονη εποχή, η πιο σχετική εκδοχή αυτού του αφηγηματικού είδους είναι η ειδησεογραφία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, στην οποία η εικόνα δρα επικουρικά για να πείσει για την ορθότητά της (Πολίτης, 2006).

2.1.3. Βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της αφήγησης είναι η έκτασή της, η οποία διαφοροποιείται και μπορεί να είναι άλλοτε μεγάλη και άλλοτε να επικεντρώνεται σε μία μόνο φράση. Για παράδειγμα, η ρήση του αυτοκράτορα Καίσαρα «Veni, Vidi, Vici» («ήρθα, είδα, νίκησα»), συνιστά τη πιο σύντομη αφήγηση στην ιστορία (ΥΠΕΘ, χ.χ.).

Δεύτερο χαρακτηριστικό της αφήγησης είναι το περιεχόμενό της (γεγονότα–πράξεις συντελεστών όπου συνιστούν μία ιστορία) και τρίτο είναι η ίδια η αφηγηματική πράξη, δηλαδή ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γεγονότα από τον αφηγητή. Έτσι, ενδέχεται να υφίστανται δυο αφηγήσεις κοινού αφηγηματικού περιεχομένου, με την παρουσίαση των γεγονότων, όμως, να διαφοροποιείται με βάση και γνώμονα τον επιδιωκόμενο σκοπό. Για παράδειγμα, ο τρόπος σύνταξης μιας υπηρεσιακής έκθεσης/αναφοράς ενός αστυνομικού για ένα φόνο θα είναι γραμμένη διαφορετικά συγκριτικά με το διήγημα που, το ίδιο συμβάν, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης ενός συγγραφέα. Επιπλέον τέταρτο χαρακτηριστικό είναι το ότι, σε κάθε αφήγηση, χρησιμοποιούνται διαφορετικές γλωσσικές τεχνικές σε αναλογία τόσο με τον ίδιο τον αφηγητή όσο και το κοινό που απευθύνεται (ΥΠΕΘ, χ.χ.)

Η αφήγηση ως αντικείμενο έχει την εξιστόρηση, όπου τα συμβάντα περιγράφονται σε καθορισμένη σειρά και από τα οποία μεταβάλλεται μία αρχική κατάσταση πραγμάτων ή ενεργειών που αφορούν τους ήρωες μίας ιστορίας, έχοντας όμως συγκεκριμένο σκοπό. Αυτό σημαίνει ότι, η αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί ως η τέχνη του χρόνου, δίνοντας απαντήσεις σε ερωτήσεις για τον τρόπο που συνέβη ένα γεγονός ή τον τρόπο εξέλιξής του. Η αφήγηση, επίσης, στηρίζεται στην καθολική αρχή που αφορά τις σχέσεις αιτιότητας, δηλαδή τους τρόπους που ένα γεγονός επηρεάζει την εμφάνιση, όχι μόνο μιας άλλης κατάστασης ή συμβάντος, αλλά και των σχημάτων. Τα σχήματα χαρακτηρίζονται ως τα δομικά καλούπια

συμβάντων ή καταστάσεων διατεταγμένα σε ακολουθίες και σε σύνδεση μεταξύ τους, σύμφωνα είτε με τη χρονική συνάφεια είτε με την αιτιότητα. Τέλος, λόγω του ότι τα σχήματα παρατίθενται πάντα με προοδευτικό τρόπο, καθίσταται δυνατή η διατύπωση υποθέσεων όσον αφορά την εξιστόρηση μελλοντικών γεγονότων στη αφήγηση (de Beaugrande & Dressler 1981; Πολίτης, 2006).

Έχοντας αναλύσει το σύνολο των παραπάνω, στη συνέχεια, αναφέρεται το δομικό σχήμα των Labov & Waletzky (1967), στο οποίο και κατέληξαν καθώς επιχειρούσαν να δώσουν απάντηση στο θεμελιώδες ερώτημα σχετικά με τον τρόπο αφήγησης των καθημερινών ανθρώπινων ιστοριών και μετά την εξέταση αφηγήσεων 600 υποκειμένων. Το σχήμα διακρίνεται για τις πληροφορίες που δίνει και, κυρίως, για αφηγήσεις της καθημερινότητας. Έτσι, η δομή που έχει μια αφήγηση, σύμφωνα με τα παραπάνω, περιλαμβάνει **τον προσανατολισμό, την περιπέτεια, την αξιολόγηση, τη λύση και την κατάληξη**.

Ο προσανατολισμός περιέχει πληροφορίες σχετικά με τους ήρωες, το χώρο, τον χρόνο και την κατάσταση, η οποία αποτελεί και το σημείο εκκίνησης της αφήγησης. Ωστόσο ως στάδιο δεν είναι υποχρεωτικό, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις αφήγησης των μικρών παιδιών αλλά και στις περιπτώσεις ενηλίκων με εκφραστικά ελλείμματα. Ακόμα, η **περιπέτεια** αποτελεί το κυρίαρχο συστατικό μίας αφήγησης, ενώ η ολοκλήρωσή της εμπίπτει σε ένα αποτέλεσμα-μια έκβαση-του οποίου ο προσδιορισμός δεν είναι πάντα εύκολος, αν δεν εξεταστεί το νόημα των προτάσεων. Συνεχίζοντας, η **αξιολόγηση** αφορά την κρίση του αφηγητή για τη νοηματοδότηση της ιστορίας, και αποτελεί τον πιο φανερό τρόπο παρέμβασής του στα δρώμενα. Ακόμα, η **λύση** μπορεί να ταυτιστεί με την αξιολόγηση και συχνότερα αποτελεί τη φάση μίας αφήγησης που δεν μπορεί να προβλεφθεί. Τέλος, η αφήγηση δύναται να κλείσει με τη χρήση στερεότυπων καταληκτικών φράσεων που παραπέμπουν στην έναρξη της ιστορίας, αποτελώντας, με τον τρόπο αυτό, την **κατάληξη** (Πολίτης, 2006).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω προκύπτει ότι η αφήγηση πρέπει αναμφίβολα να:

- ✓ Συμπεριλαμβάνει τουλάχιστον δύο πρόσωπα: ένα πομπό-τον αφηγητή και κάποιον στον οποίο απευθύνεται ο αφηγητής-τον αποδέκτη.
- ✓ Εμπεριέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τόπο, το χρόνο, τα πρόσωπα και τα πιθανά αίτια ενός συμβάντος.
- ✓ Προκαλεί ορισμένες επιθυμητές αντιδράσεις/ενέργειες (ταύτιση, κάθαρση, συμπάθεια/αντιπάθεια, έκπληξη, απόλαυση, αγωνία, συγκίνηση, θλίψη, κ.α.) στον αποδέκτη.

- ✓ Περιλαμβάνει σχέσεις αιτιότητας ανάμεσα στα γεγονότα που παραθέτει.
- ✓ Περιέχει «σχήματα», δηλαδή δομικά καλούπια για τα συμβάντα.

2.2. Η αφήγηση στις Τέχνες: Συσχετισμοί/Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η αφήγηση έχει ορισμένα βασικά κριτήρια τα οποία συμβάλουν στην εξέταση των σημείων συνάντησής της με την τέχνη και καθορίζουν το ποιες τέχνες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν, τελικά, ως αφηγηματικές. Υπό την ευρεία έννοια, κάθε είδος τέχνης εμπεριέχει κάποιας μορφής αφήγηση καθώς η εκκίνηση πολλών τεχνών έχει ως απώτερο σκοπό την αφήγηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ζωγραφική που, στην πρώιμη μορφή της, ήταν η αναπαράσταση σκηνών της καθημερινότητας των πρωτόγονων ανθρώπων σχεδιασμένων σε βράχους, αποτελώντας ουσιαστικά μια αφήγηση για τις συνήθειες και τη ζωή όσων έζησαν τότε. Κατά την εξέλιξή της, όμως, η αφήγηση διακλαδώθηκε σε πολλά είδη και ρεύματα, κάποια από τα οποία συνέχισαν να αναπαριστούν σκηνές (καθημερινές/μυθικές/ιστορικές/θρησκευτικές), ενώ άλλα ξέφυγαν από αυτό το μοτίβο. Έτσι, επιστρέφοντας στο παράδειγμα της ζωγραφικής προκύπτει ότι, αυτή, είναι μεν αφηγηματική τέχνη, όχι όμως αμιγώς, καθώς μπορεί να υφίσταται και χωρίς να εμπεριέχει αφήγηση, να αναπαριστά δηλαδή μία εικόνα χωρίς δράση, όπως ένα πορτρέτο ή μια νεκρή φύση. Μάλιστα, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της αφήγησης, ακόμα και η αναπαράσταση σκηνών δράσης ή μίας ολόκληρης μάχης δεν πληροί επακριβώς τις προϋποθέσεις της, καθώς απουσιάζει ένα βασικό χαρακτηριστικό της: η αιτιότητα. Αυτό σημαίνει ότι ενώ η σκηνή απεικονίζει μία δράση, δεν υπάρχει εξέλιξη των αναπαριστάμενων γεγονότων και η μεταξύ τους σύνδεση.

Το πιο εξελιγμένο είδος ζωγραφικής, που ταιριάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά της αφήγησης, είναι το κόμικ το οποίο σήμερα θεωρείται ως μια ανεξάρτητη τέχνη που αποτελείται κυρίως από ζωγραφική και από λεκτική αφήγηση. Συνεπώς, δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αυτούσιο ρεύμα της ζωγραφικής (Eisner, 2008).

Πριν την ανάλυση του κυρίως ζητήματος του συγκεκριμένου υποκεφαλαίου, θεωρείται σκόπιμο να γίνει μια απλή αναφορά στα είδη της τέχνης τα οποία θα εξεταστούν αναλυτικότερα παρακάτω. Η τέχνη μπορεί να κατηγοριοποιηθεί, όπως αναφέρθηκε, σε ποικίλες μορφές που, με τη σειρά τους, περικλείουν τις διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι Καλές Τέχνες είναι εκείνες που εξυμνούν το ωραίο ή

αλλιώς το κάλλος και αποσκοπούν στην προσφορά αισθητικής απόλαυσης. Αυτές συμπεριλαμβάνουν (Arnold & Margaret, 2003):

- Την Αρχιτεκτονική.
- Τη Γλυπτική.
- Τις Εικαστικές τέχνες (ζωγραφική και χαρακτική).
- Τη Φωτογραφία.
- Την Ποίηση.
- Τις Τέχνες του λόγου (ποίησης και λογοτεχνία – πεζογραφία).
- Το Θέατρο (δραματικές τέχνες και χορός).
- Τη Μουσική.
- Τον Κινηματογράφο.
- Τα Κόμικ.

2.2.1. Ανάλυση έργων τέχνης ως προς την αφηγηματικότητά τους: απτά παραδείγματα.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι, η αφηγηματικότητα στην τέχνη αποτελεί ένα άκρως ενδιαφέρον θέμα. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έκταση της ποικιλίας και του όγκου των πληροφοριών, τα οποία θα μπορούσαν να διαμορφώσουν ξεχωριστά ερευνητικά θέματα. Παρά το ότι σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι η αφηγηματικότητα κάθε τέχνης εις βάθος, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στα παραπάνω, ώστε να πλαισιωθεί αρμονικά το κεντρικό θέμα και να εμπνεύσει κάθε ενδιαφερόμενο για περαιτέρω αναζήτηση.

Ζωγραφική

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πίνακα ζωγραφικής με έντονα τα στοιχεία της αφήγησης αποτελεί «*Το ναυάγιο της μέδουσας*» (Le Radeau de la Méduse-1819) του Géricault (Εικόνα 2. 1). Σε επίπεδο αφήγησης, ο συγκεκριμένος πίνακας, επικεντρώνεται στην αποκορύφωση της επικείμενης σωτηρίας των ναυαγών, αφήνοντας ωστόσο παράλληλα έκδηλη ολόκληρη τη δοκιμασία που έχουν περάσει· δηλαδή που έχουν βρεθεί τυχαία ριγμένοι στην σκοτεινή και απροσμέτρητη δύναμη της φύσης. Τα στοιχεία της ελπίδας και της σωτηρίας φαίνεται να είναι αυτά που υφαίνουν το νήμα αλληλουχίας και συνοχής, που εντάσσονται στην αφηγηματική διευθέτηση όσων αναπαρίστανται (Αγγελάτος, 2009).



Εικόνα 2. 1: Το ναυάγιο της μέδουσας. Πηγή: Η σχεδία της μέδουσας, χ.χ.

Άλλα παραδείγματα ζωγράφων με δημιουργίες όπου, με τη χρήση των αναπαραστασιακών δυνατοτήτων της ζωγραφικής, ζωγραφίζουν και αφηγούνται ταυτόχρονα. Αυτοί είναι ο Michelangelo, ο Cellini, ο Edgar Degas, ο Pablo Picasso και ο Paul Klee (Αθανασόπουλος, 1997; Chang, 2012).

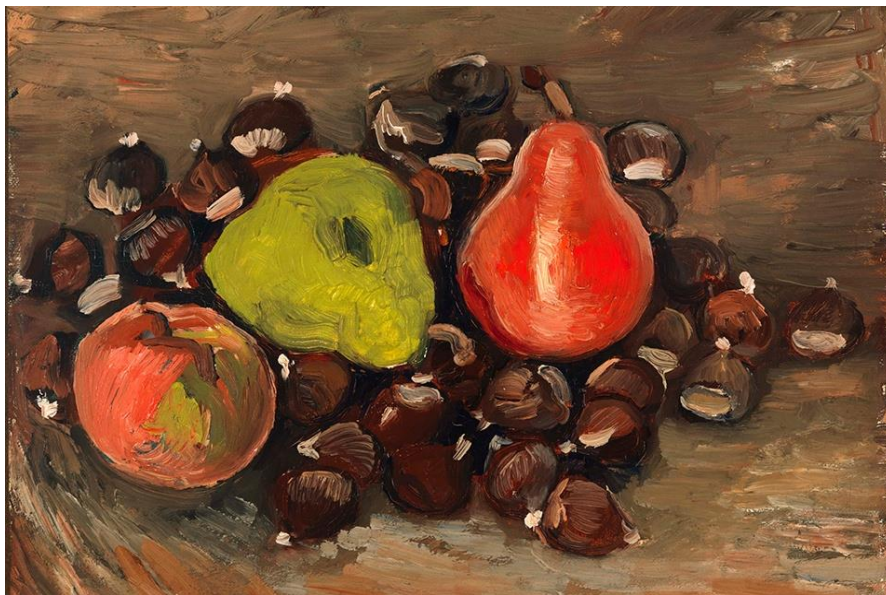
Στην απέναντι πλευρά των ζωγράφων αυτών, εντάσσονται εκείνοι που ζωγραφίζουν αλλά δεν αφηγούνται ή δεν αφηγούνται με τον ίδιο τρόπο ή στην ίδια έκταση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την κατηγορία αυτή, είναι ο πίνακας ζωγραφικής του Carl Holsøe με την ονομασία «Γυναίκα στο παράθυρο» (Εικόνα 2. 2), ο οποίος δε θα μπορούσε να θεωρηθεί αφηγηματικός σύμφωνα με τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν. Αυτό συμβαίνει γιατί, ενώ απεικονίζεται μία συγκεκριμένη δράση, δεν υφίσταται κάποια εξέλιξη ανάμεσα στα γεγονότα



Εικόνα 2. 2: Γυναίκα στο παράθυρο. Πηγή:

ούτε μπορούν να απαντηθούν εύλογα ερωτήματα για την εικονιζόμενη γυναίκα.

Στην παραπάνω κατηγορία καλλιτεχνικών δημιουργιών, των έργων «μη αφηγηματικής» ζωγραφικής ή της ζωγραφικής που πληροί λιγότερο τα κριτήρια της αφήγησης, εντάσσονται και οι πίνακες με εικόνες νεκρής φύσης· εδώ εικονίζονται καθημερινά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα τα φρούτα πάνω σε ένα τραπέζι. Ένας από τους αντιπροσωπευτικότερους πίνακες αυτής της κατηγορίας είναι ο πίνακας του Vincent van Gogh, «Νεκρή φύση με φρούτα και κάστανα» (1886) (Εικόνα 2. 3).



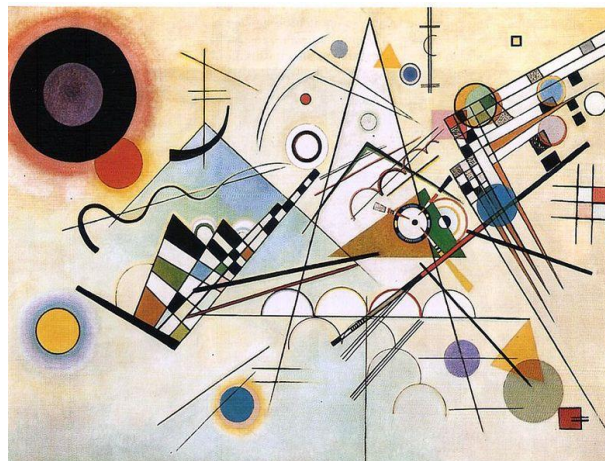
Εικόνα 2. 3: Νεκρή φύση με φρούτα και κάστανα. Πηγή: Elc team, 2019.

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι:

A) Τα έργα που απεικονίζουν σκηνές δράσης (συνήθως από την ιστορία, τη θρησκεία ή τη μυθολογία) θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως πιο αφηγηματικά, καθώς απαντούν μερικά ερωτήματα της αφήγησης, όπως είναι το «ποιός/ποιοί είναι ο/οι ήρωας/ήρωες», το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, το ακριβώς πριν και το αμέσως μετά από την εικονιζόμενη σκηνή και κάποιες σχέσεις αιτιότητας. Σίγουρα όμως δεν απαντώνται ερωτήματα όπως η κατάληξη των ηρώων και της ιστορίας και η πλοκή (τι μεσολάβησε για να φτάσει ο ήρωας από το σημείο A στο B). Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, η ζωγραφική σίγουρα «γεννά» απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα στον αποδέκτη, ωστόσο αυτές μπορούν να θεωρηθούν εικασίες και όχι πληροφορίες.

Β) Σε έργα όπως το δεύτερο παράδειγμα, που η εικόνα είναι στατική, ίσως δίνονται πάλι πληροφορίες όπως είναι ο/οι ήρωας/ήρωες και το περιβάλλον του/τους, όμως για όλα τα υπόλοιπα στοιχεία δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες και σίγουρες απαντήσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει πως το έργο δεν γεννά στον αποδέκτη σκέψεις και συναισθήματα.

Γ) Σε έργα όπως το τελευταίο, πληρούνται πολύ στοιχειώδεις προϋποθέσεις, όπως η ύπαρξη πομπού και δέκτη, αλλά οι πληροφορίες που δίνονται για οποιαδήποτε μορφή ιστορίας ή την εξέλιξη της είναι πενιχρές. Σε αυτήν την τελευταία κατηγορία πιθανόν θα μπορούσαν να ενταχθούν και τα έργα του στυλ αφηρημένης (ανεικονικής) τέχνης. Και αυτό γιατί, εκτός από τους συμβολισμούς και τα κρυφά τους νοήματα σε πρώτη ανάγνωση, δεν δίνουν ούτε την εντύπωση κάποιας «ιστορίας» ή «πλοκής» στο κοινό, αφού τέτοιου τύπου ζωγραφικοί πίνακες στοχεύουν στην αφύπνιση άλλων αισθήσεων του δέκτη πέραν της λογικής· γι' αυτό και δεν απεικονίζουν ποτέ τη ζωή όπως την ξέρουμε, σε αντίθεση με τα κλασικά έργα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του είδους είναι η «Σύνθεση VIII» του Wassily Kandinsky (1923) (Εικόνα 2. 4).



Εικόνα 2. 4: Σύνθεση VIII. Πηγή: Βασίλι Καντίνσκι: Η-όχι και τόσο-μαθηματική του «Σύνθεση VIII», 2019.

Κλείνοντας, ένα αμφιλεγόμενο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον είδος ζωγραφικής θα μπορούσε να θεωρηθεί η ζωγραφική των αρχαίων Αιγυπτιακών ιερογλυφικών. Με δεδομένο ότι οι αρχαίοι Αιγύπτιοι είχαν την τάση να απεικονίζουν κάθε τι από την οπτική γωνία την οποία φαινόταν καλύτερα, καθίσταται σαφές ότι αυτή η τάση χαρακτήριζε την τέχνη τους (Εικόνα 2. 5). Ωστόσο, το στοιχείο που καθιστά το είδος πιο ενδιαφέρον για την μελέτη, είναι ο τρόπος που απεικονίζονται τα δρώμενα· δηλαδή όχι ως μία σκηνή παγωμένη στον χρόνο, αλλά ως μία αλληλουχία σκηνών (Gombrich, 1998).



Εικόνα 2. 5: Αιγυπτιακή Τέχνη. Πηγή: Social Studies for Kids, n.d.

Τα παραπάνω στοιχεία είναι αυτά που καθιστούν την Αιγυπτιακή ζωγραφική πιο αφηγηματική από τα προηγούμενα είδη, σε τέτοιο βαθμό, μάλιστα, που ίσως να είναι ο μακρινός πρόγονος του συγχρόνου κόμικ.

Κλείνοντας, για την περίπτωση της Γλυπτικής δεν θα γίνει ίδιου μεγέθους ανάλυση, γιατί πιθανότατα να οδηγήσει σε παρόμοια συμπεράσματα με την ζωγραφική. Έτσι, οι τέχνες που θα εξεταστούν συνοπτικά είναι η Μουσική, η Αρχιτεκτονική και ο Χορός.

Μουσική

Περνώντας στην Τέχνη της Μουσικής και συγκεκριμένα στο τραγούδι, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν οι **Παραλογές**, οι οποίες αποτελούν εξ' ολοκλήρου αφηγηματικά δημοτικά τραγούδια που κυριαρχούνται από το στοιχείο του παραμυθιού. Εκτός των γενικών χαρακτηριστικών που έχουν τα δημοτικά τραγούδια, οι **Παραλογές** εμφανίζουν αφήγηση, η οποία περιορίζεται μόνο στα ουσιώδη και διαλόγους στα πιο σημαντικά σημεία. Αυτό έχει ως συνέπεια την επίτευξη γοργού ρυθμού και την παρουσία δραματικότητας. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα Παραλογής αποτελεί αυτή με τίτλο «*Του νεκρού αδελφού*» προερχόμενη από την Μικρά Ασία του 9^{ου} αιώνα (Πάλλη, 2011).

Αντίστοιχα τα δημοτικά τραγούδια που αναφέρονται στα βάζανα της ξενιτιάς, παρόλο που ο χαρακτήρας τους είναι κατά κύριο λόγο λυρικός, χαρακτηρίζονται και αυτά από μία

αφηγηματικότητα. Μέσω αυτών εκφράζονται τα συναισθήματα των μελών της κοινωνίας που παραμένουν στον τόπο τους και στερούνται τους ξενιτεμένους (Πολίτης, 2010).

Ο συσχετισμός μουσικών και αφηγηματικών τεχνικών έχει αποτελέσει αντικείμενο εξέτασης και σύγκρισης, με άξονα τα κοινά σημεία τους. Αυτά σύμφωνα με τον Φιτσιώρη (2013) είναι ότι:

- ✓ Λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα χρονικό συνεχές και οδεύουν προς μια ολοκλήρωση του μηνύματος που περιέχουν.
- ✓ Απαιτούν μια χρονική πάροδο μέχρι να μπορέσει ο πομπός να αντιληφθεί τη συνθήκη εκτέλεσης του γεγονότος.
- ✓ Δεν τοποθετούνται συνήθως χωρικά και χρονικά στο περιβάλλον του δέκτη αλλά αφορούν άλλα μέρη και εποχές.
- ✓ Απαιτούνται τόσο η εντατική προσοχή όσο και η μνήμη των ακροατών, αναγνωστών ή θεατών για την κατανόηση της εξέλιξης.
- ✓ Αποτελούνται από γεγονότα που η θέση τους εξυπηρετεί την αξία τους για την ανάπτυξη της ιστορίας.
- ✓ Αξιώνουν από τους δέκτες την ικανότητα διαρκούς και επανειλημμένης ερμηνείας των προηγούμενων γεγονότων, ώστε να αποδίδεται το νόημα της εξέλιξης (αρχή–μέση–τέλος).

Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η Μουσική, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, δανείστηκε τις μορφές της (σονάτα, ροντό κ.ά.) από τους μύθους. Επιπλέον, στην ουσία της αντλεί από την αφήγηση ορισμένες μεθόδους ανάπτυξης και διάταξης/οργάνωσης των γεγονότων, αποσκοπώντας στην ολοκλήρωση μιας ιστορίας. Όμοια με την αφήγηση, η τονική μουσική αποτελεί έναν τρόπο μετάδοσης των συναισθημάτων και των σκέψεων που μπορούν να καλύψουν τόσο τη χρονική όσο και πρακτική εξέλιξη όσων περιγράφονται. Ωστόσο, τα τονικά έργα οργανώνουν τα γεγονότα με την κατάλληλη χρήση του μουσικού ιδιώματος, έτσι ώστε να παρουσιάζουν το αντίστοιχο της δράσης ενός δράματος.

Εδώ επιβάλλεται να σημειωθεί ότι, ακόμα και η απόρριψη της παραδοχής για τη ρητή αφήγηση μιας ιστορίας, δεν αποτελεί επιχείρημα για τον αποκλεισμό της μουσικής από την αφηγηματικότητα. Και αυτό γιατί οι μουσικοί δημιουργοί χρησιμοποιούν τόσο τα μουσικά όσο και τα λεκτικά μέσα για τη δημιουργία της επιθυμητής συνθήκης· για παράδειγμα μπορεί μία φράση να καταλήγει στο ισχυρό σημείο ενός μέτρου και από το ίδιο μέτρο να

αρχίζει ταυτόχρονα η επόμενη φράση, μεταδίδοντας έτσι το νόημα και τον τονισμό ενός συναισθήματος. Για την εξυπηρέτηση των παραπάνω είναι δυνατή η επιστράτευση διαφορετικών μέσων, όπως είναι μία φράση που τελειώνει και ακολουθεί μία περίοδος σιωπής/παύσης ή μια κορώνα· τόσο η σιωπή όσο και κορώνα θεωρείται ότι μπορούν να εκφράσουν την ίδια ένταση, ενισχύοντας έτσι τη μαγεία στην τέχνη του ήχου (Φιτσιώρης, 2013).

Χορός

Έχοντας αναλύσει τα υπόλοιπα σειρά έχει ο χορός ως μία μη λεκτική μορφή τέχνης που έχει αποτελέσει αντικείμενο τόσο των καλλιτεχνών όσο και των επιστημόνων. Ο χορός δεν αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης της επιστημονικής έρευνας για σειρά ετών, κυρίως λόγω του ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα χαρακτηριζόταν από πιο συντηρητικές νοοτροπίες σε σχέση τόσο με τις τέχνες όσο και με όσα σχετίζονταν με την ανθρώπινη διασκέδαση και σωματική έκφραση. Ασφαλώς η εξέλιξη των χρόνων είχε καταλυτική επίδραση στην αναγνώριση αυτής της ιδιαίτερης μορφής έκφρασης και οδήγησε στην εξέταση του φαινομένου της σωματικής κίνησης για την αποφόρτιση του σώματος, την επικοινωνία μηνυμάτων και, τελικά, την αφήγηση σκέψεων και συναισθημάτων· άλλωστε ο χορός είναι ένα έντονα συνδεδεμένο μέσο πολιτιστικής έκφρασης. Σχεδόν όλοι οι πολιτισμοί, παράλληλα με την ανάπτυξη της τοπικής μουσικής δημιούργησαν και κουλτούρες χορού, οι οποίες συχνά αντιπροσωπεύουν κάτι για τους λαούς, τους τόπους και την ιστορία τους. Έτσι παρακάτω γίνεται λόγος για την αφηγηματικότητα, μέσω της σωματικής ρυθμικής κίνησης (Kawano & Tantia, 2018).

Φυσικά, κάθε μορφή χορού δεν πληροί και τις προϋποθέσεις για την ένταξή της στην κατηγορία της αφηγηματικότητας, καθώς μια χορογραφία ενδέχεται να στοχεύει ή όχι στην έκφραση μιας συγκεκριμένης ιστορίας. Στην περίπτωση που στοχεύει στην έκφραση μίας ιστορίας, πολύ συχνά, συμβαίνει να υπάρχει παράλληλο κείμενο που να θεμελιώνει το εγχείρημα και να χρησιμοποιούνται τεχνικές αφηγηματικού χορού, ώστε να γίνονται ξεκάθαρα και εμφανή τα μηνύματα και οι εναλλαγές στις αφηγηματικές φάσεις. Στην αντίθετη περίπτωση, ο χορός δεν βασίζεται αποκλειστικά σε μια συγκεκριμένη ιστορία αλλά σε μια ανάγκη για έκφραση· μάλιστα, χωρίς ξεκάθαρα εκφραστικά εργαλεία σίγουρα δεν μπορεί να θεωρηθεί αφήγηση. Ωστόσο, με μια πιο διευρυμένη εξέταση, επιβάλλεται να

δεχτεί κανείς, ότι κάθε μορφή σωματικής ρύθμισης έχει κάτι να δηλώσει, ακόμη και αν δεν είναι ιστορία με αρχή, μέση και τέλος (Σαβράμη, 2009).

Χαρακτηριστική περίπτωση εκφραστικού χορού είναι αυτός στο αρχαίο θέατρο (Εικόνα 2. 6), καθώς διαδραμάτιζε καθοριστικό ρόλο στην αλυσίδα και πλοκή του έργου. Οι ηθοποιοί του χορού εμφανιζόταν εμβόλιμα μεταξύ των σκηνών, για να επιτευχθεί η ομαλή εξέλιξη της ιστορίας ή για να ξεκουράσουν και να αποφορτίσουν μια κατάσταση. Παράδειγμα αποτελεί ο διχασμένος χορός στο έργο «Λυσιστράτη» όπου τα δύο ημιχόρια, οι άντρες και οι γυναίκες, πρώτα συμπλέκονται και ύστερα συμφιλιώνονται σε συμφωνία με τις επιταγές της ιστορίας (Κακριδής, 2012).



Εικόνα 2. 6: Χορός αρχαίου θεάτρου. Πηγή: Μπάτσου, χ.χ.

Κλείνοντας, μία από τις πιο γνωστές χορευτικές παραστάσεις που εξιστορούν μια κατάσταση, είναι «*Η λίμνη των κύκνων*» (Εικόνα 2. 7), με ιστορία που βασίζεται σε ρωσικά παραμύθια και έναν αρχαίο γερμανικό μύθο. Αυτή αφορά τις συναισθηματικές περιπέτειες ενός νεαρού ζευγαριού, μετά την μεταμόρφωση της Οντέτ (ηρωίδα) σε κύκνο από τον κακό μάγο Ρόθμπαρτ· το έργο έχει παρουσιαστεί αρχικά από το μπαλέτο Μπολσόι και ακολούθησε πλήθος παραγωγών που το επέλεξαν. Οι γνωστοί σε όλους κύκνοι και η χαρακτηριστική μουσική επένδυση του Τσαϊκόφσκι έχουν κάνει σαφές πως η αφήγηση μπορεί να υπηρετηθεί επάξια από διάφορες τέχνες.



Εικόνα 2. 7: Η λίμνη των Κύκνων. Πηγή: Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης, χ.χ.

2.3.Συμπεράσματα 2ου Κεφαλαίου

- Η αφήγηση απαιτεί **πάντα** την ύπαρξη πομπού και δέκτη.
- Αφηγηματικά είδη:
 - Μυθοπλαστική αφήγηση.
 - Ιστορική αφήγηση.
 - Ρεαλιστική αφήγηση.
- Η δομή που έχει μια αφήγηση περιλαμβάνει: **τον προσανατολισμό, την περιπέτεια, την αξιολόγηση, τη λύση και την κατάληξη.**
- Η αφήγηση έχει στόχο να «μεταφέρει» ένα γεγονός στους δέκτες, με τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν: **τον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο που αυτό συνέβη, τα πρόσωπα που ενεπλάκησαν και την κατάληξη της ιστορίας.**
- Τα γεγονότα που εμπεριέχονται στο εξιστορούμενο (φανταστικό ή πραγματικό) συμβάν, πρέπει να συνδέονται με σχέσεις **αιτιότητας.**
- Η **τέχνη** είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την **αφήγηση**, όμως σε καμία από τις τέχνες που εξετάστηκαν δεν πληρούνται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις της αφήγησης.
- Συμπερασματικά, οι αμιγώς αφηγηματικές τέχνες (όπου δηλαδή πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις της αφήγησης) είναι **η λογοτεχνία, το θέατρο και ο κινηματογράφος.**

3. ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

«Ἔστιν οὖν Τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας μέγεθος ἐχούσης, ἡδυσμένῳ λόγῳ, χωρὶς ἐκάστου τῶν εἰδῶν ἐν τοῖς μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, δι' ἑλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν.»

Αριστοτέλης

Μετάφραση - Απόδοση:

«Ἡ τραγωδία λοιπὸν εἶναι μίμησις πράξεως σοβαρῆς καὶ ἀξιόλογης, πράξεως ολοκληρωμένης, ποὺ ἔχει καὶ κάποιον μέγεθος. Ὁ λόγος τῆς τραγωδίας εἶναι ἐμπλουτισμένος με διάφορα «καρυκεύματα» ποὺ τὸν νοστιμίζουν τὸ κάθε, πάντως, εἶδος αὐτῶν τῶν «καρυκευμάτων» χρησιμοποιεῖται χωριστὰ στα διάφορα μέρη τῆς. Ἡ μίμησις δὲν γίνεται στὴν τραγωδία με ἀπαγγελία, ἀλλὰ με τὸ νὰ παρουσιάζονται οἱ ἄνθρωποι ποὺ εἶναι τὸ ἀντικείμενο τῆς μίμησης σαν νὰ δρῶν οἱ ἴδιοι. Διεγείροντας τὰ ψυχικὰ πάθη τῆς συμπόνιας καὶ τοῦ φόβου ἡ τραγωδία φέρει εἰς πέρας τὴν κάθαρση τῶν τὰδε συγκεκριμένων πράξεων» (Λυπουρλής, 2008).

Από την μέχρι τώρα ανάλυση έχει γίνει σαφές, πως η αφήγηση μπορεί να λάβει χώρα μέσα από πολλές τέχνες, με ορισμένες από αυτές να θεωρούνται δευτερεύουσες και άλλες κύριες, οι οποίες, μάλιστα, είναι οι πιο άμεσα συνδεδεμένες με την εξιστόρηση. Θεωρώντας ως βασικές αφηγηματικές τέχνες τόσο τη λογοτεχνία όσο και το κινηματογραφικό και θεατρικό σενάριο, καθίσταται σαφές ότι παρουσιάζεται πλήθος διαφορών μεταξύ τους, κυρίως, ως προς την «παρουσίαση» της ιστορίας· δηλαδή σε μορφολογικό επίπεδο. Ωστόσο, στο παρόν κεφάλαιο θα δοθεί βαρύτητα στο κοινό τους υπόβαθρο, με σκοπό τη μύηση των αναγνωστών, με ασφάλεια και μικρά, σταθερά βήματα, στην τέχνη της δραματοουργίας. Αυτό θα ωφελήσει τόσο τους ίδιους τους ενήλικες αναγνώστες όσο και το μαθητικό κοινό, στο οποίο μελλοντικά πιθανόν να κληθούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλα διαμορφωμένες και, σχεδιασμένες για το σκοπό αυτό, δημιουργικές ασκήσεις που παρατίθενται στο τελευταίο κεφάλαιο του πονήματος.

3.1. Μυθοπλαστική αφήγηση: το κοινό υπόβαθρο των αφηγηματικών τεχνών (λογοτεχνία, θέατρο, κινηματογράφος) από την ποιητική του Αριστοτέλη ως σήμερα.

Η **Ποιητική** του Αριστοτέλη αποτελεί το πρώτο εγχείρημα επιστημονικής ανάλυσης της πνευματικής δημιουργίας με έμφαση στη λογοτεχνία και λογίζεται ως ένα από τα πιο επιδραστικά έργα για την ανθρώπινη διάνοηση. Και αυτό γιατί επηρεάζει όχι μόνο όσους εξετάζουν τα γραπτά αλλά και τους συγγραφείς, που αποτελούν τη βασική πηγή της δημιουργίας. Με δεδομένο ότι η φιλολογική και φιλοσοφική ερμηνεία και εξέταση της διαδικασίας απόδοσης μιας σκέψης αλλά και της μετατροπής της σε τέχνη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ανθρώπινη δημιουργικότητα, δικαιολογείται η σύγκριση της Ποιητικής με έργα τεράστιας πολιτισμικής και φιλολογικής σημασίας, όπως η Ιλιάδα, η Νίκη της Σαμοθράκης και ο Παρθενώνας. Δεν είναι τυχαία η χρήση δημιουργημάτων από διαφορετικές τέχνες, αφού η επιρροή των μεγάλων δημιουργών δεν κρίνεται από το αντικείμενο καθαυτό αλλά από τον αντίκτυπο στην κοινωνία τόσο των σύγχρονων όσο και των μεταγενέστερων (Λυπουρλής, 2008). Παρά το γεγονός ότι ο Αριστοτέλης στην Ποιητική του, με απόλυτο ύφος και συχνά κάθετη κριτική, δίνει την εντύπωση συγγραφής προσωπικών σημειώσεων και ατομικής εκτίμησης των συγγραφικών μεθόδων, αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό είναι που τονίζει ιδιαιτέρως την ειλικρίνεια και την αμεσότητα στις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα που παραθέτει (Νικολούδης, 1995).

Ο Αριστοτέλης υφαίνει εξαρχής το νήμα του λογοτεχνικού εγχειρήματος, ορίζοντας σε πρώτο στάδιο το τι είναι η ποίηση και απαριθμώντας, σε δεύτερο στάδιο, τα επιμέρους είδη της· μάλιστα, για κάθε είδος εξετάζει τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία του, τον τρόπο εξέλιξης της υπόθεσης καθώς και το είδος και το πλήθος των μερών από τα οποία αποτελείται. Με άλλα λόγια πραγματοποιείται μια καθολική εξέταση της τραγωδίας, της κωμωδίας και της ποίησης, σε ένα έργο που έχει εντυφήσει στο ζήτημα της συγγραφής και της αφήγησης. Ωστόσο, η περαιτέρω ανάλυση των παραπάνω απομακρύνεται από τα όρια της παρούσας μελέτης και γι' αυτό πραγματοποιείται μόνο μία επιδερμική αναφορά στη γενική τοποθέτηση του Αριστοτέλη, ο οποίος αναγνωρίζει τη σημαντικότητα του Ομήρου και τονίζει τη λεπτή γραμμή μεταξύ των εννοιών «λέω ψέματα» και «αφηγούμαι».

Έτσι μία ιστορία, ένας μύθος ή όποια άλλη πηγή έμπνευσης οφείλει αρχικά να στερείται του εξωπραγματικού, παρουσιάζοντάς το σαν κάτι μη αληθές. Και αυτό γιατί, αν τα στοιχεία της

ιστορίας δεν χαρακτηρίζονται από αληθοφάνεια, ο ακροατής είναι εύκολο να νιώσει εξαπατημένος και να δυσανασχετήσει. Η πραγματικά ταλαντούχα φύση του καλλιτέχνη έγκειται στην ικανότητά του να ακροβατεί μεταξύ αλήθειας και ψέματος, δημιουργώντας ένα μίγμα που δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης, με το σύνολο των στοιχείων να οδηγούν προς την ομαλή ολοκλήρωση. Ωστόσο, για την επίτευξη ενός τέτοιου εγχειρήματος απαιτείται μια δομή (Νικολούδης, 1995).

Έτσι ο Αριστοτέλης τονίζει πως ο λόγος πρέπει να έχει μια φυσική σειρά, να χαρακτηρίζεται δηλαδή από **μια λογική αλληλουχία γεγονότων** που δε δημιουργεί σύγχυση και εξυπηρετεί την εξέλιξη της αφήγησης. Αυτό διατυπώνει την ιδέα ότι «*όλον δε εστίν το έχον αρχήν και μέσον και τελευτήν*», εννοώντας πως ως σύνολο ορίζεται αυτό που περιέχει **αρχή, μέση και τέλος**. Στα πλαίσια αυτής της συλλογιστικής και αυτού του βασικού σχήματος της δομής που έχει η πλοκή ο φιλόσοφος, χρησιμοποιώντας το τριγωνικό σχήμα αρχή-μέση-τέλος, επιχείρησε την περιγραφή μίας ιστορίας κινούμενης κατά μήκος μίας έκθεσης. Αυτή, με τη σειρά της, ακολουθεί μία αλληλουχία αιτιών και αποτελεσμάτων στην πορεία προς την **εύρεση λύσης** για τη **σύγκρουση** ή την **κρίση** (Δρομάζος, 1982).

Στη σύγχρονη εποχή η αφήγηση ιστοριών, συνεχίζει να αποτελεί ζωτικής σημασίας διαδικασία, με δεδομένο ότι εντοπίζεται πλέον στις τέχνες, την ψυχαγωγία και την εκπαίδευση. Μάλιστα στον τελευταίο τομέα θεωρείται ένα μέσο όξυνσης της φαντασίας των παιδιών και ενίσχυσης της συμμετοχικότητας και ενασχόλησής τους με αντικείμενα που δεν εστιάζουν στη μονόπλευρη και άτονη απασχόληση. Για όλα τα είδη που βασίζονται στην αφήγηση, η βάση δεν έχει αλλάξει, με την έννοια ότι η αλληλουχία των σκηνών, οι ήρωες, η φυσική εξέλιξη και κυρίως η οριοθέτηση της ιστορίας μένουν αναλλοίωτα στο χρόνο. Έτσι ο Αριστοτέλης μετατρέπεται σε ένα διαχρονικό επιστήμονα εξέτασης της αφήγησης, με τις θεωρίες και την προσέγγισή του σχετικά με το λόγο και την ανάπτυξή του, να εφαρμόζονται μέχρι και σήμερα.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από το ότι, από τα θεατρικά έργα του Shakespeare ως τις σημερινές ταινίες του Hollywood, υπάρχει ένα κοινό σημείο ανάπτυξης, δομής, εξέλιξης και εξυπηρέτησης ενός σκοπού, που καθιστούν ικανούς τους θεατές να παρακολουθήσουν με το ίδιο ενδιαφέρον αρχαίο θέατρο, σύγχρονο κινηματογράφο και τηλεοπτικές παραγωγές. Και αυτό γιατί διατηρώντας ίδια τα θεμέλια προσφέρεται από τη μία, στους δημιουργούς, η δυνατότητα να εξειδικευτούν στην ουσία (που δεν είναι άλλη από το κεντρικό θέμα) και, από την άλλη προσφέρεται, στους θεατές, η πολυτέλεια να εξετάσουν πολυεπίπεδα ένα ερέθισμα

έχοντας μια σταθερή βάση. Τα παραπάνω όμως δεν σημαίνουν ότι τα είδη της αφήγησης έχουν παραμείνει ίδια. Αυτά, αντίθετα, έχουν αλλάξει, αυξηθεί και εμπλουτιστεί από τα σύγχρονα μέσα, με τη βάση τους ωστόσο να είναι πάντα η μετάδοση μιας ιστορίας που έχει ένα βασικό μήνυμα.

Σχετικά με το περιεχόμενο της κεντρικής ιδέας της αφήγησης, έχει υπάρξει μεγάλη εξέλιξη στις τέχνες που βασίζονται στην αφηγηματικότητα. Έτσι ο κινηματογράφος, το θέατρο, η λογοτεχνία, τα κινούμενα σχέδια αλλά και κάθε άλλη αφηγηματική τέχνη αντλούν το περιεχόμενό τους από εξειδικευμένες ιδέες που σχετίζονται με την επικοινωνία ενός βαθύτερου νοήματος που ενδεχομένως να εμπλέκει την περιβαλλοντική συνείδηση, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή, το ρατσισμό, την αποξένωση, τον έρωτα κ.ά., και όχι μόνο την απόδοση μιας ιστορίας. Ιδιαίτερα για τα παιδιά, ο τρόπος επιλογής των κεντρικών ιδεών και η μέθοδος που τις συνδέει με την ιστορία, καθιστούν την αφήγηση ομαλή και εκπαιδευτική και αποτελούν έναν ξεχωριστό κλάδο ενασχόλησης σχετικά με την αφηγηματικότητα (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 2004).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι υπάρχει κοινό υπόβαθρο στην ανάπτυξη της αφήγησης. Η λογοτεχνία με το θεατρικό και κινηματογραφικό σενάριο συγκλίνουν στην αφηγηματική δομή τους, καθώς υφίσταται **αιτιότητα** ανάμεσα στα γεγονότα και η **πλοκή** εξελίσσεται με αιτιώδη συνάφεια. Επιπλέον, οι **ήρωες** περνούν μέσα από διαφορετικά στάδια και **περιπέτειες**, με τις **ανατροπές** να κυριαρχούν, μέχρι τελικά να φτάσουν στην **αποκορύφωση της δράσης** τους, η οποία δίνει και τη λύση στο αρχικό ερώτημα (**κάθαρση**) ή στην πρόκληση της ιστορίας.

3.2. Κινηματογραφική αφήγηση: βασικές αρχές σεναρίου

«Χρειάζεσαι τρία πράγματα για να κάνεις μια καλή ταινία: ένα καλό σενάριο, ένα καλό σενάριο και ένα καλό σενάριο»

Άλφρεντ Χίτσκοκ

Το υποκεφάλαιο που ακολουθεί εστιάζει στην κινηματογραφική αφήγηση, δεδομένου ότι ο απώτερος σκοπός της μελέτης είναι η ανάδειξη των τρόπων διδασκαλίας των παιδιών. Έτσι, οι αναγνώστες επιβάλλεται, πριν διδάξουν, να είναι εξοικειωμένοι με τουλάχιστον τις βασικές αρχές που διέπουν την σεναριακή γραφή.

Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι, οι απαρχές του Κινηματογράφου τοποθετούνται στη δεκαετία του 1820, χάρη στην εφεύρεση της φωτογραφίας. Εδώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, η αρχή στην οποία βασίζεται η ανάπτυξη του, είναι η ιδιότητα του ανθρώπινου ματιού να διατηρεί στον αμφιβληστροειδή χιτώνα μια εικόνα για 1/12 του δευτερολέπτου αφότου εξαφανιστεί· το **μετείκασμα** (Kallas- Καλογεροπούλου, 2006).

3.2.1. Η τέχνη του σεναρίου (ορισμός-περιγραφή)

Αναζητώντας τις ρίζες της λέξης «σενάριο» προκύπτει πως προέρχεται από την Ιταλική λέξη *scenari* (σκηνάριο) όπου *scena* είναι η σκηνή. Συγκεκριμένα, ο όρος χρησιμοποιούνταν για τις σημειώσεις των ηθοποιών της *Commedia dell' arte*, όσο ανέβαζαν τις σκηνές στο θέατρο, καθώς δεν χρησιμοποιούσαν γραπτά θεατρικά κείμενα αλλά αυτοσχεδίαζαν (Βαλούκος, 2006).

Συγκρίνοντας πεζογραφία⁴ και συγγραφή σεναρίου προκύπτει ότι, στη δεύτερη περίπτωση, οι δημιουργοί επιβάλλεται να λαμβάνουν υπόψη τους με διαφορετικό τρόπο τη γραφή. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ οι πεζογράφοι επικοινωνούν απευθείας με το κοινό τους, δηλαδή η ιστορία είναι στη σελίδα και ζωντανεύει στο μυαλό του αναγνώστη, οι δημιουργοί των σεναρίων του κινηματογράφου και της τηλεόρασης κινούνται με διαφορετικό τρόπο, αφού τα σενάρια γράφονται για να διαβαστούν από τον «*αναγνώστη σεναρίου*» δηλαδή τον σκηνοθέτη. Η εργασία του τελευταίου, μάλιστα, είναι να καταναλώνει την ιστορία και να εμπνέεται για να τη μετατρέψει σε δράση στην οθόνη του κινηματογράφου ή της τηλεόρασης, με τους θεατές να θέλουν να παρακολουθήσουν μια ταινία και όχι να διαβάσουν κείμενο (Dougan, 2019). Έτσι, το σενάριο θεωρείται μία ιστορία που αναπαρίσταται μέσω εικόνων, την ώρα που ο κινηματογράφος, διαδραματίζοντας το ρόλο του οπτικού μέσου, δραματοποιεί τις διάφορες ιστορίες (Kallas- Καλογεροπούλου, 2006).

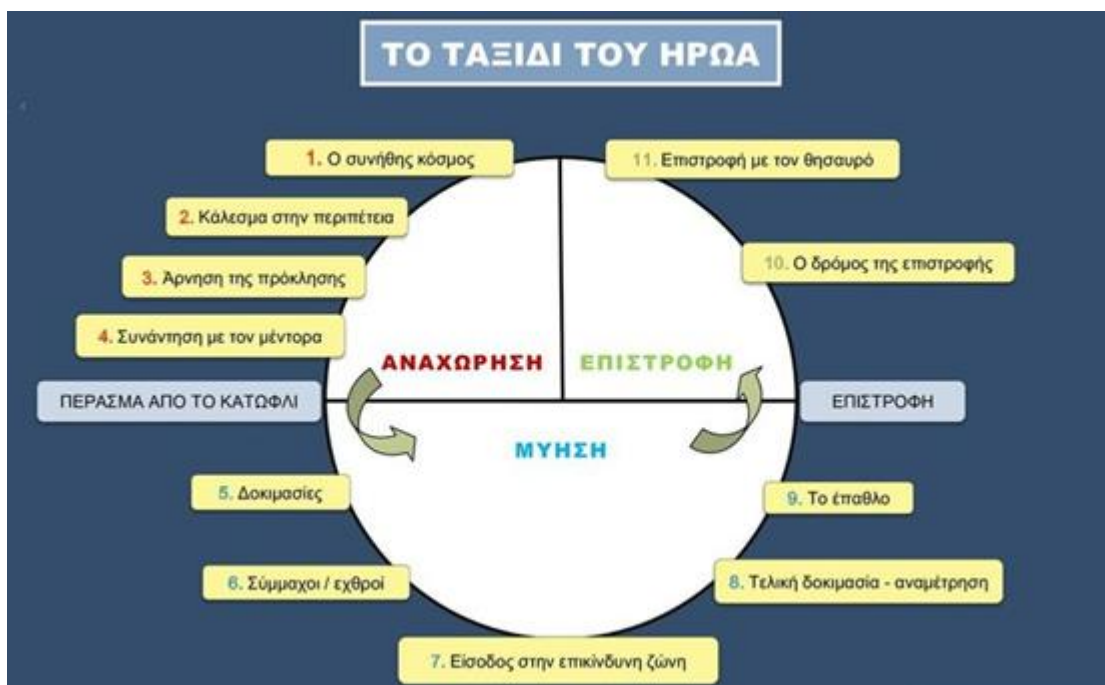
Όμοια με τις ιστορίες, που αποτελούνται από τα δομικά μέρη της αρχής, της μέσης και του τέλους, έτσι και το σενάριο διαιρείται στα επιμέρους τμήματα (Kallas- Καλογεροπούλου, 2006), δημιουργώντας τα εξής:

- **Εισαγωγή:** εισάγονται οι ήρωες και το οικείο περιβάλλον τους και αναδύεται ένα ερώτημα.

⁴ Η οποία είναι γενικά ένα πυκνό κείμενο που αφηγείται την ιστορία (Dougan, 2019).

- **Σύγκρουση:** οι ήρωες κινούνται προς την υλοποίηση των στόχων τους, συναντούν και ξεπερνούν εμπόδια.
- **Λύση:** οι ήρωες «ρίχνονται» στην τελική τους μάχη και δίνεται απάντηση στο ερώτημα που προβλήθηκε αρχικά.

Με βάση τα παραπάνω, ο Joseph Campbell ήδη από τον προηγούμενο αιώνα, μετά την ανάλυση πληθώρας μύθων και παραμυθιών από όλο τον κόσμο, κατέληξε σε ένα μοντέλο, τον **αφηγηματικό κύκλο** του Campbell. Σε αυτόν εξηγεί τη δομή μίας ιστορίας και είναι μοντέλο που ακολουθήθηκε από πολλούς δημιουργούς όπως ο George Lucas στο «Star Wars». Σύμφωνα με τον Campbell, κάθε ήρωας ακολουθεί την εξής πορεία (Βαλούκος, 2006; Campbell, 2004) (Εικόνα 3. 1):



Εικόνα 3. 1: Σχηματική απεικόνιση των σταδίων του ταξιδιού ενός ήρωα, Πηγή: Γιούρης, 2017.

Ειδικότερα:

- **Στο πρώτο τέταρτο του κύκλου,** ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με μια «πρόσκληση» για περιπέτειες, την οποία ωστόσο δεν αποδέχεται αρχικά, με αποτέλεσμα την εμφάνιση του **μέντορα**. Αυτός είναι ένας συγκεκριμένος χαρακτήρας που τον βοηθά να κατανοήσει τον στόχο του και, εν τέλει, να δεχτεί την πρόσκληση, περνώντας το «πρώτο κατώφλι» με κατεύθυνση τον «άγνωστο κόσμο» της περιπέτειας, όπου αντιμετωπίζει επικείμενα εμπόδια.

- **Στο δεύτερο τέταρτο του κύκλου** ξεκινούν οι δοκιμασίες του ήρωα όπου συμπεριλαμβάνονται αντίπαλοι και σύμμαχοι. Καθώς τελειώνει αυτό το μέρος, ο ήρωας εισέρχεται στο λεγόμενο «βαθύ σπήλαιο», το οποίο αντιπροσωπεύει τα άδυτα της ψυχής του ή την αποκορύφωση της περιπέτειας. Και αυτό γιατί στο ¼ του κύκλου που ακολουθεί ο ήρωας καλείται να αντιμετωπίσει τη μέγιστη δοκιμασία, που όταν την ξεπεράσει θα ανταμειφθεί με ένα όπλο, που θα χρησιμοποιήσει στο «δεύτερο κατώφλι».
- **Στο τελευταίο μέρος**, αφού ο ήρωας περάσει το «κατώφλι», επιστρέφει σταδιακά στην καθημερινότητά του, ξεπερνά τον εαυτό του και βρίσκεται πάλι εκεί όπου ξεκίνησε⁵. Με άλλα λόγια, αποκτά νέες γνώσεις για τον κόσμο και τον ίδιο του τον εαυτό, τις οποίες ενδεχομένως αγνοούσε μέχρι να εμπλακεί στην περιπέτεια. Ουσιαστικά βιώνει ένα ψυχολογικό ταξίδι μέχρι να βρεθεί πάλι στη συνήθη καθημερινότητα, αλλά διαφορετικός (Βαλούκος, 2006).

3.2.2. Βασικές αρχές σεναρίου (ανάλυση ως προς το περιεχόμενο).

Έχοντας μελετήσει τον ορισμό και έχοντας περιγράψει τη διαδικασία σύνθεσης ενός σεναρίου, στη συνέχεια αναφέρονται οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες αυτό στηρίζεται. Αυτές σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενό του και εκτείνονται στους παρακάτω άξονες (Βαλούκος, 2006):

- **Κλιμάκωση:** η ιστορία ακολουθεί μία πορεία έως τη «λύση» της. Εδώ περιλαμβάνεται πλήθος εμποδίων-προβλημάτων όπου, με κλιμακωτό τρόπο, λύνεται το ένα και οδηγεί στο επόμενο, μέχρι το σημείο της κορύφωσης της ιστορίας. Μέσω της κλιμάκωσης ο θεατής γίνεται μέτοχος και αυξάνεται το ενδιαφέρον του για την ιστορία αλλά και η αγωνία μέχρι την «λύση» της τελευταίας.
- **Συνοχή:** αφορά τη λογική σχέση από την οποία χαρακτηρίζονται τα δραματουργικά στοιχεία (χαρακτήρες, πλοκή, διάλογοι, μύθοι).
- **Κίνητρο:** οι ήρωες ενεργούν βάσει των αναγκών που προκύπτουν, καθώς τα γεγονότα δεν είναι αυθαίρετα αλλά μπορούν να εξηγηθούν. Έτσι στην ιστορία προσδίδεται δραματουργικό ύφος.

⁵ Γι' αυτό υφίσταται ο κύκλος ως σχήμα (Βαλούκος, 2006).

- **Συγκρούσεις:** αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας και αφορούν τους ήρωες ή τις διάφορες καταστάσεις που τελικά τη διαμορφώνουν, με την κυριότερη να παράγεται ανάμεσα στον ήρωα και στο κυρίαρχο πρόβλημα της ιστορίας, το οποίο πρέπει να λυθεί. Μία σύγκρουση μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική, με την πρώτη να προκαλείται μέσω της συνείδησης του ήρωα ή της συναισθηματικής του κατάστασης και τη δεύτερη να εμφανίζεται στις περιπτώσεις συγκρούσεών του με άλλους, των οποίων οι επιδιώξεις διαφέρουν από τις δικές του, ή ακόμη και με ένα φυσικό φαινόμενο.
- **Ρυθμός:** η κάθε σκηνή και οι διάλογοι διαρκούν όσο κρίνεται αναγκαίο· ούτε ελάχιστα ούτε υπερβολικά.
- **Διάλογοι:** τα λόγια των ηρώων έχουν φυσικό χαρακτήρα και συμβαδίζουν με τις εμπειρίες, το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και τις ανάγκες τους.
- **Περιβάλλον:** είναι έκδηλη λειτουργία του κάθε χώρου, έτσι ώστε να είναι βιωματικός ο τρόπος συμπεριφοράς των ηρώων και οι διάλογοι και οι συγκρούσεις να έχουν πειθώ.

Φυσικά, κομβικό κομμάτι του σεναρίου είναι οι ήρωές του, καθώς αυτοί βιώνουν το δράμα και τελικά τη λύτρωση· ένας αποτελεσματικός χαρακτήρας, μάλιστα, είναι ικανός να υπηρετήσει δυνατά πάθη και συναισθήματα. Στο σενάριο, προκειμένου να αναδειχθεί ο **κεντρικός ήρωας**, συχνά, χρειάζεται μια ομάδα λοιπών χαρακτήρων που πλαισιώνουν την ιστορία και συμβάλλουν στην εξέλιξή της, τους **επικουρικούς χαρακτήρες**. Ο ρόλος τους, μάλιστα, είναι τόσο καθοριστικός που η συνέχεια της ιστορίας δε θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς την ύπαρξή τους. Για τη συγγραφή ενός καλού σεναρίου απαραίτητα στοιχεία είναι οι καλοί χαρακτήρες, μια δυνατή σύγκρουση και μια σταθερή δραματική δομή (Bowden, 2006).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει ειδική αναφορά στον **ανταγωνιστή χαρακτήρα** του κεντρικού ήρωα, ο οποίος πολύ συχνά ενσαρκώνεται σε έναν και μόνο χαρακτήρα. Οι ήρωες που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή τη κατηγορία δεν είναι απαραίτητα «κακοί», με την έννοια ότι, με βάση τις ανάγκες του σεναρίου, ενδέχεται να είναι άτομα με δικαιολογημένες συμπεριφορές. Συνεπώς, οι «κακοί» πλέον προσεγγίζονται διαφορετικά, με αποτέλεσμα ο θεατής να καταλαβαίνει και να αναγνωρίζει τους λόγους συμπεριφοράς τους και να τούς συναισθάνεται· άλλωστε η τέχνη δεν έχει στόχο να διχάσει και να ενισχύσει το «εμείς και οι άλλοι», αλλά να γεφυρώσει και να απαλύνει τις διαφορές. Με γνώμονα την παραπάνω διατύπωση και όμοια με έναν ενήλικα θεατή, και τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν τους λόγους των αρνητικών συμπεριφορών που συναντούν γύρω τους, με τη τέχνη να

αποτελεί μέσο κατανόησης του κόσμου και ανάληψης ταυτότητας μέσα σε αυτόν (Bowden, 2006).

Ακόμα, ιδιαίτερη αναφορά να γίνει στο **διάλογο**, καθώς είναι το στοιχείο που έχει τη δυνατότητα να εξυψώσει ή να υποβαθμίσει ένα σενάριο· ένας «καλός» διάλογος επιβάλλεται να είναι ευκρινής, ενδιαφέρον και διαυγής. Εδώ μια υφιστάμενη κοινή αντίληψη που υποστηρίζει ότι ο «καλός» διάλογος πρέπει να ακούγεται αληθινός, με συνέπεια οι συνομιλίες να χρησιμοποιούν ποικίλα μέσα για την υποστήριξη της εξέλιξης, συμβάλλοντας στην επικοινωνία σε διάφορα επίπεδα (Bowden, 2006).

Το σενάριο πέρα από τα γενικά χαρακτηριστικά, έχει και ορισμένες τεχνικές προδιαγραφές, όπως είναι η εξισορρόπηση μεταξύ σεναρίου και χρόνου εκτέλεσης των σκηνών, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο και ζωτικής σημασίας τμήμα στην πραγματική απόδοση της ιστορίας. Ωστόσο σημειώνεται ότι ο γραπτός λόγος και οι περιγραφές του σεναρίου δεν είναι πάντα σε πλήρη συνάρτηση με τους χρόνους ομιλίας ή εκτέλεσης μιας κίνησης. Ο γενικός κανόνας στο σενάριο είναι ότι η διάρκειά του πρέπει να είναι περίπου ίση με τη διάρκεια της τελικής ταινίας⁶. Για παράδειγμα, μία τυπική ταινία μεγάλου μήκους μπορεί να αποδοθεί σε ένα κείμενο 100-120 σελίδων, με την παραδοχή όμως ότι τόση περίπου θα είναι και η διάρκεια της ταινίας σε λεπτά, ενώ για ένα τυπικό τηλεοπτικό επεισόδιο, η διάρκεια θα είναι κατά μέσο όρο 60 λεπτά που σημαίνει ότι το αντίστοιχο σενάριο θα είναι περίπου 60 σελίδες (Dougan, 2019). Τα παραπάνω όρια, φυσικά, αναφέρονται στους επαγγελματίες σεναριογράφους ενώ, για την εκμάθηση ανάπτυξης σεναρίου μέσω δημιουργικής γραφής, που αποτελεί και το στόχο της εργασίας, οι ιστορίες διαμορφώνονται σε μέγεθος ώστε να εξυπηρετήσουν τη δομή (το πιο βασικό στο σενάριο) και κατόπιν τίθεται υπό διαπραγμάτευση η χρονική εξισορρόπησή τους.

Από το σύνολο των παραπάνω εύλογα τίθεται ο προβληματισμός για το αν το σενάριο αποτελεί καθαρά τεχνική μορφή συγγραφής και δημιουργίας· η απάντηση είναι ένα ηχηρό «όχι». Και αυτό γιατί, παρά το ότι είναι σημαντικό το σενάριο να πληροί τις τεχνικές προδιαγραφές του είδους, αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να στερείται δημιουργικότητας, έμπνευσης και μοναδικού χαρακτήρα· άλλωστε στόχος δεν είναι να θυσιαστεί η τέχνη στο βωμό της τεχνικής. Επομένως, ο σεναριογράφος επιβάλλεται να προσπαθεί να μεταφέρει το συναίσθημα, την ενέργεια, τον τόνο και την ουσία της ιστορίας, μέσα από τη γραφή που επιλέγει ο ίδιος και που θεωρεί ότι μπορεί να εξυπηρετεί το σκοπό αυτό. Το σενάριο είναι το

⁶ Έτσι μια σελίδα σεναρίου ισούται με ένα λεπτό του χρόνου οθόνης (Dougan, 2019).

βασικό εργαλείο τόσο για την επικοινωνία όσο και την τελική αποδοχή ή απόρριψη μιας ιστορίας από τους αναγνώστες και, φυσικά, επηρεάζει το εάν θα τεθεί σε παραγωγή. Έτσι, αν οι αρχικοί αναγνώστες συγκινηθούν, γελάσουν, φοβηθούν και, γενικά, βιώσουν τα βασικά συναισθήματα του είδους που υπηρετεί το σενάριο, αυξάνονται οι πιθανότητες η ιστορία να «πείσει», να πραγματοποιηθεί μέσω της επιλεγμένης τέχνης και τελικά να έχει απήχηση στον τελικό θεατή· γι' αυτό και δεν θα πρέπει να είναι ένα στείο και τεχνικό κείμενο (Dougan, 2019).

3.3. Συμπεράσματα 3ου Κεφαλαίου

- Κοινό υπόβαθρο αφήγησης στις αμιγώς αφηγηματικές τέχνες (λογοτεχνία, θέατρο, κινηματογράφος):
 - **Αιτιότητα** ανάμεσα στα γεγονότα.
 - **Πλοκή**: εξελίσσεται με αιτιώδη συνάφεια.
 - **Τριμερής δομή** που αποτελείται από αρχή-μέση-τέλος.
 - **Τον/την βασικό/η ήρωα/ηρωίδα** που έχει έναν στόχο και μια ανάγκη και κινεί την πλοκή.
 - **Ήρωες** που βιώνουν εσωτερικές ή/και εξωτερικές συγκρούσεις και βοηθούν ή εμποδίζουν τον κεντρικό χαρακτήρα να πετύχει τον στόχο του.
 - **Ανατροπές** που έχουν κυρίαρχο ρόλο στην πλοκή.
 - **Εμπόδια** που καλείται να αντιμετωπίσει ο κεντρικός ήρωας/ηρωίδα και δυναμώνουν τη θέληση επίτευξης του στόχου του/της.
 - **Αποκορύφωση της δράσης**-μεγάλη αναμέτρηση.
 - «**Λύση**» στο αρχικό ερώτημα της ιστορίας.
 - **Κάθαρση**-αποκατάσταση της ισορροπίας.
- Τα σενάρια γράφονται για να διαβαστούν από τον «αναγνώστη σεναρίου», ο οποίος αναλαμβάνει να μεταφέρει την ιστορία στην οθόνη του κινηματογράφου ή της τηλεόρασης· όχι για να διαβαστούν απευθείας από το κοινό.
- Το σενάριο ακολουθεί τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και περιλαμβάνει:
 - **Εισαγωγή**: εισάγονται οι ήρωες και αναδύεται ένα ερώτημα.
 - **Σύγκρουση**: οι ήρωες κινούνται προς την υλοποίηση των στόχων τους και συναντούν και ξεπερνούν εμπόδια.

- **Λύση:** οι ήρωες «ρίχνονται» στην τελική τους «μάχη» και απαντάται το ερώτημα που αναδύθηκε αρχικά.
- Οι βασικές αρχές σεναριακού περιεχομένου σχετίζονται με **την κλιμάκωση, τη συνοχή, το κίνητρο, τις συγκρούσεις, τον ρυθμό, τους διαλόγους και το περιβάλλον.**
- Οι **διάλογοι** πρέπει να είναι γραμμένοι με τρόπο αληθοφανή.
- Οι **περιγραφές** στο σενάριο πρέπει να είναι απλοϊκές, να στερούνται γλαφυρότητας και να περιλαμβάνουν σαφείς οδηγίες. Ο λόγος δεν πρέπει να είναι μεταφορικός.
- Παράδειγμα **λογοτεχνικής** γραφής: *«Το δωμάτιο ήταν τόσο όμορφο, που όταν η Ελένη μπήκε μέσα ένιωσε πως γαλήνεψε η ψύχη της»*, Παράδειγμα **σεναριακής** γραφής *«Η Ελένη προχωρά και μπαίνει μέσα στο δωμάτιο. Το δωμάτιο είναι μεγάλο, καθαρό, με καινούρια έπιπλα, ήρεμα χρώματα και δυο μεγάλα παράθυρα από τα οποία μπαίνει πολύ φως. Κοντοστέκεται και κοιτάζει γύρω της, έχοντας γαλήνιο πρόσωπο»*.

4. ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Πάντα προτιμούσα την αντανάκλαση της ζωής από την ίδια τη ζωή.»

Φρανσουά Τρυφώ

Μετά τη συνοπτική αναφορά στη σεναριακή γραφή, εύλογα δημιουργούνται τρία βασικά ερωτήματα. Το πρώτο είναι «γιατί να διδάξουμε σενάριο στα παιδιά;», το δεύτερο «γιατί στα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας;» και το τρίτο «πώς σχετίζεται το σενάριο με την δημιουργική γραφή ώστε στη διδασκαλία να συνδυάζονται τα δύο αντικείμενα;». Με βάση τα παραπάνω στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται ο προσδιορισμός και η οριοθέτηση των βασικών εννοιών που πλαισιώνουν τον όρο της **κινηματογραφικής εκπαίδευσης**, καλύπτοντας έτσι τα δύο πρώτα ερωτήματα. Σχετικά με το τρίτο ερώτημα, οι απαντήσεις δίνονται σταδιακά μέσα από τα παρακάτω κεφάλαια, με το τελικό συμπέρασμα να διατυπώνεται στο τελευταίο μέρος του βου κεφαλαίου.

4.1. Νοηματοδότηση και ορισμοί

Σε πρωταρχικό στάδιο, θα επιχειρηθεί η εξέταση και ανάλυση δύο πολύ σημαντικών όρων του **κινηματογραφικού γραμματισμού** και της **κινηματογραφικής εκπαίδευσης** (Εικόνα 4. 1), ώστε να αποσαφηνιστούν οι έννοιες και η συνέχεια του κειμένου να είναι πιο κατανοητή.



Εικόνα 4. 1: Κινηματογραφική εκπαίδευση. Πηγή: Saval, 2014.

Η κινηματογραφική εκπαίδευση

Προκειμένου να συνδεθούν οι παραπάνω έννοιες, επιβάλλεται να αποσαφηνιστεί η διαφοροποίησή τους. Έτσι, ως **κινηματογραφική εκπαίδευση** (*film education*) αποδίδεται το

σύνολο των κριτικών, δημιουργικών και πολιτισμικών διαστάσεων της σύνδεσης του κινηματογράφου με το σύστημα εκπαίδευσης, οι οποίες περιλαμβάνουν τα εξής:

- ✓ **Κριτική ικανότητα:** κατανόηση και αντίληψη της μεγάλης ποικιλίας και του όγκου των υφιστάμενων ταινιών και κριτική σκέψη και αμφισβήτηση του τρόπου, της επιρροής και της συγκίνησης που μπορεί να προκαλέσει μια ταινία. Με άλλα λόγια η κριτική ικανότητα μπορεί να αποδοθεί σε πρωταρχικό στάδιο, ως ένας προσωπικός διάλογος σε σχέση με το ερέθισμα και σε δευτερεύον, ως ένας ανοιχτός διάλογος με τους υπόλοιπους θεατές ή ακόμη και με το δημιουργό. Τέλος, με δεδομένο ότι η κριτική αφορά και την παραγωγή ταινιών, η κινηματογραφική εκπαίδευση συνδέει άρρηκτα δημιουργία και θέαση.
- ✓ **Δημιουργικότητα:** κατανόηση των χαρακτηριστικών μιας ταινίας και απόπειρα δημιουργίας έργων αυτής της κατηγορίας τέχνης.
- ✓ **Πολιτισμός:** οι δύο προηγούμενες διαστάσεις είναι οι μέθοδοι για την καλλιέργεια της κινηματογραφικής και φιλικής κουλτούρας (Παπαδόπουλος, 2021).

Ακόμα, η κινηματογραφική εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τρία είδη δραστηριοτήτων:

- i. **Τυπική εκπαίδευση:** σχολικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ειδικές επιλογές εκπαιδευτικών.
- ii. **Τρίτος χώρος:** δραστηριότητες εντός σχολείου αλλά εκτός σχολικού προγράμματος
- iii. **Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση:** δραστηριότητες σε πολιτιστικούς χώρους όπως μουσεία, θέατρα, κινηματογράφους κ.ά. (Παπαδόπουλος, 2021).

Ο κινηματογραφικός γραμματισμός-κινηματογραφική παιδεία

Συνεχίζοντας, οι όροι «*κινηματογραφική παιδεία*» και «*κινηματογραφικός γραμματισμός*» φαίνεται να ταυτίζονται στην αγγλική απόδοση «*film literacy*» και να συνδέονται με το γενικό χαρακτηριστικό της παιδείας: στην ουσία πρόκειται για τη συνολική και πολύπλευρη γνώση και ενασχόληση με τον κινηματογράφο. Ωστόσο να σημειωθεί ότι, με τον παραπάνω όρο δεν υπονοείται περιορισμός στην τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση, αλλά υπάρχει σύνδεση με το σύνολο των ερεθισμάτων και των επιλογών που καθιστούν ένα άτομο γνώστη του κινηματογράφου.

Έχοντας αναλύσει τις παραπάνω έννοιες, στο γενικότερο πλαίσιο, να σημειωθεί ότι η κινηματογραφική έχει συνδεθεί επιπλέον με την οπτικοακουστική εκπαίδευση και την

εκπαίδευση στα Μέσα. Έτσι, οι θεατές πλέον δεν είναι απλά και μόνο λήπτες πληροφοριών αλλά αποτελούν ενεργούς συμμετέχοντες σε μία διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και ιδεών, μέσα από την προβολή κινηματογραφικού περιεχομένου. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι μπορούν να «διαβάσουν» πίσω από τις ρητές εκφράσεις και να αντιληφθούν τα βαθιά μηνύματα και τις αλληγορίες των δημιουργών (Ανδριοπούλου, 2015).

Εδώ να τονιστεί ιδιαίτερα ότι, οι συνθήκες προβολής ενός κινηματογραφικού έργου αποτελούν βασικά κριτήρια για την αντίληψη και την κριτική του περιεχομένου του· για παράδειγμα η αντίληψη ενός θεατή-παιδιού διαφοροποιείται με βάση και ανάλογα με το αν η προβολή της ταινίας έχει πραγματοποιηθεί στο σαλόνι του σπιτιού, στη σχολική ή την κινηματογραφική αίθουσα. Επομένως οι διαφορετικές συνθήκες, οι συμμετέχοντες, η ψυχολογική διάθεση αλλά και πλήθος άλλων παραγόντων επηρεάζουν ιδιαίτερα και δημιουργούν ποικιλία στον τρόπο πρόσληψης του έργου από τους θεατές, ιδιαίτερα όταν αναφέρεται κανείς στις μικρότερες ηλικίες. Τέλος εκτός των παραπάνω, η προσωπική διαφοροποίηση, όπως είναι για παράδειγμα ο χαρακτήρας, οι εμπειρίες και η νοητική ανάπτυξη, αιτιολογεί τη διαφορετική κάθε φορά εκδοχή και σύλληψη του ερεθίσματος που επικοινωνείται από τον εκάστοτε θεατή (Ανδριοπούλου, 2015).

Συμπερασματικά η κινηματογραφική εκπαίδευση αποτελεί μορφή διδασκαλίας με ποικίλους χώρους και τρόπους εκτέλεσης, η οποία δημιουργεί εύλογα το ερώτημα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του κινηματογράφου.

Έτσι, η κινηματογραφική εκπαίδευση μπορεί να αντιπροσωπευθεί από (Θεμελή, 2015):

- ✓ Αυτόνομο μάθημα για την τέχνη του κινηματογράφου.
- ✓ Τμήμα της εκπαίδευσης Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education).
- ✓ Χρήση του κινηματογράφου ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων.
- ✓ Εξέταση του κινηματογράφου ως πολυτροπικό μέσο πληροφοριών και ερεθισμάτων.

Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη σχολική αίθουσα και εξαρτάται από ποικίλα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και των κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία εξετάζεται μια πτυχή παροχής πληροφοριών στο δομημένο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και, για τις ανάγκες της οριοθέτησής της ως εκπαιδευτική διαδικασία, το περιβάλλον διδασκαλίας σεναρίου σε παιδιά θα θεωρείται το σχολείο.

4.2. Κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα--σύντομη ιστορική αναδρομή

Ο κινηματογράφος αποτέλεσε μια μορφή επανάστασης, όχι μόνο στον κλάδο της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα στην κοινωνία, σε μία περίοδο μάλιστα που τα ταξίδια αποτελούσαν πολυτέλεια των λίγων και η πλειοψηφία των ανθρώπων δεν είχε καλύψει παρά ελάχιστες γεωγραφικές αποστάσεις, συναντώντας μικρές διαφοροποιήσεις της γλώσσας και των συνηθειών. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο ήρθε η καινοτομία της οπτικοακουστικής προβολής, με τους θεατές να μπορούν πλέον να «ταξιδέψουν» σε όλο τον κόσμο, να ακούσουν διαφορετικές μουσικές και γλώσσες και να παρατηρήσουν τον τρόπο ζωής άλλων λαών· δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι Thomas A. Edison από πολύ νωρίς, είχε προβλέψει τη μελλοντική αποδυνάμωση του βιβλίου και τη διάδοση της προβολής ταινιών (Smith, 1913). Δεν άργησε να έρθει η συνειδητοποίηση της σχέσης της παραπάνω καινοτομίας (κινηματογράφος) με τη γνώση, την ενημέρωση και την πληροφορία, κάτι που αποτέλεσε το βασικό λόγο εκκίνησης συζητήσεων για την ένταξη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Έτσι, στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται λόγος για την ιστορική εξέλιξη της κινηματογραφικής σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ώστε να περιοριστεί ο όγκος των πληροφοριών και να οριοθετηθεί το πλαίσιο της έρευνας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική κινηματογραφική εκπαίδευση αποδεικνύει ότι, η τέχνη του κινηματογράφου είχε κεντρίσει από νωρίς το ενδιαφέρον και χρησιμοποιήθηκε ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε χώρες τόσο της Ευρώπης όσο και της Αμερικής. Για παράδειγμα, ήδη από το 1910 εντοπίζεται η ιδέα της προβολής ταινιών σε παιδιά, με σκοπό την επικοινωνία των πληροφοριών και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην Ελλάδα, πρωτοπόρος του ζητήματος θεωρείται ο Ελευθέριος Βενιζέλος, καθώς το 1930 διετέλεσε πρόεδρος συγκεκριμένης επιτροπής, με κεντρικό μέλημα την υιοθέτηση της κινηματογραφικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αρχικό εγχείρημα της επιτροπής επικεντρώθηκε στην προβολή ταινιών για τα παιδιά στο σχολείο γενικότερα και, όχι μόνο κατά την διάρκεια των μαθημάτων, με την Αθήνα να θεσπίζει την προβολή εκπαιδευτικών ταινιών για παιδιά (Θεμελή, 2015). Η υλοποίηση του εγχειρήματος είχε ως αποτέλεσμα μία

πιο τυποποιημένη κατεύθυνση χρήσης του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, με την αναφορά του σε πλήθος Αναλυτικών Προγραμμάτων⁷ (Ελληνική Δημοκρατία, 1931).

Ειδικότερα το 1932 αποτελεί την απαρχή των αναφορών στην τέχνη του κινηματογράφου στο σχολείο, με τη συμπερίληψη προτάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, για τη μελέτη των διάφορων ειδών γραπτού λόγου. Σύμφωνα με αυτό προτείνεται η λογοτεχνία, η ποίηση, τα θεατρικά έργα αλλά και η **κινηματογραφική γραφή** (Ελληνική Δημοκρατία, 1931). Από αυτό το σημείο και έπειτα σταδιακά οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν με τον κινηματογράφο, τον οποίο και ενέταξαν στην εκπαιδευτική διαδικασία ήδη από τις αρχές τις δεκαετίας του '70 με τη χρήση κινηματογραφικών μηχανών 16 χιλιοστών (Ζευκιλής, 1971).

Επόμενη αναφορά στο θέμα γίνεται το 1985 οπότε εντοπίζεται ο συνδυασμός του με συγκεκριμένο μάθημα· τα Γαλλικά. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι το μάθημα των Γαλλικών θα μπορούσε να ενισχυθεί με την προβολή ταινιών για τα παιδιά, χωρίς ωστόσο να αποσαφηνίζεται ο τρόπος επιλογής ταινιών ή χρήσης του υλικού κατόπιν προβολής, γεγονός που αποδεικνύει πως η κινηματογραφική εκπαίδευση αποτελεί πρόταση και όχι αναλυτική επεξήγηση του κινηματογράφου ως εκπαιδευτικού εργαλείου (Ελληνική Δημοκρατία, 1935). Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι, μέχρι τότε, ο κινηματογράφος αποτελούσε το πιο δημοφιλές μέσο οπτικοακουστικής προβολής, με την τηλεόραση να κάνει σταδιακά την εμφάνισή της και το ραδιόφωνο να έχει την έλλειψη της εικόνας και το μέσο που απέκτησε από τη δεκαετία του '80 ακόμα συλλόγους και οργανώσεις. Όσοι δραστηριοποιήθηκαν στον κλάδο του κινηματογράφου συνειδητοποίησαν την αξία του ως μέσο εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό, η Διεύθυνση Εποπτικών Μέσων του Υπουργείου Παιδείας αποκτούσε ταινίες εκπαιδευτικού περιεχομένου και τις δάνειζε σε σχολεία της επικράτειας (Κανάκης, 1989).

Επόμενη αναφορά σε Αναλυτικό Πρόγραμμα εντοπίζεται το 1987 με την προσπάθεια σύνδεσης του κινηματογράφου με μια άλλη μορφή τέχνης. Εδώ προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τον πρώτο στο μάθημα της μουσικής, καθιστώντας έτσι εμφανή την αποδοχή της πολυτροπικότητας του κινηματογράφου και τη δυνατότητά του να χρησιμοποιεί διάφορες τέχνες σε ένα αποτέλεσμα με πλήθος και ποικιλία ερεθισμάτων (Ελληνική Δημοκρατία, 1987).

Φτάνοντας στη δεκαετία του '90 και έπειτα, παρατηρείται μία πιο συστηματική αποδοχή του κινηματογράφου ως τρόπου διδασκαλίας· τώρα, η ιδέα της κινηματογραφικής εκπαίδευσης

⁷ Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν είναι νόμοι με υποχρέωση την εφαρμογή αλλά οδηγοί για τους εκπαιδευτικούς και ενδεικτική απεικόνιση της εκπαιδευτικής τάσης κάθε εποχής.

φαίνεται να ωριμάζει σταδιακά και να αναγνωρίζεται τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά του κλάδου της εκπαίδευσης⁸. Ασφαλώς η εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας παγιωθεί στα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας, δύσκολα θα μεταβάλλονταν και θα ανανεώνονταν σε συμφωνία με τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Ωστόσο, αυτή ήταν και η μεγαλύτερη πρόκληση της εκπαίδευσης, δηλαδή το να μπορέσει να αναγνωρίσει τις κοινωνικές μεταβολές και να προσαρμοστεί, ώστε να μετατρέψει το σχολείο σε ένα περιβάλλον προσομοίωσης της πραγματικής ζωής. Έτσι το 1991 πραγματοποιείται η ένταξη του κινηματογράφου ως αυτόνομου μαθήματος και η ένταξη του μαθήματος «Θέατρο-Κινηματογράφος» ως προαιρετική επιλογή στα Πολυκλαδικά Λύκεια (Ελληνική Δημοκρατία, 1991).

Ακόμα το 1996 εντοπίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα πρόταση χρήσης του κινηματογράφου σε μια ποικιλία διδακτικών αντικειμένων, όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Βιολογία, η Γεωγραφία και οποιοδήποτε άλλο μάθημα μπορεί να εμπλουτιστεί με την προβολή ταινιών (Ελληνική Δημοκρατία, 1996). Τρία χρόνια αργότερα και, πιο συγκεκριμένα το 1999, γίνεται ανανέωση της αναφοράς για τη χρήση κινηματογραφικών ταινιών τόσο στο μάθημα στις Λογοτεχνίας αποτελώντας άλλη μια πρόταση για συνδυασμό μορφών τέχνης, όσο και σε άλλα μαθήματα, όπως τα Εικαστικά, το Θέατρο και τη Μουσική. Ωστόσο, η προαναφερθείσα πρόταση αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αφήνοντας αιχμές για υποβάθμιση του εργαλείου στην μικρότερη βαθμίδα (Ελληνική Δημοκρατία, 1999).

Φτάνοντας στον 21^ο αι. και ειδικότερα το 2003 γίνεται για πρώτη φορά ένταξη του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως υποχρεωτικό πλέον μάθημα· το Ωρολόγιο Πρόγραμμα προέβλεπε την υποχρεωτική διδασκαλία του στα Καλλιτεχνικά Λύκεια. Το γεγονός αυτό είναι μεν σημαντικό για την πορεία της συγκεκριμένης τέχνης στην τυπική εκπαίδευση, ωστόσο η ροή των πολιτικών επιλογών αποδεικνύουν την ενίσχυση της πρώτης σε περιβάλλοντα διδασκαλίας με έμφαση στις τέχνες, χωρίς να σημαίνει ότι οι μαθητές γενικής κατεύθυνσης έπρεπε να στερούνται το συγκεκριμένο ερέθισμα (Ελληνική Δημοκρατία, 2003). Ακόμα το 2006 πραγματοποιείται η αυτούσια ένταξη της κινηματογραφικής παιδείας στην ενότητα «Κινούμενο Σχέδιο» στα Εικαστικά στις Α΄ Γυμνασίου· πρακτικά εδώ, ο κινηματογράφος θα έπρεπε να διδάσκεται στο σύνολο των

⁸ Αυτό σημαίνει ότι οι αρμόδιοι δόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, που διαδραμάτιζαν ρόλο πολιτικής διοίκησης, αναγνώρισαν την αξία του κινηματογράφου και τον πρότειναν (Ελληνική Δημοκρατία, 1991).

σχολείων της χώρας, μέσα από την αφιέρωση ωρών στο προαναφερθέν μάθημα (Ελληνική Δημοκρατία, 2006).

Σήμερα, ειδικότερα την τελευταία 20ετία έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες ένταξης του κινηματογράφου στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, με την ίδρυση του «Καρπού», φορέα για παιδιά και εκπαιδευτικούς, που προωθεί τόσο την προβολή όσο και την εκμάθηση τεχνικών για το μάθημα του κινηματογράφου. Ταυτόχρονα, το Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης ευαισθητοποιεί μικρούς και μεγάλους αδιάκοπα και με θέρμη, ενώ η Ελληνική Ακαδημία Κινηματογράφου οργανώνει συνέδρια και δράσεις προώθησης του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Επομένως προκύπτει ότι υπάρχει ποικιλία και πλήθος κινήσεων προς την επιθυμητή κατεύθυνση, ωστόσο η παράθεσή τους στο παρόν πόνημα θα αποτελούσε άσκοπο πλατειασμό και θα ξέφευγε από τα στενά πλαίσια στις επιστράτευσης στις κινηματογραφικής εκπαίδευσης ως παιδαγωγικό εργαλείο της τυπικής εκπαίδευσης.

4.3. Τα οφέλη στις κινηματογραφικής εκπαίδευσης στους μαθητές και τις μαθήτριες.

«Το μυαλό δεν είναι ένα δοχείο που πρέπει να γεμίσει, αλλά μια φωτιά που πρέπει να ανάψει»

Πλούταρχος

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα γίνει λόγος για τα οφέλη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στους μαθητές και τις μαθήτριες, απαντώντας στο ερώτημα *«γιατί τελικά πρέπει να διδάζουμε σενάριο στα παιδιά;»*. Ειδικότερα, με δεδομένο ότι ο όρος της κινηματογραφικής εκπαίδευσης είναι πολύπλευρος και αναφέρεται σε πλήθος συνθηκών, αρχικά θα γίνει μία επιφανειακή αναφορά στα οφέλη χρήσης των πολυμέσων στην εκπαίδευση, κάτι που αποτελεί και το πρώτο βήμα ένταξης της κινηματογραφίας στην εκπαίδευση.

Φυσικά, η κινηματογραφική εκπαίδευση αποτελεί τμήμα του σύγχρονου γραμματισμού, καθώς ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, παρεισφρέοντας σε τομείς όπως η ανάλυση, η αξιολόγηση, η χρήση πλήθους μέσων για άντληση πληροφοριών και η ικανότητα σύνθεσης. Κατ' επέκταση και με δεδομένο ότι οι ταινίες διεγείρουν περισσότερες από μία αισθήσεις, σε δευτερεύον στάδιο, γίνεται λόγος για έναν πολυαισθητηριακό τρόπο διδασκαλίας που αναμένεται να έχει ιδιαίτερα αποτελέσματα.

Κλείνοντας επιβάλλεται να αποσαφηνιστεί ότι τα οφέλη ποικίλουν, αφορούν διάφορους τομείς και ενισχύουν την ανάπτυξη και τη φαντασία των παιδιών με διάφορους τρόπους.

ΟΦΕΛΗ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

1. Από την προβολή ταινιών ως μέσον διδασκαλίας.

- ✓ *Καλύτερη κατανόηση των μέσων ενημέρωσης και του ρόλου τους στην κοινωνία.*
- ✓ *Βελτιωμένες δεξιότητες συζήτησης.*
- ✓ *Μεγαλύτερη κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών.*

Αρχικά ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη της χρήσης του βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο εντοπίζεται στην περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς μέσα από αυτό οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα και να μάθουν καλύτερα· λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι το βίντεο σημαίνει και τη μερική εξάλειψη του παράγοντα της φαντασίας (σε σχέση με το γραπτό κείμενο), προκύπτει ότι το πλαίσιο μάθησης γίνεται πιο ρητό. Για παράδειγμα ένα ιστορικό δράμα, όπως είναι το «*Saving Private Ryan*» είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο⁹ ή μια ταινία όπως το «*Les Intouchables*» μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν το ζήτημα της αναπηρίας και της κοινωνικής ένταξης. Επίσης άλλο ένα όφελος που προκύπτει είναι η συμβολή των ξενόγλωσσων ταινιών στην επαφή με άλλες γλώσσες, κάτι που μπορεί να βελτιώσει και τη μέθοδο διδασκαλίας τους. Για παράδειγμα, μια ταινία στα αγγλικά μπορεί να ενισχύσει την προφορά, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και την κατανόηση των γλωσσικών ιδιοματισμών σε μαθητές που τη διδάσκονται.

Επιπλέον η χρήση πολυμέσων στην εκπαίδευση καθιστά τη διαδικασία πιο ζωντανή και διασκεδαστική, αφού η παρακολούθηση ταινιών αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες πηγές ψυχαγωγίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι στην περίπτωση της διδασκαλίας, η χρήση της ταινίας ενδέχεται να παραπέμπει τους μαθητές περισσότερο σε ψυχαγωγία ή σε παιχνίδι, παρά σε εκπαίδευση, ωστόσο κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα θετικό αφού δημιουργεί θετική προδιάθεση, κρατά το ενδιαφέρον αναλλοίωτο και εξασφαλίζει ένα λειτουργικό πλαίσιο σύμπραξης. Ακόμα οι ταινίες προσφέρουν πολλή γνώση, η οποία, παρά το γεγονός ότι

⁹ Τα τελευταία χρόνια, η αυξημένη ζήτηση για ταινίες έχει οδηγήσει στην παραγωγή και τον εμπλουτισμό του περιεχομένου, προκειμένου να εξυπηρετεί πιο πολλούς και συγκεκριμένους σκοπούς οι οποίοι δεν περιορίζονται μόνο στο μάθημα της ιστορίας (Screening Shorts, n.d.).

μπορεί να μην είναι ακριβώς σχετική με το θέμα του μαθήματος ή την περιοχή συζήτησης, ωστόσο ωφελεί με άλλους τρόπους και σε άλλους τομείς. Τέλος, η αποφυγή της διάλεξης ως εργαλείο (λόγω προβολής της ταινίας) είναι πολύ ισχυρός στόχος για τον εκπαιδευτικό και πολύ ευχάριστη συνθήκη για τον μαθητή, διότι αποφεύγει μία μονότονη και παθητική διαδικασία (Filbin, 2020).

Επιπλέον όφελος των ταινιών εντοπίζεται και για τους μαθητές που λειτουργούν και μαθαίνουν καλύτερα μέσω οπτικών ερεθισμάτων. Ασφαλώς κάθε μαθητής έχει το δικό του μοναδικό στυλ μάθησης και δεν αποκλείεται η πιθανότητα να μπορούν διάφοροι τύποι ερεθισμάτων να προκαλέσουν ενδιαφέρον ή να μεταφέρουν στο παιδί επιτυχημένα το βασικό μήνυμα. Ωστόσο, μερικές φορές η ακουστική μάθηση ή η μάθηση μέσω της ανάγνωσης, δεν είναι εύκολη για κάποιους, με αποτέλεσμα η χρήση της κινηματογραφίας να ενδείκνυται όχι μόνο για μαθητές με τυπική πνευματική και διανοητική ανάπτυξη αλλά και για μαθητές με κάποια αναπτυξιακή διαταραχή. Μάλιστα για τους τελευταίους, η συμβατική θεωρητική μάθηση μπορεί να φαίνεται υπερβολική και, ταυτόχρονα, μη συναισθηματική δραστηριότητα, με συνέπεια να μειώνονται οι πιθανότητες συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δεν βρίσκουν τη δραστηριότητα αρκετά ενδιαφέρουσα. Επομένως βέλτιστος τρόπος διασφάλισης της συμμετοχής στην τάξη είναι η ένταξη των ταινιών στη διδακτική διαδικασία (Fantha Tracks, 2021).

Επιπροσθέτως για τους προαναφερθέντες μαθητές υποστηρίζεται ότι ανταποκρίνονται καλύτερα σε οπτικά ερεθίσματα παρά σε προφορικές παθητικές διαλέξεις. Παράλληλα η εξέταση της πλοκής, η απόδοση της σκηνοθεσίας, η μελέτη του σεναρίου, οι εκφράσεις του προσώπου και η πολυτροπικότητα, τους παρέχουν μία ευρεία γκάμα από τομείς, ώστε να αντλήσουν πληροφορίες, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να εμπλακούν νοητικά και συναισθηματικά αλλά και να βελτιώσουν την έκφρασή τους σε επίπεδο συναισθηματικό, γλωσσικό και, εν τέλει, λειτουργικό. Στο γενικότερο πλαίσιο, μέσα από τους διαφορετικούς χαρακτήρες στις ταινίες, τους διαλόγους, την κατάτμηση και εξέταση του σεναρίου αλλά και την ανάλυση της πλοκής, οι μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο πνευματικής και διανοητικής ανάπτυξης που τους χαρακτηρίζει, επωφελούνται και αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας ενώ τους δίνεται μία πιο διευρυμένη προοπτική.

Πέρα από τα άμεσα οφέλη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης υπάρχουν και πιο βαθιές διαδικασίες στις οποίες οδηγούνται οι μαθητές, όπως για παράδειγμα η ανεπτυγμένη αντίληψη για τη διήγηση και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας στην κοινωνία, το βελτιωμένο

λεξιλόγιο και η διαλεκτική ικανότητα, η μεγαλύτερη κατανόηση και η αποδοχή των άλλων πολιτισμών αλλά και ο σεβασμός στη μοναδικότητα. Τα οφέλη, βέβαια, δεν σταματούν εδώ καθώς υπάρχουν μελέτες που αναφέρουν ότι η παρακολούθηση ταινιών καθιστά τα άτομα πιο χαρούμενα και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τις βαθύτερες σχέσεις (Najooka, 2021).

Εκτός από τα παραπάνω, η ενσωμάτωση των ταινιών στη διδασκαλία αποτελεί και εργαλείο ενίσχυσης του κινήτρου συμμετοχής των μαθητών, με την έννοια ότι θέτει ως στόχο την κινητοποίηση και τη δέσμευση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή μάθημα· μάλιστα, σε πιο ιδιάζοντα και πολύπλοκα μαθήματα ή αντίστοιχες θεματικές κρίνεται σκόπιμη και ιδιαίτερα ευεργετική τόσο η χρήση όσο και η ανάλυση ταινιών. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις θεμάτων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, όπως η θρησκεία, τα ναρκωτικά ή η πολιτική κ.ά., οι ταινίες παίρνουν το βάρος της φορτισμένης συζήτησης από τον εκπαιδευτικό, εξασφαλίζοντας έτσι επίγνωση από τους μαθητές (Drew, 2020).

2. Από την παρακολούθηση ταινιών ως μέρος της διδασκαλίας σεναρίου.

- ✓ *Βελτιωμένη κατανόηση του τρόπου κατασκευής μιας αφήγησης.*
- ✓ *Ευέλικτη σκέψη.*
- ✓ *Ανάλυση.*
- ✓ *Κοινωνική συνείδηση.*

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σκοπός δεν είναι μόνο η χρήση των ταινιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η μελέτη αυτών και των δομικών στοιχείων τους· οι ταινίες δεν αποτελούν ένα μονοδιάστατο κατασκευάσμα αλλά το συγκεκριμένο εργαλείο διαφορετικών τομέων και κλάδων. Έτσι, υπάρχει πλοκή και σκηνοθεσία που εντάσσονται στο σενάριο μέχρι ένα σημείο και ηθικά ζητήματα, σύμβολα και γλωσσικά στοιχεία που χρήζουν ανάλυσης.

Αρχικά, τα παιδιά μέσα από την κινηματογραφική εκπαίδευση εξοικειώνονται με τις έννοιες του είδους (genre), της θεματολογίας (theme) και του στυλ (style). Με άλλα λόγια, η προβολή μια ταινίας μπορεί να αποτελέσει μέθοδο διδασκαλίας για ζητήματα και έννοιες του ίδιου του κινηματογράφου (Tutor Bright, 2016). Επιπλέον, ο οπτικοακουστικός γραμματισμός μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα με το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και να εξεταστούν ή να συζητηθούν συγκεκριμένα ζητήματα. Με τον τρόπο αυτόν, τα παιδιά αναπτύσσονται ως άνθρωποι, εξομαλύνουν σκληρές πτυχές του χαρακτήρα τους, εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους και μαθαίνουν να λειτουργούν ως ομάδα ενώ παράλληλα

εκτίθενται, μέσα από την ενασχόληση με τις ταινίες, σε συνθήκες στις οποίες δεν θα είχαν βρεθεί ποτέ (Into Film, 2019).

Επιπλέον ως δραστηριότητα, η ενασχόληση με τον κινηματογράφο δεν παρουσιάζει πρακτικές δυσκολίες, με την έννοια ότι η προβολή μιας ταινίας αποτελεί δραστηριότητα που δίδει στο σύνολο των μαθητών. Έτσι, ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, ο κινηματογράφος μπορεί να ωφελήσει με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα ένα παιδί που μπορεί να έχει κάποια αναπτυξιακή διαταραχή μπορεί να εμπνευστεί ή να υιοθετήσει συμπεριφορές που παρατήρησε σε ένα κινηματογραφικό ερέθισμα ενώ από την άλλη, μαθητές με πιο υψηλές επιδόσεις μπορεί να ανακαλύψουν έναν νέο κόσμο επικοινωνίας υψηλών νοημάτων και συναισθημάτων, η οποία μάλιστα δεν είναι απαραίτητο να είναι μονόδρομος. Επιπλέον, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον κινηματογράφο στην εκπαίδευση και από την πλευρά του δημιουργού και να συμμετέχουν στη δημιουργία σεναρίου ή στη σκηνοθεσία, ώστε να διοχετεύσουν την έμπνευση, το ταλέντο και τη φαντασία τους (Bazalgette, 2009).

3. Από την εκμάθηση δημιουργίας σεναρίου (δημιουργία χαρακτήρων, σκηνικών, καταστάσεων ανατροπής, κ.α.).

- ✓ *Προγραμματισμός.*
- ✓ *Επίλυση προβλημάτων.*
- ✓ *Ομαδικότητα.*
- ✓ *Δέσμευση–κινητοποίηση–κίνητρο.*
- ✓ *Βελτιωμένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.*

Η διδασκαλία τόσο της κινηματογραφίας όσο και του σεναρίου είναι σε θέση να παράσχουν βοήθεια στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, μέσα από τις πρωτοβουλίες και τη συνεργασία: η τελευταία, μάλιστα, βοηθάει και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενισχύει το θάρρος της γνώμης, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Επιπλέον όφελος φαίνεται να είναι και η απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς για τη συγγραφή ενός άρτιου σεναρίου, απαιτούνται πολλές φορές επιπρόσθετες γνώσεις (Qamar, 2021).

Ακόμα, μεταξύ των θετικών που προσφέρονται από τη χρήση της εκμάθησης σεναρίου στην τάξη στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συγκαταλέγεται η απόκτηση νέων εμπειριών, η εξερεύνηση δυνατοτήτων συγγραφής από τους μαθητές και επιπλέον συμμετοχή στο μάθημα. Αυτή επιτυγχάνεται από το ότι οι μαθητές μπορούν να γράψουν για κάτι που τους

ενδιαφέρει πολύ ή για κάτι που θα ήθελαν να εξερευνήσουν περαιτέρω. Επόμενο όφελος φαίνεται να είναι η επιπλέον καλλιέργεια του λεξιλογίου και της γλώσσας των μαθητών, αφού η τελευταία αποτελεί νευραλγικό σημείο της διδασκαλίας σεναρίου· μέσα από τη διδασκαλία, ο μαθητής μαθαίνει λέξεις, μετατρέπει νοήματα από το ένα μέσο στο άλλο και μελετά σε βάθος τις περιγραφές.

Να υπογραμμιστεί ότι παρατηρείται μια ισχυρή τάση προς την πολυτροπική διδασκαλία και τις πολυμάθειες στην τάξη, με τη διδασκαλία σεναρίου να συνδυάζεται άρτια με το Πρόγραμμα Σπουδών. Για παράδειγμα, η γραφή μπορεί να συνδυαστεί στενά με κείμενα που διαβάζονται στην τάξη με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της συγγραφής σεναρίων με βάση το κείμενο. Επιπλέον ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης υφίσταται και αντίστοιχη εφαρμογή της διδασκαλίας σεναρίου· έτσι μικρότερα παιδιά έρχονται σε επαφή με το σενάριο, και διδάσκονται τρόπους συγγραφής και νοήματα που μπορούν να κατανοήσουν, ενώ όσο μεγαλώνουν οι τάξεις, οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με πιο απτές διαστάσεις του σεναρίου και να εξετάσουν όλη την εξέλιξη, από τη συγγραφή μέχρι τη δραματοποίηση. Τα παραπάνω εκπορεύονται από την έρευνα που έγινε στην κινηματογραφική εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών της ελληνικής επικράτειας.

Όπως αναφέρουν οι Bedard & Fuhrken (2011) τα παιδιά που εργάζονται για την ανάπτυξη ενός σεναρίου αποκτούν μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και του σκοπού του συγγραφέα. Και αυτό γιατί, κατά τη διάρκεια της συγγραφής ενός σεναρίου, οι μαθητές πρέπει να δουν τη συνολική εικόνα μιας σκηνής, την ανάπτυξη των χαρακτήρων και τις επιμέρους λογοτεχνικές κατασκευές, προκειμένου να απεικονίσουν καλύτερα τα γεγονότα στην ιστορία. Τέλος, σημειώνεται ότι η συγγραφή σεναρίων επιτρέπει στους μαθητές να δουν ένα κείμενο με αναλυτικό τρόπο, που διαφορετικά θα μπορούσε να μην γίνει αντιληπτό, ενώ ταυτόχρονα τους δίνει την ευκαιρία να χειριστούν ένα κείμενο και να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν κάτι νέο.

4.4. Ζητήματα παιδαγωγικής–επιλογή ηλικιακής ομάδας για πρόταση διδασκαλίας

Έχοντας εξετάσει τόσο το νοηματικό όσο και το παιδαγωγικό πλαίσιο, αξίζει να γίνει αναφορά, στο παρόν υποκεφάλαιο, σε ειδικά παιδαγωγικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, παρακάτω αιτιολογείται η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας της μελέτης και θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η ηλικιακή ομάδα που έχει επιλεγεί για τη διδασκαλία σεναρίου μέσω της δημιουργικής γραφής, και συγκεκριμένα των δημιουργικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων, είναι αυτή που καλύπτει τα 8-11 έτη. Οι λόγοι που καθόρισαν αυτήν την επιλογή αναφέρονται ευθύς αμέσως.

Σύμφωνα με τον Piaget, η ανάπτυξη είναι μια δυναμική διαδικασία που αφορά έντονα την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Στην ουσία δηλαδή, η γνώση και οι ικανότητες που η ίδια προσφέρει, αποτελούν ένα συνδυασμό εμπειριών, ερεθισμάτων και εγκεφαλικών νευρωνικών συνδέσεων που καταλήγουν σε γνωσιακές δομές που μπορούν να δημιουργηθούν εκ νέου και να ενδυναμωθούν σταδιακά (Δρεμέτσικα, 2018). Κατά τον ίδιο, η γνωστική ανάπτυξη ενός ανθρώπου αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης και γι' αυτό, πρώτα απαιτείται η νοητική ανέλιξη και, έπειτα ακολουθεί η κατάκτηση νέας γνώσης. Αλλιώς, η βελτίωση της νόησης αποτελεί δίοδο για την επεξεργασία, τη κριτική και την κατάκτηση γνώσεων και πληροφοριών, με τις νοητικές δεξιότητες να ορίζουν την πορεία του ανθρώπου, ανάλογα με το αναπτυξιακό του στάδιο (Μακρή - Μπότσαρη, 2015). Επομένως πρακτικά, σε κάθε ηλικιακό στάδιο υπάρχει ένα αποδεκτό πλήθος ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Παρακάτω αναφέρεται επιγραμματικά κάθε ηλικιακή φάση και έπεται μια ανάλυση για την επιλογή του ηλικιακού εύρους στο οποίο εστιάζει η συγκεκριμένη εργασία. Τα ηλικιακά γκρουπ είναι τα εξής:

1. **Αισθητικοκινητικό στάδιο (0-2 έτη):** Συνυπάρχουν οι αισθήσεις και οι κινήσεις του βρέφους. Συνεπώς οι αισθησιοκινητικές δραστηριότητες είναι το κυρίαρχο εργαλείο κατάκτησης της γνώσης και λήψης ουσιαστικών πληροφοριών.
2. **Προεγνωσιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο (2-7 έτη):** Σημείο-ορόσημο της ζωής του ανθρώπου, καθώς σταδιακά κατακτά τη μητρική γλώσσα· αρχικά βάσει της αντίληψης και έπειτα βάσει της ίδιας χρήσης. Κατά το στάδιο αυτό υπάρχουν σκέψεις, οι οποίες όμως χαρακτηρίζονται από ανωριμότητα και αδυναμία κατανόησης των σκέψεων άλλων ανθρώπων, πραγματοποιείται εγωιστική ερμηνεία των ερεθισμάτων και παρουσιάζεται δυσκολία στην αποδέσμευση από τα αρχέγονα ένστικτα.
3. **Στάδιο περιορισμένων έλλογων πράξεων (7-12 έτη):** Τώρα, η λογική σκέψη τίθεται σε εφαρμογή και πλέον οι πράξεις συνδυάζονται. Έτσι οι γνώσεις, οι εμπειρίες και η επαγωγική σκέψη ενδέχεται να συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

4. **Στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων (από τα 12 έτη και έπειτα):** Στο στάδιο αυτό η σκέψη είναι συστηματική και σύνθετη και η γνωστική ανάπτυξη επιτρέπει την αντίληψη των υπονοούμενων, τη σύλληψη αφηρημένων εννοιών, το ενδιαφέρον για κοινωνικοπολιτικά ζητήματα και την διατύπωση επαγωγικών και παραγωγικών



Εικόνα 4. 2: Στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, Πηγή: Cherry, 2020.

σκέψεων (Δρεμέτσικα, 2018).

Η παραπάνω ταξινόμηση αποτελεί εργαλείο εκτίμησης των γενικότερων χαρακτηριστικών ενός ατόμου στην επιλεγμένη ηλικιακή κατηγορία και, ασφαλώς οι εν λόγω πληροφορίες είναι αρκετά χρήσιμες. Ωστόσο, προκειμένου να αιτιολογηθεί διεξοδικότερα η επιλογή της ηλικίας 8-11, κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί και η αναγνωστική φάση στην οποία βρίσκονται τα άτομα της συγκεκριμένης ηλικίας.

Ο Appleyard μελετώντας και ασκώντας κριτική στη θεωρία του Piaget, δημιουργεί πέντε τύπους αναγνώστη που συνδέονται με την ηλικία και την αναγνωστική εμπειρία του ατόμου (Appleyard, 2017):

- Ο αναγνώστης ως παίκτης (reader as player).
- Ο αναγνώστης ως ήρωας και ηρωίδα (reader as hero and heroine).
- Ο σκεπτόμενος αναγνώστης (reader as thinker).
- Ο αναγνώστης ως ερμηνευτής (reader as interpreter).
- Ο αναγνώστης ως πολυπράγμονας (pragmatic reader).

Από τις προαναφερθείσες κατηγορίες, η δεύτερη συμπεριλαμβάνει τον αναγνώστη που είναι σε θέση να διαβάσει και να κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο της ιστορίας. Συνεπώς, η επιλεγμένη ηλικιακή ομάδα αφορά τον αναγνώστη ως πρωταγωνιστή ή ως ήρωα και ηρωίδα. Μετά τις αρχικές γνωστικές κατακτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (ανάγνωση, γραφή,

αριθμητική), έρχεται η περίοδος που το παιδί σταδιακά κατακτά σύνθετες πρακτικές και πνευματικές ενέργειες που μεταβάλλουν και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ένα αφηγηματικό ερέθισμα. Το παιδί γίνεται το κεντρικό πρόσωπο, ταυτίζεται με τον ήρωα και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα του βιβλίου ως προς τη συνθήκη και το πλαίσιο. Στο συγκεκριμένο στάδιο της αναγνωστικής ωριμότητας, το παιδί δεν αμφισβητεί, εμπιστεύεται τον συγγραφέα και βιώνει σχεδόν εμπειρικά όσα διαδραματίζονται (Appleyard, 2017).

Η ταύτιση του αναγνώστη με έναν ήρωα αποδεικνύει την ανάγκη του παιδιού για στήριξη και έμπνευση, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί τον υπαρκτό κόσμο που αρχίζει να αντιλαμβάνεται γύρω του. Η καθημερινότητα, οι προκλήσεις και οι απαιτήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά φαντάζουν πιο εύκολες καταστάσεις όταν υπάρξει ταύτιση με ένα δυνατό χαρακτήρα και μια ισχυρή προσωπικότητα. Η ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από επιθυμίες και ανάγκες που φαίνεται πιο εύκολο να καλυφθούν, όταν υπάρχει ένας ήρωας μέντορας και εμπνευστής, του οποίου ο ρόλος υιοθετείται από τα παιδιά και καλλιεργείται πίστη στις δυνάμεις και την αξία του.

Ακόμη σύμφωνα με τον Appleyard, στη συγκεκριμένη ηλικία το παιδί μετατρέπεται σε έναν τύπο αναγνώστη με συνεχείς βελτιώσεις. Έτσι αρχικά, μπορούν να γίνουν αντιληπτά τα βασικά στοιχεία της αφήγησης όπως η δομή, τα πρόσωπα, οι σχέσεις, οι αιτίες κ.ά. και σταδιακά επέρχεται μια κατάκτηση των πιο σύνθετων αφηγηματικών εννοιών, όπως το είδος του αφηγητή, η οπτική, τα διάφορα λογοτεχνικά γένη και είδη. Συνεπώς, η αντίληψη αυτή είναι που μετατρέπει το παιδί σε αναγνώστη με προτιμήσεις και συνειδητές επιλογές ή απορρίψεις αναγνωσμάτων (Βεκιάρης, 2021).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα οπτική σε σχέση με τον αναγνώστη είναι αυτή του Γάλλου Christian Poslaniec, (2011) ο οποίος μελέτησε τη συμπεριφορά διαφορετικών αναγνωστών και την πρόσληψη της λογοτεχνίας από τα παιδιά. Σύμφωνα με αυτόν, το διάβασμα σχετίζεται με την απόδοση νοήματος στα ερεθίσματα που έχει το ανάγνωσμα και ο αναγνώστης ιδιοποιείται σε τέτοιο σημείο το κείμενο που διαβάζει, που τελικά καλλιεργεί την αίσθηση ότι ταυτίζεται τόσο πολύ με αυτό ώστε θα μπορούσε να είχε γραφτεί από τον ίδιο τον αναγνώστη. Αυτή η έντονη σύνδεση με τα κείμενα θεωρείται κινητήριο δύναμη για την ενδυνάμωση της αναγνωστικής επιθυμίας και κατανόησης και είναι ικανή να οδηγήσει στο διαχωρισμό των ατόμων, σε εκείνους αγαπούν την ανάγνωση και σε εκείνους που το κάνουν αναγκαστικά, αν δεν το αποφεύγουν τελείως. Ακόμη για τον Poslaniec, η ουσία του να ξέρει κάποιος πραγματικά πως να διαβάζει, δεν έγκειται στο να έρχεται σε επιφανειακή

επαφή με το ανάγνωσμα, καθώς με τον τρόπο αυτό θα υπονοούνταν ότι, για την κατάκτηση του νοήματος αρκεί η εύρεση ενός κώδικα που ακολουθεί το κείμενο και η χρήση του για την κατανόηση ολόκληρου του νοήματος. Αντίθετα, τα έργα της συγγραφέως αποτελούν πολυεπίπεδο υλικό και σε κάθε ανάγνωση είναι ικανά να προσφέρουν νέα νοήματα και καινούργιες ιδέες, που οι πρότερες αναγνώσεις δεν πυροδότησαν (Annen&Marisavljevic, 2018).

Ο ίδιος δημιούργησε μια κατηγοριοποίηση αναγνωστών, με άξονα ορισμένα τυπικά αναγνωστικά χαρακτηριστικά. Έτσι υπάρχει (Κακριδώνη, 2014):

- **Ο τελετουργικός αναγνώστης (lecture rituelle):** Το άτομο έχει έντονη ανάγκη για επανάληψη των ιστοριών που διαβάζει, κάτι που καλλιεργεί την ασφάλεια. Μάλιστα, στην περίπτωση των παιδιών συμβάλλει στην κατανόηση της πιστότητας που έχει ο γραπτός λόγος σε σχέση με τον προφορικό· για παράδειγμα, αν υπάρχει κάποιος άλλος αφηγητής που παρεκκλίνει από το γνωστό, στο παιδί, κείμενο, τότε αυτό θα αντιδράσει, καθώς γνωρίζει το περιεχόμενο και το γεγονός ότι αυτό δεν μπορεί να αλλάξει.
- **Ο αναγνώστης παίχτης ή χαλαρός αναγνώστης ή αναγνώστης της διασκέδασης (lecture distraire):** Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα άτομα που δεν έχουν συστηματική σχέση με την ανάγνωση, το διάβασμα είναι περιστασιακό και υπερισχύει το ξεφύλλισμα και η τάση παρακολούθησης των εικόνων· εδώ, χαρακτηριστικό είναι η αναδρομή σε γνωστές ιστορίες που δεν απαιτούν την προσοχή των νέων περιεχομένων. Αναφορικά με τα παιδιά, σημειώνεται ότι μπορούν να επιμείνουν σε αυτό το αναγνωστικό είδος, κάτι που συχνά αποτελεί δείγμα έλλειψης εξοικείωσης με την ανάγνωση βιβλίων.
- **Ο εμπλεκόμενος αναγνώστης, ή η ανάγνωση εμπλοκής (lecture impliquée):** Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που εμπλέκονται με την ιστορία και συμπάσχουν με τους ήρωες. Έτσι, το ανάγνωσμα αποτελεί το έναυσμα για πλήθος συναισθημάτων όπως η χαρά, η λύπη, ο θυμός κ.ά.
- **Ο έμπειρος αναγνώστης (lecture experte):** Στη συγκεκριμένη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι αναγνώστες που χαρακτηρίζονται ως πιστοί και ικανοί να διαβάσουν σε πολλαπλά επίπεδα. Η στίξη, οι υπαινιγμοί και τα άρρητα μηνύματα μπορούν να γίνουν αντιληπτά και οι αναγνώστες μπορούν να συνδυάσουν την μέχρι τώρα γνώση και εμπειρία με το ερέθισμα που λαμβάνουν ώστε να εξάγουν

συμπεράσματα, να δημιουργήσουν συνδέσεις και να εμπνευστούν για σκέψη και περισυλλογή.

- **Ο λογοτεχνικός αναγνώστης** (lecture littéraire): Το είδος ανήκει στην κατηγορία της λογοτεχνίας, χωρίς να περιλαμβάνει αναγνώστες άλλου είδους όπως εκείνων των ακαδημαϊκών εγχειριδίων ή ενημερωτικών κειμένων. Εδώ, ο αναγνώστης γίνεται μέρος της ιστορίας, συμπληρώνει τα κενά, αναγνωρίζει τις προθέσεις του συγγραφέα και συχνά οραματίζεται τους λόγους που τον οδήγησαν στη σύλληψη αυτής της ιδέας, γνωρίζοντας τη βιογραφία του. Ο τύπος αυτός γνωρίζει τα εργαλεία της δημιουργικής γραφής και μπορεί να καταλάβει το είδος και τα λοιπά συγγραφικά στοιχεία (Ανεζούλα, 2020).

Ο λόγος που επιλέχθηκε η διδασκαλία σεναρίου σε παιδιά ηλικίας 8-11 ετών είναι το γεγονός ότι, σε αυτό το στάδιο, τα άτομα μπορούν να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία σεναρίου και είναι ικανά να δημιουργήσουν μέσω της δημιουργικής γραφής· άλλωστε οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες συγγραφής και ανάπτυξης σεναρίου προϋποθέτουν μία ηλικία στην οποία να έχει κατακτηθεί η ανάγνωση. Έτσι το βασικό εργαλείο είναι διαθέσιμο, ενώ η φαντασία και η ταύτιση με τον ήρωα λειτουργούν ως ουσιαστικό βοήθημα για την εξέλιξη της διδασκαλίας, την ενεργή συμμετοχή στο μάθημα και την κινητοποίηση των παιδιών. Ασφαλώς συμβάλλει θετικά και το γεγονός ότι, τα παιδιά αυτής της ηλικίας, έχουν κατακτήσει τις αφηρημένες έννοιες μέχρι ένα βαθμό και αποκτούν σταδιακά πιο σφαιρική γνώση, ενώ διαθέτουν την ωριμότητα να επεξεργαστούν δύο και περισσότερα ζητήματα ταυτόχρονα. Κλείνοντας έχουν φτάσει σε ένα στάδιο που δεν χρειάζεται να έχουν το αντικείμενο μπροστά τους για να μάθουν για αυτό, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο αυτόνομα. Τέλος έχουν καλύτερη αντίληψη του χρόνου και ως εκ τούτου μπορούν να συλλάβουν πιο καλά δομημένες ιδέες και να τις αποτυπώσουν ορθά (Anthonny, 2021).

4.5. Συμπεράσματα 4ου κεφαλαίου

- Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον «**κινηματογραφικό γραμματισμό**» και την «**κινηματογραφική εκπαίδευση**»:
 - Ως «**κινηματογραφική εκπαίδευση**» (film education) ορίζεται η κριτική, δημιουργική και πολιτισμική διάσταση της σύνδεσης του κινηματογράφου με το σύστημα εκπαίδευσης.

- Ως «κινηματογραφική παιδεία» και «κινηματογραφικός γραμματισμός» (film literacy) νοείται το γενικό χαρακτηριστικό της παιδείας που περιλαμβάνει τη συνολική και πολύπλευρη γνώση και ενασχόληση με τον κινηματογράφο.
- Η κινηματογραφική εκπαίδευση μπορεί να λάβει χώρα μέσα από:
 - Αυτόνομο μάθημα για τη τέχνη του κινηματογράφου.
 - Τμήμα της εκπαίδευσης Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education).
 - Χρήση του κινηματογράφου ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων.
 - Εξέταση του κινηματογράφου ως πολυτροπικό μέσο πληροφοριών και ερεθισμάτων.
- Το 1932 ο κινηματογράφος προτείνεται επίσημα στην ελληνική εκπαίδευση, ως εργαλείο μάθησης, με τη συστηματική αποδοχή τους ως εργαλείο διδασκαλίας να έρχεται τη δεκαετία του '90. Την τελευταία 20ετία έχουν γίνει κινήσεις ενίσχυσής του ως διδαχθέν μάθημα, αλλά υπάρχει ακόμη μεγάλο περιθώριο βελτίωσης.
- Τα οφέλη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης για τους μαθητές είναι:
 - Καλύτερη κατανόηση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και του ρόλου τους στην κοινωνία.
 - Βελτιωμένες δεξιότητες συζήτησης.
 - Μεγαλύτερη κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών.
 - Βελτιωμένη κατανόηση του τρόπου κατασκευής μιας αφήγησης.
 - Ευέλικτη σκέψη.
 - Ανάλυση.
 - Κοινωνική συνείδηση.
 - Προγραμματισμός.
 - Επίλυση προβλημάτων.
 - Ομαδικότητα.
 - Δέσμευση-κινητοποίηση-κίνητρο.
 - Βελτιωμένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

5. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΓΕΦΥΡΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ

Το παρόν κεφάλαιο εισάγει τους αναγνώστες στον κόσμο της δημιουργικής γραφής, στόχος της οποίας είναι η μύηση των ανθρώπων στο κόσμο της μυθοπλασίας, όχι πια από την πλευρά του δέκτη, αλλά από την πλευρά του δημιουργού. Στο πλαίσιο της αφήγησης, τα τελευταία χρόνια, η δημιουργική γραφή σταδιακά λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις, με αποτέλεσμα να είναι πλέον ευρέως διαδεδομένη λόγω της εμφάνισής της σε σεμινάρια, σχολικές ασκήσεις, μεταπτυχιακά προγράμματα και εργαστήρια. Απώτερος σκοπός της δημιουργικής γραφής είναι η μύηση δημιουργικών μυαλών στο κόσμο της λογοτεχνίας και της μυθοπλασίας γενικότερα. Έτσι ενισχύεται ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των ανθρώπων με ποικίλους στόχους, όπως είναι αυτοί της συγγραφής, της ψυχαγωγίας, ή ακόμα και της «ψυχοθεραπείας», για αυτήν. Στην παρούσα εργασία ο εκπαιδευτικός, κυρίως, ρόλος της δημιουργικής γραφής έχει βαρύνουσα σημασία, και γι' αυτό παρακάτω θα μελετηθεί τόσο η ιστορία όσο και οι διάφοροι ρόλοι και στόχοι της, που της έχουν προσδώσει μεγάλη δημοτικότητα. Τέλος, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία και τις διδακτικές μεθόδους που αυτή προσφέρει και προσαρμόζοντάς τα ανάλογα, θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων της παρούσας μελέτης.

5.1. Δημιουργική γραφή: Ορισμός, Στόχοι και Τρόποι εφαρμογής.

5.1.1. Ορισμός και ιστορική εξέλιξη της δημιουργικής γραφής.

Ως δημιουργική γραφή ορίζεται οποιαδήποτε γραφή ξεπερνά τα όρια των κανονικών επαγγελματικών, δημοσιογραφικών, ακαδημαϊκών ή τεχνικών μορφών λογοτεχνίας και δίδει έμφαση στην αφηγηματική τέχνη, στην ανάπτυξη χαρακτήρων και στη χρήση λογοτεχνικών ποιητικών τεχνικών. Λόγω της φύσης του ορισμού είναι δυνατό και οι ιστορίες μεγάλης έκτασης να θεωρούνται δημιουργική γραφή, παρόλο που εμπίπτουν στη δημοσιογραφία όπου το περιεχόμενο των χαρακτηριστικών τους επικεντρώνεται ειδικά στην αφήγηση και στην ανάπτυξη χαρακτήρων. Επίσης στην κατηγορία εντάσσονται τόσο τα φανταστικά όσο και τα μη φανταστικά έργα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν μυθιστορήματα, βιογραφίες, διηγήματα και ποιήματα. Τέλος στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, η δημιουργική γραφή διακρίνεται στη

μυθοπλασία και την ποίηση, δίνοντας έμφαση σε πρωτότυπους τρόπους γραφής (Linda, 2009).

Οι απαρχές της δημιουργικής γραφής ως μορφής τέχνης τοποθετούν ως προδρόμους της, την προφορική και την εικονογραφική αφήγηση. Ειδικότερα, τόσο οι πίνακες ζωγραφικής των σπηλαίων όσο και οι επαναλαμβανόμενες ιστορίες, αποτέλεσαν οπτικούς και λεκτικούς πυρήνες της δημιουργικής γραφής. Και αυτό γιατί παρείχαν βοήθεια στη διαμόρφωση ηθικών και πολιτιστικών κωδικών συμπεριφοράς και προσδοκιών αλλά και ψυχαγωγία και ενθουσιασμό στην εποχή πριν από την τηλεόραση, το θέατρο ή το ραδιόφωνο. Να σημειωθεί ότι, ειδικά στην περίπτωση των επαναλαμβανόμενων ιστοριών, ένας εξαιρετικά προικισμένος αφηγητής θα μπορούσε να χρησιμεύσει και ως διασκεδαστής, ιστορικός ή ακόμη και να ασκεί ηθική εξουσία (Mc Gurl, 2009).

Ωστόσο με την εμφάνιση των γραπτών λέξεων συντελείται και η μεταβολή της ίδιας της αφήγησης, όχι όμως η εξαφάνισή της· αυτό σημαίνει ότι η αφήγηση συμπληρώθηκε από δημιουργικά κείμενα που είχαν τη δυνατότητα να διατηρήσουν τις καλύτερες ιστορίες και τους αντίστοιχους μύθους, για τις μελλοντικές γενιές. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν τελικά οι συγγραφείς, να αρχίσουν να γράφουν νέες ιστορίες και να τις ηχογραφούν για αιώνες και, όχι απλώς να καταγράφουν εκείνες που ήταν «πρότυπα» της εποχής. Αν και τα περισσότερα από τα πρώτα δημιουργικά έργα έχουν καταστραφεί, αρχαιολόγοι αλλά και άλλοι επιστήμονες περιστασιακά ανακαλύπτουν γραπτά από προηγούμενους πολιτισμούς, τα οποία δεν είναι πάντα φανταστικές ιστορίες αλλά ενδεχομένως να είναι χρονοδιαγράμματα, θρησκευτικοί ή κοινωνικοί νόμοι και διατάγματα ή κάποια άλλη μορφή «πρακτικής» γραφής. Κλείνοντας τα δείγματα δημιουργικής γραφής που έχουν βρεθεί είναι συναρπαστικά, καθώς παρέχουν εικόνα για τους κόσμους και τους χρόνους κατά τους οποίους γράφτηκαν (Mc Gurl, 2009).

Σήμερα η δημιουργική γραφή έχει εξελιχθεί στον κυβερνοχώρο, δηλαδή ένα εικονικό τοπίο, όπου οι συγγραφείς που ζουν ακόμα και στα πιο απομακρυσμένα μέρη της γης, μπορούν να προσελκύσουν νέο κοινό και αναγνώστες μέσω των ιστοσελίδων τους (Mc Gurl, 2009).

5.1.2. Διδάσκεται η δημιουργική γραφή;

Το ενδιαφέρον γύρω από τη δημιουργική γραφή ολοένα και αναπτύσσεται και ως εκ τούτου, αρκετά συχνά, εγείρεται το ερώτημα εάν τελικά αυτή μπορεί να διδαχθεί ή όχι· αλλιώς,

«είναι ένα φυσικό ταλέντο ή μια δεξιότητα που μπορεί να αποκτήσει κάποιος;» Με τον όρο δημιουργική που χαρακτηρίζει τη γραφή, σε πρώτο στάδιο, νοείται η δημιουργικότητα ως ένα από τα βασικά συστατικά μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος. Αυτό σημαίνει ότι η δημιουργική γραφή επιτρέπει την ιδιοσυγκρασιακή έκφραση και λειτουργεί αντίθετα με τη ρητορική της λογοτεχνικής θεωρίας, που εστιάζει μόνο στη γλώσσα· η γραφή στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι μια τέχνη που ταυτόχρονα ορίζεται στο πλαίσιο της δημιουργικότητας. Επομένως μπορεί να μελετηθεί, να διδαχθεί και να βελτιωθεί με τη δέσμευση και την πρακτική, όπως κάθε άλλη δεξιότητα. Παρά το γεγονός ότι είναι αδύνατη η διδασκαλία της φαντασίας και του προσωπικού στυλ, είναι δυνατή η βελτίωσή τους μέσα από την μελέτη και την πρακτική, όπως και η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας (Hedengren, 2018).

Στο χώρο της εκπαίδευσης όμως, και συγκεκριμένα στο περιβάλλον του σχολείου, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής δεν αποτελούν ένα ξεχωριστό μάθημα που πρέπει να διδάξει ο εκπαιδευτικός, αλλά ουσιαστικά ένα παιχνίδι αφηγηματικών στρατηγικών, οργάνωσης σκέψεων και λόγου και επιλογής και σύνδεσης των λέξεων. Μπορεί τα κεκτημένα διδακτικά αντανακλαστικά να καθιστούν αρκετά εύκολη τη διολίσθηση της δραστηριότητας της δημιουργικής γραφής στο πεδίο της αισθητικής κατήχησης, του γλωσσικού καθωσπρεπισμού και του ηθικοδιδακτισμού, ωστόσο αυτή επιδιώκει την αγάπη των μαθητών για τη συγγραφική και αναγνωστική τελετουργία, την αντίληψη της δύναμης των λέξεων και την ανάπτυξη αναγνωστικών κριτηρίων. Σκοπός της είναι, τα παιδιά, να μπορούν να απολαμβάνουν πιο σύνθετα κείμενα και επεξεργάζονται περισσότερο την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Συνεπώς, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής δεν είναι αντικείμενο διδασκαλίας του κλάδου της Φιλολογίας αλλά εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στη διδασκαλία πολλών και ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (Νικολαΐδου, 2015).

5.1.3. Στόχοι της δημιουργικής γραφής

Οι στόχοι της δημιουργικής γραφής σχετίζονται με την **αυτο-έκφραση** και τη **συναισθηματική απελευθέρωση** του ατόμου. Ειδικότερα, τα ψυχολογικά και συναισθηματικά οφέλη της δημιουργικής γραφής έγκεινται στη δυνατότητα που αυτή δίνει στους συγγραφείς, τόσο να διεκδικήσουν τον εαυτό και τις απόψεις τους όσο και να αναπτύξουν τη «φωνή» τους. Τα παραπάνω, συνδυαστικά με την ευκαιρία που έχουν να

βλέπουν τα λόγια τους σε χαρτί, οδηγούν στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησής τους. Η δημιουργική γραφή, επιπλέον, ενθαρρύνει την ευρεία και δημιουργική σκέψη και βοηθά στη δόμηση μιας νοοτροπίας επίλυσης προβλημάτων ανοιχτή σε πολλές εναλλακτικές. Επομένως, οι συγγραφείς δημιουργικής γραφής τείνουν να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί και στην καθημερινότητά τους (Stuckey&Nobel, 2010).

5.1.4. Τρόποι εφαρμογής

Από τη μία πλευρά, η δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτικό μάθημα βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών πανεπιστημιακών σχολών, καθώς μετά από αναδιοργάνωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη μεταπολεμική εποχή, η έννοια σταδιακά έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση στο αντίστοιχο περιβάλλον. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο το πρώτο επίσημο πρόγραμμα δημιουργικής γραφής συστάθηκε, ως πτυχίο Master of Arts, στο Πανεπιστήμιο της Ανατολικής Αγγλίας το 1970 από τους μυθιστοριογράφους Malcolm Bradbury και Angus Wilson. Να επισημανθεί ότι, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, τα προγράμματα δημιουργικής γραφής υφίστανται αυτοτελώς ακόμη και ως μεταπτυχιακοί τίτλοι ή/και ως διδακτορικά (λιγότερο συχνά) και αποκτούν μεγαλύτερη διάδοση, αφού οι περισσότεροι συγγραφείς επιχειρούν τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ ακαδημαϊκής μελέτης και καλλιτεχνικής επιδίωξης (Johnson, 2007).

Από την άλλη, στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής, τόσο οι επίδοξοι όσο και οι έμπειροι συγγραφείς έχουν το πλεονέκτημα να κατανοήσουν τα εμπόδια στον τρόπο γραφής τους και τα όριά τους, που μπορεί να είναι εξωτερικά ή αυτοεπιβαλλόμενα. Έτσι, μερικές μικρές προσαρμογές καθοδηγούμενες από ειδικούς μπορούν να αλλάξουν εντελώς τον τρόπο με τον οποίο κάθε συμμετέχων εσωτερικεύει τις σκέψεις του και τις μεταφέρει στο γραπτό λόγο. Μέσα στο δημιουργικό κλίμα που καλλιεργείται και διέπει τα εν λόγω σεμινάρια, οι συμμετέχοντες λαμβάνουν το κίνητρο για να συνεχίσουν τη γραφή τους, ενώ παράλληλα τους παρέχεται βοήθεια να αναπτύξουν καλύτερες συνήθειες γραφής και γενικότερες δεξιότητες, μέσω της ανταλλαγής ιδεών, πληροφοριών, σχολίων και ανατροφοδότησης (Roy, 2014).

Συνεχίζοντας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής γραφής ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, με αφορμή το κίνημα για τα δικαιώματα των κρατουμένων. Τα προαναφερθέντα προγράμματα εντάσσονται σε πλήθος καλλιτεχνικών προγραμμάτων, με στόχο να ωφελήσουν τους κρατούμενους τόσο κατά τη διάρκεια όσο και

μετά το πέρας της φυλάκισής τους. Τα εργαστήρια και τα μαθήματα βοηθούν τους κρατούμενους να οικοδομήσουν την αυτοεκτίμησή τους, να κάνουν υγιείς κοινωνικές συνδέσεις και να μάθουν νέες δεξιότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να διευκολύνουν την επανένταξή τους (Mc Gurl, 2009).

Ακόμα, αντίστοιχα προγράμματα που προσφέρονται σε φυλακές ανηλίκων έχουν επίσης αποδειχθεί ευεργετικά, αφού ενθαρρύνουν τη θετική αυτο-έκφραση, την αυτοπεποίθηση αλλά και την ικανότητα και το κίνητρο να επιθυμούν να επιστρέψουν στην κοινωνία και να ζήσουν μία πιο παραγωγική ζωή. Επιπλέον έχει παρατηρηθεί ότι, μέσω των προγραμμάτων, σημειώνεται αύξηση του συναισθηματικού ελέγχου και μείωση, κατ' επέκταση των πειθαρχικών αναφορών. Η συμμετοχή στη δημιουργική γραφή, αλλά και γενικότερα σε προγράμματα τέχνης, έχει συνδεθεί με βελτιωμένες δεξιότητες γραφής που αυξάνουν τις επιδόσεις του ατόμου σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς σπουδών, καθιστώντας τη γραφή ως θεμελιώδες εργαλείο για την οικοδόμηση της νοημοσύνης (Appleman, 2013).

5.2. Η δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση.

5.2.1. Δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή και σενάριο.

Η δημιουργική γραφή, όπως καταδεικνύει και ο όρος, στηρίζεται στη δημιουργικότητα, η οποία έχει προσδιοριστεί μέσα από διάφορες οπτικές. Χαρακτηριστικά, έχει παραλληλιστεί με το κίνητρο για δράση, με μία εναλλακτική μέθοδο σκέψης, με την ικανότητα επίλυσης νέων προβλημάτων, με το ταξίδι από τη σκέψη στην πράξη, με την ανάδυση αποτελεσμάτων μέσα από πειραματισμό κ.ά., με την ποικιλία των αποδόσεων νοήματος να αποτελεί ένδειξη της διαφορετικής φύσης που έχει η κατάσταση για κάθε άτομο. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα δημιουργούν, εμπνέονται και πράττουν ποικίλει αλλά, επί της ουσίας, αυτό που έχει σημασία είναι να παρέχονται ερεθίσματα και να καλλιεργείται η ελευθερία που επιτρέπουν σε κάθε άτομο να αποτυπώσει τη δική του μοναδικότητα (Walia, 2019).

Οι περισσότεροι φροντιστές παιδιών στοχεύουν στην ανάπτυξη εκτίμησης και αγάπης για το γράψιμο, χωρίς όμως να περιορίζεται, η στενή χρήση του γραπτού λόγου, στη καταγραφή ή τη γραπτή επικοινωνία, αλλά αντίθετα να σχετίζεται με το ζήτημα της δημιουργικής γραφής· της συγγραφής, δηλαδή, που δίδει τη δυνατότητα για έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Η δημιουργική γραφή είναι ουσιαστικά κάθε πρωτότυπο είδος γραφής που ταυτόχρονα εκφράζει και το ιδιαίτερο συγγραφικό χαρακτηριστικό του δημιουργού. Ασφαλώς,

υφίστανται διάφορα είδη της, τα οποία αποτελούν οδηγό για την κατανόηση του αναμενόμενου περιεχομένου· από αυτά, φυσικά, δεν απουσιάζει το **σενάριο**. Και αυτό γιατί η σεναριογραφία είναι είδος δημιουργικής γραφής που συνδυάζει τη γραφή, την αφήγηση και τον κινηματογράφο (Creative writing, χ.χ.).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ενασχόληση με τις ταινίες, τον κινηματογράφο, το σενάριο και την αφήγηση, προσφέρει πλήθος ωφελειών και δεξιοτήτων ικανών να ενισχύσουν πολλές πτυχές της ζωής του παιδιού. Έτσι από τις αξίες μέχρι τις δεξιότητες, τα προγράμματα δημιουργικής γραφής και κυρίως της γραφής σεναρίου, προσφέρουν ευκαιρίες και προκλήσεις που δύσκολα μπορούν να παραλληλιστούν με άλλη μορφή εκπαιδευτικό περιεχομένου. Και αυτό γιατί, η διδασκαλία της γραφής σεναρίου κατευθύνει τους μαθητές στην ενασχόληση με μια νέα μορφή γραφής, που ενδεχομένως να είναι διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα. Συνεπώς, μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής τα παιδιά μαθαίνουν, εκπαιδεύονται, διασκεδάζουν και κοινωνικοποιούνται.

Ακόμα, τόσο οι νεότεροι πληθυσμοί όσο και η κοινωνία στο γενικότερο πλαίσιο, είναι γοητευμένοι με τις ταινίες, προσφέροντας στον κινηματογράφο ένα μεγάλο και πιστό κοινό. Φυσικά, μια σημαντική πτυχή δημιουργίας ταινιών είναι το σενάριο. Συνδυάζοντας την ευρεία αποδοχή του κινηματογράφου με το ρόλο του σεναρίου σε αυτόν και τοποθετώντας τα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκύπτει ότι η χρήση της γραφής σεναρίου στην τάξη δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να ασχοληθούν με έναν τομέα που επιλέγουν συνειδητά και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Με τον τρόπο αυτόν αφαιρείται αυτόματα από την εκπαιδευτική διαδικασία το πρόσημο της υποχρέωσης και της προσδίδεται ο τόνος της προσωπικής επιλογής, ως προς τη συμμετοχή και τη δημιουργία. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι το μάθημα του σεναρίου μπορεί να γίνει συναρπαστικό και να δημιουργήσει κίνητρα για ουσιαστική ένταξη και συμμετοχή.

Κλείνοντας, η δημιουργική γραφή ως μια εκφραστική μορφή λογοτεχνίας απαιτεί να επιστρατευτεί η δημιουργικότητα, η φαντασία και η εμπειρία από προσωπικές ιστορίες, για να μπορέσει το άτομο να απεικονίσει ένα συγκεκριμένο μήνυμα, συναίσθημα ή πλοκή. Έτσι, μέσα από την ένταξή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα συγγραφής σεναρίου, προσφέρεται μία πολύ βασική δυνατότητα στα παιδιά, μειώνονται τα παραδοσιακά τυποποιημένα όρια γραφής έκθεσης ιδεών και παρέχεται ελευθερία για υποκειμενικότητα και προσωπική προσαρμογή. Για τα παιδιά η ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή και τη συγγραφή σεναρίου σημαίνει ένα γενικό κίνητρο για επαφή με την τέχνη, αλλά και την επαφή τους με

ταινίες, την ποίηση, τη λογοτεχνία, το χορό, τη μουσική, την αισθητική του χώρου και των ενδυμάτων και κάθε άλλο που αναδύεται από το πρόγραμμα που οργανώνει ο δημιουργός (Oxford Summer Courses, 2022).

5.2.2. Ο εκπαιδευτικός ρόλος της δημιουργικής γραφής, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα οφέλη της στους μαθητές.

Υπό μία διαφορετική οπτική, η δημιουργική γραφή είναι μία υποκειμενική δημιουργία μίας εικόνας του κόσμου, μία έκφραση των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης, καθώς και ένας τρόπος να αφεθεί η φαντασία του ατόμου (Cotrufo, 2013). Μέσα από αυτήν, οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν την πραγματικότητα και να την επινοήσουν εκ νέου σε ένα κείμενο μυθοπλασίας· μπαίνοντας δηλαδή στη θέση των ηρώων τους «κυκλοφορούν» σε άλλες εποχές, πειραματίζονται με τις διάφορες μορφές, τις τεχνικές και τα λογοτεχνικά είδη, ζουν με τη χρήση της φαντασίας τους, ανθρώπινες καταστάσεις όπως ο έρωτας, ο θάνατος, η επιτυχία και η αποτυχία, οι φιλίες και οι εχθρότητες. Οι μικροί συγγραφείς, μπαίνοντας στη θέση των άλλων, των ξένων και των διαφορετικών κατά τη διάρκεια της συγγραφής, γίνονται «οι άλλοι», μοιράζουν τους εαυτούς τους στους ήρωες των κείμενων, ζουν τη ζωή τους, σκέφτονται με το μυαλό τους και μεταφέρουν τα βιώματά τους (Νικολαΐδου, 2015).

Με δεδομένη τη πολυδιάστατη φύση της δημιουργικότητας, η δημιουργική γραφή χρησιμοποιείται και ως εκπαιδευτική στρατηγική σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς βοηθά στη βελτίωση των πνευματικών δεξιοτήτων και την καθολική ανάπτυξη των μαθητών. Αρχικά σε γλωσσικό επίπεδο, βελτιώνεται η δομή των προτάσεων και η χρήση του λεξιλογίου, ενώ δευτερευόντως και παράλληλα αναπτύσσονται οι δεξιότητες γραφής που, λόγω της καθημερινότητας και της πολύωρης χρήσης των κινητών, τείνουν να ξεχαστούν (Cotrufo, 2013). Επομένως, η σύνθεση λογοτεχνικών κειμένων επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι λέξεις δεν υφίστανται μόνο για την κατονομασία του κόσμου, αλλά και για την επαναδημιουργία του (Νικολαΐδου, 2015). Ακόμα, η ενθάρρυνση της δημιουργικής γραφής μπορεί να τους βοηθήσει να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά στον κόσμο της τεχνολογίας (Contrufo, 2013).

Όταν ένας μαθητής καταγράφει τις ιδέες του, η ολοκλήρωση μιας ιστορίας συμβάλει στην ανάπτυξη μίας σειράς δια βίου σημαντικών δεξιοτήτων. Έτσι προκύπτει ότι, η γραφή που χρησιμοποιείται ως τρόπος για την ανάδειξη της δημιουργικής πλευράς ενός παιδιού, βοηθά τις ικανότητες της οργάνωσης, της εστίασης, της αφομοίωσης και της δέσμευσης, ενώ

ταυτόχρονα καλλιεργεί δημιουργικές σκέψεις, προτείνει εναλλακτικές λύσεις και διευρύνει τόσο τη διαδικασία όσο και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η αξιοποίηση των θεμελιωδών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, της ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών, οι οποίες έχουν την ικανότητα να αξιοποιηθούν και σε άλλους τομείς μάθησης, όπως είναι τα θεωρητικά μαθήματα, τα Μαθηματικά και η Φυσική (Cotrufo, 2013).

Εμπνέοντας τους μαθητές να είναι δημιουργικοί, εκτός των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται, παράλληλα καλλιεργείται και η αίσθηση της εμπιστοσύνης, που τους βοηθά να εξελιχθούν σε δυναμικούς ενήλικες που μπορούν να εκφράσουν με σαφήνεια τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Ανακαλύπτοντας τον τρόπο γραφής τους, τα παιδιά μπορούν να το μετατρέψουν σε υπερδύναμη (Harper, 2015). Στα παραπάνω να προστεθεί και το ότι, το κλίμα συντροφικότητας και δημιουργικότητας που υφίσταται μέσα σε μία τάξη όπου τα παιδιά ασχολούνται με τη δημιουργική γραφή συνδυαστικά με τη μεγαλύτερη ευκρίνεια που αντιλαμβάνονται το συναισθηματικό φορτίο των λέξεων, τα βοηθά να εξωτερικεύουν και να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους στο ακροατήριο (Beck, 2012).

5.2.3. Παραδείγματα δημιουργικής γραφής

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να δώσει στους μαθητές κάποια άσκηση δημιουργικής γραφής οφείλει, καταρχήν, να είναι σαφής στα ζητούμενα, όπως είναι το είδος της λογοτεχνικής μήτρας και του κειμένου που καλούνται να συγγράψουν, της αφηγηματικής τεχνικής και της έκτασης. Δευτερευόντως, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά, κυρίως όταν πρόκειται για κόμικς, θεατρικές σκηνές ή κινηματογραφικά σενάρια, συλλέγοντας το συγγραφικό υλικό για την κατασκευή του λογοτεχνικού ήρωα ή για την περιγραφή ενός χώρου ή ενός αντικειμένου της ιστορίας και, σε τρίτο επίπεδο, μπορούν να συνεχίσουν συγγράφοντας ο καθένας ατομικά. Η έκταση της δραστηριότητας της δημιουργικής γραφής, για να μπορεί να ολοκληρωθεί εντός της τάξης, θα πρέπει να είναι περίπου 100 με 150 λέξεις. Διαφορετικά, οι μαθητές μπορούν να γράψουν τις πρώτες 50-100 λέξεις από την ιστορία στην τάξη και να την ολοκληρώσουν στο σπίτι, ώστε στη συνέχεια να μπορεί να παρουσιαστεί σε όλο το μαθητικό κοινό της τάξης (Νικολαΐδου, 2015).

Ένα παράδειγμα εργαστηρίου δημιουργικής γραφής είναι η έμπνευση που είχαν οι εκπαιδευτικοί του 43^{ου} Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης τη σχολική χρονιά 2015-2016. Με αφορμή την ανακήρυξη του 2015 ως το «Έτος Μανόλη Αναγνωστάκη», τα παιδιά

συμμετείχαν σε δράσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ενασχόληση με ζητήματα του τόπου. Κινούμενο στο παραπάνω πλαίσιο, το πρόγραμμα «*Συνομιλώντας με τους ποιητές για ένα καλύτερο κόσμο*» πρόσφερε στα παιδιά ερεθίσματα σε σχέση με ποιητικά έργα αλλά και άλλες μορφές τέχνης και ενίσχυσε το διάλογο και τη γραφή. Και αυτό γιατί τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να γράψουν ποιήματα και να τα διανθίσουν με εικόνες που τους δημιουργούσαν τα, υπό εξέταση, θέματα. Η παραπάνω δράση οδήγησε στη συγγραφή 20 ποιημάτων από τους μαθητές, που υπέγραψαν με ψευδώνυμα, και οι δημιουργίες εκτέθηκαν και συζητήθηκαν με αφορμή την ενίσχυση του διαλόγου και της συμμετοχής σε αντίστοιχες δράσεις (Χατζή, 2016).

Ακόμα ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφορικά με τη δημιουργική γραφή είναι η περίπτωση της αυτοβιογραφίας, όπου οι μαθητές μέσω μιας συνθήκης λαμβάνουν την οδηγία συγγραφής μιας προσωπικής εμπειρίας. Το μάθημα της αυτοβιογραφίας μπορεί να λάβει χώρα, αρχικά, μέσω της ανάγνωσης βιογραφικών κειμένων και της εξέτασης των μεθόδων που χρησιμοποίησαν οι εν λόγω συγγραφείς (Χατζή, 2016), ενώ στη συνέχεια μπορεί να δοθεί μια συνθήκη όπως αυτή που προτείνει στο εγχειρίδιό του ο Μίμης Σουλιώτης (2012). Ειδικότερα, το παράδειγμα που θέτει ο εν λόγω συγγραφέας είναι, να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες μαθητές να φανταστούν ότι είναι 85 χρονών και εξετάζουν τη μνήμη τους σε μια ποικιλία καταστάσεων όσων έζησαν όπως «*το ωραιότερο ταξίδι της ζωής μου [...]*», «*το πιο όμορφο δώρο που έλαβα ποτέ [...]*», «*το καλύτερο πάρτι στο οποίο συμμετείχα [...]*», «*το πιο αστείο περιστατικό που έζησα [...]*», «*μια φορά που πόνεσα πολύ [...]*» κ.ά.

Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί πως η δημιουργική γραφή δεν αφορά μόνο λογοτεχνικά κείμενα ή ποιήματα. Με δεδομένο ότι είναι η γραφή που να ανταποκρίνεται στο στόχο που υπηρετεί, χρησιμοποιεί το κατάλληλο ύφος και επιλέγει το εύστοχο λεξιλόγιο την καθιστούν έναν τομέα άξιο προσοχής, μελέτης και επαφής. Έτσι, ακόμα ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δημιουργικής γραφής είναι η χρήση της σε συνθέσεις κειμένων για αφίσες από τους μαθητές (π.χ. αντιρατσιστικού περιεχομένου), κάτι που παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον καθώς μπορεί να συνδυάσει διάφορες μορφές τέχνης όπως η ζωγραφική, η φωτογραφία ή η ποίηση. Ακόμα, μέσω των σύγχρονων προγραμμάτων ψηφιακής δημιουργίας, δίδεται η δυνατότητα σε αυτούς να πειραματιστούν και να συνθέσουν το σύνολο της αφίσας με το κείμενο και τα γραφικά που επιθυμούν (Στυλιανού, 2020).

Ακόμα ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα στο θέμα είναι τα εναλλακτικά σενάρια. Ουσιαστικά, μέσα από ένα διαδραστικό σενάριο, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να

επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θέλει να εξελιχθεί η ιστορία, κάτι που απαιτεί ασφαλώς την ύπαρξη εναλλακτικών εξελίξεων βάζοντας το συγγραφέα στη διαδικασία να σκεφτεί τις ενδεχόμενες καταστάσεις και να τις περιγράψει. Ένα τέτοιο παράδειγμα δημιουργικής γραφής φαντάζει περισσότερο απαιτητικό αλλά μπορεί να είναι ταυτόχρονα εξαιρετικά ενδιαφέρον (Στυλιανού, 2020).

Ωστόσο, η δημιουργική γραφή δεν συνδέεται μόνο με τα φιλολογικά μαθήματα, καθώς ασκήσεις της μπορεί να εντάξει ο εκπαιδευτικός και στο μάθημα των Μαθηματικών, δημιουργώντας, με τη συνδρομή των μαθητών, μία αφήγηση που περιέχει τα κλάσματα ή τις εξισώσεις. Μέσα από την εξιστόρηση αυτή οικοδομείται σταδιακά η γνώση με παιγνιώδη και ελκυστικό τρόπο. Επιπροσθέτως, η δημιουργική γραφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέχρι και στο μάθημα της Γυμναστικής, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να κινηθούν στο ρυθμό που διέπει ένα ποιητικό κείμενο, δίνοντας σωματική υπόσταση στις λέξεις (Νικολαΐδου, 2015).

Τέλος, επιπλέον παράδειγμα χρήσης της δημιουργικής γραφής είναι η ανάπτυξη φανταστικών υποθέσεων, μετά την παρουσίαση φυσικών φαινομένων. Για παράδειγμα, μετά την επεξήγηση της βαρυτικής δύναμης, των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων της, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ένα σενάριο σχετικά με το πώς θα ήταν η ζωή, αν δεν υπήρχε βαρύτητα. Επιπλέον, κάθε παιδί μπορεί να πρέπει να γράψει τόσες λέξεις όσες και το πλήθος των γραμμάτων ενός φαινομένου (χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο γράμμα κάθε φορά), με στόχο να αποδώσει όσο καλύτερα γίνεται το φαινόμενο αυτό. Για παράδειγμα, για τη λέξη σύννεφο, μπορεί να δημιουργηθεί η εξής απόδοση νοήματος (Παπαδόπουλος, 2016):

Σαν

Υψώθηκε

Νερό

Νέφος

Έγινε

Φανταστικό

Ουράνιο

5.2.4. Δραματοποίηση

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση της δραματοποίησης. Στην ανάπτυξη ενός σεναρίου και στο εγχείρημα της δημιουργικής γραφής μπορεί να ενσωματωθεί και το

στάδιο της «πραγματοποίησης» μιας σκηνής. Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη μιας ιδέας μπορεί να περάσει από διάφορα στάδια, όπως η έμπνευση, η συγγραφή, η τελική μορφή του σεναρίου και να «περάσει» στη σφαίρα του υπαρκτού.

Η δραματοποίηση αποτελεί την ανακατασκευή ενός γεγονότος, μυθιστορήματος, ιστορίας κ.λπ. σε μορφή κατάλληλη για δραματική παρουσίαση. Στην ουσία ένα ερέθισμα λαμβάνει τη δραματοποιημένη εκδοχή του και μεταφέρεται έτσι στο χώρο της παρουσίασης, είτε πρόκειται για κινηματογράφο είτε για θέατρο (Uguma & Obiekezie, 2018).

Καθώς γίνεται λόγος για τη συγγραφή σεναρίου από παιδιά, η δραματοποίηση πρέπει να εξεταστεί μέσα από το πλαίσιο της σχολικής εφαρμογής της. Σε συνέχεια του προηγούμενου ορισμού παρατίθεται ότι, η δραματοποίηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι η μεταφορά και η απόδοση ενός υφιστάμενου κειμένου (ποίημα, μύθος, πεζό, τραγούδι, έθιμο, κ.ά.) σε σεναριακή μορφή, μέσω της εφαρμογής του δραματικού κώδικα. Ο τελευταίος αποτελείται από τη δραματική έκφραση, τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό, την υποκριτική και την προσαρμογή της ιστορίας με σκοπό την πραγμάτωσή του σε κινηματογραφική ή θεατρική πράξη (Γραμματάς, 1999).

Μέσα από τη ζύμωση με τις αντίστοιχες διαδικασίες, η δραματοποίηση στο σχολείο αποτελεί το μέσο για την ουσιαστική επαφή με τις τέχνες και όχι την τοποθέτηση του παιδιού στη θέση του παθητικού λήπτη ερεθισμάτων. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής μπορεί να αγαπήσει τις τέχνες μέσα από μία βιωματική και εμπειρική συμμετοχή στη σύνδεση που ενδέχεται να υπάρξει μεταξύ τους¹⁰ (Γιάνναρης, 2001). Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν πως τα παιδιά μπορούν να δραματολογήσουν, να διαμορφώσουν ιστορίες, να εμπνευστούν, να πειραματιστούν και τελικά να βιώσουν όλες τις θετικές επιδράσεις της δραματοποίησης.

Κάνοντας λόγο για τα οφέλη της δραματοποίησης στο παιδί, αξίζει τεθεί πρωταρχικά το ερώτημα, το εάν οι δραστηριότητές της είναι δημοφιλείς στους μαθητές. Την απάντηση έρχονται να δώσουν οι ίδιοι, οι οποίοι μετατρέπονται σε απορροφημένους και αφοσιωμένους θεατές των εκπαιδευτικών αντικειμένων που διδάσκονται τόσο με τη δραματοποίηση όσο και με τη βοήθεια της ερασιτεχνικής παράστασης των μαθητών. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι τα παιδιά έχουν την τάση να εμπλέκονται στη συνθήκη μιας ιστορίας, να ταυτίζονται με τους ήρωες και να προσαρμόζουν ακόμα και τις φωνές ή τις γκριμάτσες τους, κατά τη μίμηση των αφηγήσεων και των διαλόγων. Τα παραπάνω μπορούν να αποδοθούν στο ότι τα

¹⁰ Στο τμήμα μελέτης της αφηγηματικότητας στις διάφορες τέχνες που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο, κατέστη σαφής η σύνδεση της αφήγησης με το σύνολο σχεδόν των τεχνών.

στοιχεία του δράματος και του παιχνιδιού είναι ουσιαστικά συνυφασμένα με την εκπαίδευση. Η δραματοποίηση επιτρέπει έναν αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, παρέχοντας ταυτόχρονα διάφορες ευκαιρίες για εξέλιξη και ανάπτυξη, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα οφέλη του δράματος και του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Τα οφέλη μπορούν να παρουσιαστούν ως εξής (Sanjeev, 2022):

Ενίσχυση της δημιουργικότητας:

Ενώ υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για να εκφραστεί κανείς δημιουργικά, το να το κάνει μέσω του δράματος είναι, πιθανόν, η πιο λεπτή και πολύπλοκη διαδικασία, καθώς τόσο το ίδιο το δράμα όσο και το παιχνίδι μέσα από αυτό συνδυάζουν το λόγο, το χορό και την υποκριτική. Ωστόσο είναι και ο τομέας που παρέχεται ο κατάλληλος χώρος για ατελείωτους αυτοσχεδιασμούς και πειραματισμούς, με τα παιδιά να απεγκλωβίζονται από τους άκαμπτους περιορισμούς των κεφαλαίων του σχολικού βιβλίου και να διευρύνουν το εύρος της μάθησης. Το δράμα και το παιχνίδι στην εκπαίδευση κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρουσα και ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης:

Η ενασχόληση με πράξεις αυτό-έκφρασης μέσω παραστάσεων μπορεί να τονώσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, ακόμη και στην ηλικία των τριών ετών, μπορεί να έχουν σοβαρά προβλήματα αυτοεκτίμησης με αποτέλεσμα να απομακρυνθούν από διάφορες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και να ανασταλεί η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους. Έτσι, η συμμετοχή στο δράμα στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν έναν κόσμο οικείο και να απαλλαγούν από περιττούς φόβους. Και αυτό γιατί είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ανάδειξη των σκέψεων και των συναισθημάτων, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των εσωστρεφών παιδιών. Η όλη διαδικασία συμβάλλει, επίσης, και στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης, καθώς αποτελεί διαδικασία που ενισχύει άμεσα την εικόνα του εαυτού και αποσαφηνίζει την ουσία της ύπαρξης. Επομένως, μέσα από την παραδοχή ότι το σχολείο δε συμβάλλει απλά στη γνώση αλλά, αντίθετα διαμορφώνει και προσωπικότητες, η δραματοποίηση καθίσταται ένα εξαιρετικό εργαλείο για τις εσωτερικές ζυμώσεις του νου και της καρδιάς.

Τόνωση της συγκέντρωσης και της κριτικής σκέψης:

Η δραματοποίηση ενθαρρύνει τα παιδιά να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στα διάφορα στοιχεία του ερεθίσματος· μπορεί να απαιτείται μεν μεγάλη προσοχή, όμως, από τη στιγμή

που αυτή επιτυγχάνεται μέσω του ενδιαφέροντος, αυτόματα οξύνεται η συγκέντρωση των παιδιών. Επίσης, η βαθιά ενασχόληση με τις ποικίλες αποχρώσεις του κεντρικού έργου δημιουργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης. Ακόμα, η προσπάθεια κατανόησης και μεταφοράς του έργου στις συνθήκες του σεναρίου και της υποκριτικής συνδυάζονται με την εκτίμηση της μελλοντικής σκηνοθεσίας και τους τρόπους που μπορεί μια ιστορία τελικά να γίνει σενάριο. Αυτό συμβάλλει στην ουσιαστική ενασχόληση με το βασικό ερέθισμα, μειώνοντας τη μετριότητα που χαρακτηρίζει την περιληπτική μάθηση.

Αποτύπωση στη μνήμη:

Είναι σύνηθες φαινόμενο οι άνθρωποι να έχουν ισχυρή οπτική μνήμη· σπάνια ξεθωριάζουν οι λεπτομέρειες μιας ταινίας που προσέλκυσε το κοινό με ενθουσιασμό. Αυτή η άμεση πυροδότηση ενδιαφέροντος δε μπορεί να αποτελέσει εγγύηση για ένα κείμενο ή ένα βιβλίο ακόμα και αν έχουν το ίδιο αντικείμενο παρουσίασης. Έτσι, η χρήση πτυχών του θεάματος στην εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει τη διατήρηση των πληροφοριών από τους μαθητές, την ώρα που οι ενέργειες και οι διάλογοι που συνοδεύουν τη συζήτηση ενός θέματος τείνουν να παραμένουν περισσότερο στο μυαλό τους, συγκριτικά με απλά γεγονότα. Έτσι, η ενσωμάτωση του θεάματος και του παιχνιδιού στην εκπαίδευση ωφελεί τόσο το σύνολο των μαθητών όσο και εκείνους που δυσκολεύονται στη μάθηση.

Ανάπτυξη των μαλακών δεξιοτήτων (soft skills):

Η συμμετοχή στο δράμα, ως μέρος της εκπαίδευσης, μπορεί να είναι χρήσιμη στην οικοδόμηση μαλακών δεξιοτήτων, οι οποίες βελτιώνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών. Και αυτό γιατί η δραματοποίηση και η, μετέπειτα, εκτέλεση του σεναρίου απαιτούν άρθρωση με σαφή τρόπο στον κατάλληλο τόνο. Μέσω αυτής, τα παιδιά αποκτούν οξεία επίγνωση και έλεγχο της γλώσσας του σώματός τους, ενώ μπορεί να τα εφοδιάσει με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε μια ηλικία που ο ψυχισμός και ο χαρακτήρας βρίσκονται υπό διαμόρφωση, η δραματοποίηση ερεθισμάτων όπως είναι το δίκαιο, η ελευθερία, τα δικαιώματα, η αγάπη, η φιλία κ.ά. μετατρέπουν το παιδί σε άτομο με ισορροπία σκέψης και συναισθήματος.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής:

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, εκτός από τις μαλακές δεξιότητες του εσωτερικού κόσμου, ενισχύονται και εκείνες της συνύπαρξης με τους άλλους. Πιο αναλυτικά, ορισμένες βασικές δεξιότητες ζωής, όπως η συνεργασία, η σύμπραξη και η πειθαρχία στην ομάδα,

μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποβάλλουν τις αρχέγονες εγωιστικές τους τάσεις και να εκπολιτιστούν ομαλά και ποιοτικά. Στη δραματοποίηση, τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν αρμονικά για την επίτευξη ενός στόχου, ο οποίος όταν πραγματοποιείται δημιουργεί το ασύγκριτο συναίσθημα της χαράς που μοιράζονται και βιώνουν ταυτόχρονα με τους φίλους και την ομάδα. Παράλληλα, οι μαθητές μετατρέπονται σε δεκτικούς ακροατές εποικοδομητικής κριτικής που μπορεί να δοθεί από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές, διδάσκοντάς τους να δέχονται την κριτική με το σωστό πνεύμα και τους ενθαρρύνει να προσπαθούν συνεχώς για βελτίωση. Αυτές είναι ιδιότητες που σηματοδοτούν την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας των παιδιών.

5.3. Συμπεράσματα 5ου Κεφαλαίου

- Ως δημιουργική γραφή ορίζεται οποιαδήποτε γραφή ξεπερνά τα όρια των κανονικών επαγγελματικών, δημοσιογραφικών, ακαδημαϊκών ή τεχνικών μορφών λογοτεχνίας. Εδώ δίνεται έμφαση **στην αφηγηματική τέχνη, στην ανάπτυξη χαρακτήρων και τη χρήση λογοτεχνικών ποιητικών τεχνικών.**
- Η δημιουργική γραφή στοχεύει στην **αυτό-έκφραση, τη συναισθηματική απελευθέρωση, την ενδοσκόπηση, την προσωπική εξέλιξη, τη βελτίωση των πνευματικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.** Μπορεί να λάβει χώρα σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και σε ειδικά εργαστήρια και σε προγράμματα για φυλακισμένους.
- Ο περιορισμός και η σύνδεση της δημιουργικής γραφής αποκλειστικά με φιλολογικά μαθήματα θα πρέπει να **αποφεύγεται** και τα οφέλη της μπορούν να ενισχύσουν **κάθε γνωστικό αντικείμενο.**
- Η **δραματοποίηση** είναι ανακατασκευή ενός κειμένου με τρόπο που να επιδέχεται **δραματική παρουσίαση.**
- Ο δραματικός κώδικας αποτελείται από **τη δραματική έκφραση, τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό, την υποκριτική και την κατάλληλη προσαρμογή της ιστορίας** ώστε να μπορεί να αποτελέσει κινηματογραφική ή θεατρική πράξη.

6. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.

Έχοντας αναλύσει όλα τα παραπάνω, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά των Α.Π.Σ του Δημοτικού που σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή και στα πλαίσια των οποίων είναι δυνατή η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης. Επιπλέον συμπεριλαμβάνει και τις θεωρίες πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η συγγραφέας για τη δόμηση της διδακτικής πρότασης. Τέλος παρουσιάζονται οι προτεινόμενες ασκήσεις και δραστηριότητες για τη διδασκαλία σεναρίου σε παιδιά 8-11 ετών.

6.1. Α.Π.Σ Δημοτικού: Δημιουργική Γραφή, Τ.Π.Ε και Συγγραφή Σεναρίου

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αφήγηση και ειδικότερα στην γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου (όπου εντάσσεται και η συγγραφή σεναρίου). Έτσι, με βάση την επιλεγμένη ηλικιακή ομάδα, για τις τάξεις Γ' και Δ' Δημοτικού, στις θεματικές ενότητες διδασκαλίας, αναφέρονται ο αναφορικός λόγος (η αφήγηση, η περιγραφή κλπ.), η διαδικασία σύνθεσης κειμένου και η δομή του σε παραγράφους, τα είδη λόγου και οι τύποι των κειμένων. Επιπλέον στις ενδεικτικές δραστηριότητες συμπεριλαμβάνεται α) η μετατροπή διαλόγου σε συνεχή λόγο και το αντίστροφο, β) η επεξεργασία λογοτεχνικού-αφηγηματικού κειμένου και η μετατροπή σε θεατρικό-διαλογικό κείμενο, γ) η εξοικείωση με το είδος του λόγου και τον τύπο του κειμένου, δ) η περιγραφή φανταστικών και πραγματικών γεγονότων, στ) η περιγραφή ενός συγκεκριμένου θέματος από μία άλλη οπτική γωνία, ε) η αλλαγή της πλοκής μίας ιστορίας με τη συμπλήρωση μίας μη ολοκληρωμένης ιστορίας, ζ) η γραφή κειμένου με ορισμένη διαδικασία (προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο) αλλά και ι) η ανάπτυξη κειμένου από αυτοτελείς τίτλους (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό).

Επιπλέον, παρόμοιες αναφορές συναντά κανείς και για τις τάξεις Ε' και Στ' Δημοτικού, όπου στις θεματικές ενότητες διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονται, τα είδη του λόγου με επίκεντρο τον αναφορικό λόγο (η αφήγηση, η περιγραφή κλπ.), τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και η οργάνωση κάθε κειμενικού είδους, η διαδικασία σύνθεσης κειμένου αλλά και η δομή του σε νοηματικές ενότητες και παραγράφους. Επιπλέον, στις ενδεικτικές δραστηριότητες

αναφέρονται, α) η μετατροπή διαλόγου σε συνεχή λόγο και το αντίστροφο, β) η δραματοποίηση μίας ιστορίας με την επεξεργασία λογοτεχνικού/αφηγηματικού κειμένου, η μετατροπή σε διαλογικό-θεατρικό κείμενο και η δραματοποιημένη παρουσίασή του, γ) η περιγραφή πραγματικών και φανταστικών καταστάσεων και αντικειμένων, δ) η περιγραφή ακολουθίας σκέψεων για τη λύση ενός προβλήματος, στ) η περιγραφή θέματος από μία άλλη οπτική γωνία, ε) η αλλαγή της πλοκής μιας ιστορίας και ζ) η ανάπτυξη κειμένου από αυτοτελείς τίτλους. Όλα τα παραπάνω προτείνονται με στόχο την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των μαθητών αναφορικά με τις συγγραφικές δυνατότητές τους και την απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό).

Ακόμα, στις ενότητες με τίτλο «Γραπτός Λόγος Λογοτεχνία Γ'-Δ' Δημοτικού» και «Γραπτός Λόγος Λογοτεχνία Ε'-ΣΤ' Δημοτικού» και, ειδικότερα στις επιμέρους θεματικές ενότητες, γίνεται λόγος για τη Δημιουργική αφήγηση και το αντίστοιχο Δημιουργικό γράψιμο, με στόχο τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τις πιο διευρυμένες και επεξεργασμένες δυνατότητες της γλώσσας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό).

Επίσης, αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία, να σημειωθεί ότι το Α.Π.Σ. δίνει έμφαση στη μερική αποσύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, τονίζοντας παράλληλα ότι η λογοτεχνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια του ατόμου όσο και στην ευαισθητοποίησή του για τα προβλήματα της ζωής (τίθενται οι βάσεις για τη δόμηση ενός σεναρίου)¹¹. Έτσι, η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να συνδυαστεί και με άλλα μαθήματα, όπως αυτό των Καλλιτεχνικών, αυτό της Μουσικής, αυτό του Θεάτρου αλλά αυτό του Χορού και της Όπερας, ανάλογα με την περίπτωση. Είναι ιδιαίτερα σκόπιμο οι μαθητές, να διαπιστώνουν βιωματικά και χωρίς αναλύσεις τα παράλληλα εκφραστικά μέσα διαφορετικών ειδών τέχνης της ίδιας τεχνοτροπίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό).

Επιπροσθέτως αναφέρεται η σημασία της σύνδεσης της λογοτεχνίας τόσο με το παιχνίδι όσο και με τη ψυχαγωγία (για να φτάσει κανείς στη συγγραφή και δραματοποίηση του σεναρίου) αλλά και η προσπάθεια ενίσχυσης των μαθητών, για την καλλιέργεια του συναισθήματος και τον προβληματισμό τους σε πλήθος και ποικιλία θεμάτων. Επομένως, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι ευεργετικό, αλλά και σημαντικό, να συνδυάζονται με δραστηριότητες

¹¹ Στο μελετώμενο Α.Π.Σ. υπογραμμίζεται ότι η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιείται με βάση τις συνθήκες παραγωγής του έργου, δηλαδή την εποχή, το δημιουργό και τα στοιχεία της δομής και της μορφής του, με επίκεντρο τα αντιπροσωπευτικότερα χαρακτηριστικά του είδους όπου εντάσσεται το λογοτεχνικό κείμενο.

παιγνιώδους μορφής, είτε στα πλαίσια της σχολικής τάξης είτε στη σχολική βιβλιοθήκη. Έτσι ενδεικτικά, στις δραστηριότητες αναφέρονται οι διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, τα βιβλιοαινίγματα-βιβλιοκουίζ, οι παρουσιάσεις βιβλίων, η σύνδεση λογοτεχνικών κειμένων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης όπως είναι οι αυτοσχεδιασμοί, η διασκευή λογοτεχνικών κειμένων σε θεατρικό σενάριο κ.ά., η διασκευή γνωστών παραμυθιών, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το εικονογραφημένο βιβλίο, η αφήγηση το δημιουργικό γράψιμο αλλά και η σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική, τη μουσική και άλλες μορφές τέχνης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η δημιουργική γραφή στο Δημοτικό αποτελεί μία πρόταση άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με το παιχνίδι όσο και με τη δημιουργικότητα (Αναγνώστου, 2018), καθώς με αυτήν τόσο η συγγραφή όσο και η μάθηση προσεγγίζονται βιωματικά και με παιγνιώδη τρόπο με τους μαθητές, μέσω αυτής, να ανακαλύπτουν νέες ισορροπίες στη λογοτεχνία στοχεύοντας στην παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλάρας, 2001). Δεν είναι τυχαίο το ότι, σύμφωνα με ερευνητές, στόχος της δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τα παιδιά, υπό τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις, να εκφράσουν ελεύθερα και να απελευθερώσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Επίσης στοχεύει στη λειτουργία των παιδιών με την απουσία των αυτοματοποιημένων πρακτικών, με σκοπό τη δημιουργία μελλοντικών ευαισθητοποιημένων μελών της κοινωνίας. Έτσι, η δημιουργική γραφή παρουσιάζει μία νέα κατεύθυνση για τους μαθητές, ώστε να μπορούν να συνδυάσουν τις εμπειρίες με τις γνώσεις που αποκτούν στο σχολικό περιβάλλον (Σουλιώτης, 2012).

Στην εκπαίδευση, όπως έγινε σαφές, η δημιουργική γραφή αφορά την παραγωγή λόγου με την ενεργοποίηση της παιδικής δημιουργικότητας και την απουσία των αυστηρών μαθησιακών πλαισίων του μαθήματος (Μουλά, 2012). Ιδιαίτερα στο Δημοτικό, αυτή έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μέθοδο γνωριμίας με το αντικείμενο της γραφής, ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν το γραπτό λόγο και να δημιουργήσουν το προσωπικό ύφος τους, τη στιγμή παραγωγής ενός προσωπικού λογοτεχνικού τμήματος (Pinsent, 2003). Μάλιστα, υπογραμμίζεται ότι ο βασικός της ρόλος είναι η προσαρμογή των παιδιών στις διαδικασίες ανάγνωσης και συγγραφής, που θα τα φέρει σε επαφή με τα διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων (Νικολαΐδου, 2015). Τέλος, στην μελετώμενη ηλικία η παιδική φαντασία καλπάζει, καθιστώντας απαραίτητη τη δόμηση των βάσεων γνωριμίας με τη συγγραφή κατά τη μελετώμενη βαθμίδα (Χατζή, 2016).

Με δεδομένη την άποψη του Jauss (1995) ότι το επίπεδο πρόσληψης ενός λογοτεχνικού κειμένου στην τάξη επιτυγχάνεται με την πραγματοποίηση της κατανόησης, της εξήγησης και της εφαρμογής προκύπτει ότι τα παιδιά, πέρα από τη δυνατότητα αντιμετώπισης του έργου παθητικά, κριτικά ή με την εκδήλωση θαυμασμού ή απόρριψης, ενδέχεται να προχωρήσουν στη δημιουργία ενός νέου έργου ως απάντηση σε εκείνο με το οποίο ήρθαν σε επαφή. Στην τελευταία περίπτωση εισάγεται η δημιουργική γραφή καθώς, μέσα από ασκήσεις μετασχηματισμού, τα παιδιά συνδέουν το έργο με τη δική τους εποχή και βιώματα. Κατά τον ίδιο τρόπο, η δημιουργική γραφή ανταποκρίνεται και στη σχετική αναφορά στο Α.Π.Σ.¹².

Παρόμοια η Rosenblatt (1995) αναφέρει ότι, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου δημιουργείται ένας διάλογος μεταξύ αναγνώστη-κειμένου, που σημαίνει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση του κειμένου. Έτσι προκύπτει ότι διαφορετικά άτομα αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τα κείμενα. Συνδυάζοντας τα παραπάνω και επιστρέφοντας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τη συνδρομή της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις στάσεις τους, να συγκρίνουν τις απόψεις τους με άλλους συμμαθητές τους αλλά και να αντιληφθούν τη συνάφεια του έργου τους με το αρχικό λογοτεχνικό κείμενο (Γκούνη, 2014). Ταυτόχρονα, αυτή στοχεύει να εμπλέξει τα παιδιά σε μια διαδικασία κριτικής προσέγγισης της γραφής, με αποτέλεσμα να ασκούν κριτική στα κείμενά τους. Οι μαθητές επιβάλλεται να έχουν κριτική σκέψη, να κάνουν συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και να λαμβάνουν υπόψιν το κοινωνικό πλαίσιο, ώστε να δημιουργήσουν νέα κείμενα.

Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένες τις πληροφορίες των προηγούμενων κεφαλαίων, η δημιουργική γραφή είναι στην ουσία οποιοδήποτε πρωτότυπο είδος γραφής που παράλληλα εκφράζει το ιδιαίτερο συγγραφικό χαρακτηριστικό του εκάστοτε δημιουργού. Έτσι, τα διαφορετικά είδη της αποτελούν οδηγό για την κατανόηση του αναμενόμενου περιεχομένου. Από τα είδη της, φυσικά, δεν απουσιάζει το σενάριο, καθώς η συγγραφή του συνδυάζει γραφή, αφήγηση και κινηματογράφο.

Συγκεντρωτικά η δημιουργική γραφή, ως μια εκφραστική μορφή λογοτεχνίας, απαιτεί την επιστράτευση της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της εμπειρίας από προσωπικές ιστορίες, ώστε να είναι δυνατή από το κάθε άτομο η απεικόνιση ενός συγκεκριμένου μηνύματος, συναισθήματος ή πλοκής. Έτσι, μέσα από την ένταξή της σε εκπαιδευτικά

¹² Τα παιδιά επιβάλλεται να έρθουν σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα «με τρόπο βιωματικό και χωρίς αναλύσεις» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3775)

προγράμματα συγγραφής σεναρίου, προσφέρεται μια πολύ βασική δυνατότητα στα παιδιά, μειώνονται τα παραδοσιακά τυποποιημένα όρια γραφής έκθεσης ιδεών και παρέχεται ελευθερία για υποκειμενικότητα και προσωπική προσαρμογή. Για τους μαθητές, η ενασχόληση με αυτό το είδος γραφής αλλά και με τη συγγραφή σεναρίου αντιπροσωπεύει ένα γενικό κίνητρο επαφής με κάθε μορφή τέχνης. Ειδικότερα, συνδυάζοντας δημιουργική γραφή και συγγραφή σεναρίου στο πλαίσιο του Α.Π.Σ. για το Δημοτικό στην τάξη, δίδεται η ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν με έναν τομέα συνειδητής επιλογής και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου, αφαιρείται από την εκπαιδευτική διαδικασία η υποχρεωτικότητα και εμφανίζεται ο προσωπικός τόνος στη συμμετοχή και τη δημιουργία.

Εκτός από τα παραπάνω, το σενάριο και η δημιουργική γραφή μπορούν να συνδεθούν και με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Θεάτρου για το Δημοτικό. Και αυτό γιατί η διδασκαλία του θεάτρου έχει στόχο την ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης, την παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος, τη δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών κειμένων, τη δημιουργική ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων μέσα από τη γλώσσα και το λόγο και τη συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία. Επιπλέον στους γενικούς στόχους αναφέρεται η ανάπτυξη γλωσσικών και εκφραστικών δυνατοτήτων (αφήγηση, διάλογος, έκφραση, συζήτηση κ.ά.), η διαμόρφωση αισθητικής και καλλιτεχνικής αντίληψης ώστε να λειτουργούν τα παιδιά επαρκώς και ως θεατές και ως δημιουργοί καλλιτεχνικού προϊόντος αλλά και η επαφή με το σύνολο των τεχνών. Ακόμα, ιδιαίτερα για τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, αναφέρεται ότι λόγω των αυξημένων ικανοτήτων των παιδιών, προωθείται η ενεργοποίηση και αξιοποίηση σωματικών ικανοτήτων, ο αυτοσχεδιασμός και το θεατρικό παιχνίδι, το δραματικό κείμενο και η δραματοποίηση αλλά και η γνωριμία με την τέχνη του θεάτρου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Θεάτρου-Δημοτικό-Γυμνάσιο). Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορεί να γίνει σύνδεση της Δημιουργικής γραφής και με τη διδασκαλία του θεάτρου.

Ακόμα μία σύνδεση που μπορεί να γίνει είναι με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Εικαστικών για το Δημοτικό. Και αυτό γιατί στους γενικούς στόχους αναφέρεται η έκφραση ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων μέσα από τα καλλιτεχνικά έργα και την πορεία δημιουργίας τους, η επίδειξη των ικανοτήτων σε ομαδικές και ατομικές καλλιτεχνικές εργασίες, η αναγνώριση επαγγελμάτων και ικανοτήτων των ατόμων που εντάσσονται σε αυτά, η έκφραση, ερμηνεία και αξιολόγηση των καλλιτεχνικών επιλογών σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασής τους αλλά και η γνώση βασικών στοιχείων των εικαστικών επαγγελμάτων μέσω της προσωπικής επικοινωνίας με τους καλλιτέχνες. Μάλιστα στους στόχους του περιεχομένου των Εικαστικών συμπεριλαμβάνεται η δημιουργία έργων με

αφορμή μία ιστορία ή μία παροιμία ή ένα παραμύθι, ο συνδυασμός εικόνας και γραπτού λόγου, η αξιοποίηση της φαντασίας με εικαστικό τρόπο, η αφήγηση ιστοριών με αλληλουχία σχεδίων, ο συνδυασμός εικόνων και γραπτού λόγου με διάφορους τρόπους αλλά και η δημιουργία σειρών φωτογραφιών, με κοινό θέμα, τραβηγμένων από τα ίδια τα παιδιά (Δ.Ε.Π.Π.Σ Δημοτικού για τα Εικαστικά).

Ολοκληρώνοντας, να σημειωθεί ότι με το σενάριο εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ακόμα μία ιδιαίτερα διαδεδομένη έννοια της σύγχρονης εποχής, αυτή των Τ.Π.Ε. Και αυτό γιατί η συγγραφή σεναρίου έχει συσχετιστεί κατά κόρον με την τηλεόραση και τον κινηματογράφο. Η συνεισφορά των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται με έμμεσα, μέσα από την παιδαγωγική τους αξιοποίηση που επιτυγχάνεται ως εξής: α) την μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην οικοδόμηση της γνώσης, β) την καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητας, γ) την παροχή πλήθους και ποικιλίας αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, δ) την υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης και ε) τη δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών δραστηριοτήτων με βάση πραγματικές καταστάσεις (Μικρόπουλος, 2011).

Αυτές αξιοποιούνται: α) ως γνωστικά-μαθησιακά εργαλεία με εξερευνητικές δραστηριότητες που ενισχύουν τις γνωστικές δεξιότητες, β) ως γνωστικά αντικείμενα για την προώθηση του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, γ) ως εποπτικά και διδακτικά μέσα για τη βοήθεια στη διδασκαλία και δ) ως εργαλεία άτυπης μάθησης και διασκέδασης (Κόμης, 2004). Επιπλέον, αντιμετωπίζονται: α) ως υποστηρικτικά μέσα σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, β) ως επικοινωνιακά, συνεργατικά και διερευνητικά εργαλεία μάθησης, δημιουργικής ικανότητας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και γ) ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων. Ακόμα, αντιμετωπίζονται: α) ως τεχνολογικά εργαλεία και β) ως κοινωνικό φαινόμενο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018).

Με βάση τα παραπάνω, η διδακτική πρόταση που ακολουθεί μπορεί να υλοποιηθεί στα πλαίσια διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, των Εικαστικών και του Θεάτρου στις τάξεις Δ' έως Στ' Δημοτικού.

6.2. Θεωρίες μάθησης διδακτικής πρότασης.

Παρακάτω γίνεται αναφορά των επιμέρους θεωριών πάνω στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός της διδακτικής πρότασης σεναρίου.

Οι θεωρίες στις οποίες βασίστηκε η δημιουργία της παρακάτω διδακτικής πρότασης είναι ο **εποικοδομητισμός, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός, η ενεργή εποικοδομητική μάθηση και η συνεργατική μάθηση, το ανακαλυπτικό μοντέλο και η θεωρία μάθησης της πολλαπλής νοημοσύνης.**

Αρχικά, αναφορικά με τον εποικοδομητισμό ή το κονστρουκτιβισμό υποστηρίζεται ότι κυρίαρχο ρόλο τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση διαδραματίζουν οι ιδέες των παιδιών, με συνέπεια την εμφάνιση νέων ρόλων τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τον εκπαιδευτικό (Driver et al, 2000). Σύμφωνα με την προσέγγιση, το παιδί συμμετέχει ενεργά στη δόμηση των προσωπικών νοημάτων του, με τέτοιο τρόπο που καταλήγει να εξαρτάται από τις γνωστικές δομές του, έχοντας δύο σημαντικές συνέπειες. Η πρώτη είναι η διαφορετική αξιοποίηση της γνωστικής δομής στην κάθε νέα πληροφορία ή ιδέα, καθιστώντας το κάθε παιδί μία ξεχωριστή περίπτωση από την πλευρά της γνωστικής και η δεύτερη είναι η ενσωμάτωση της υφιστάμενης γνωστικής δομής με σκοπό την αφομοίωση της νέας γνώσης (Κόκκοτας, 1998).

Δευτερευόντως, αναφορικά με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό να σημειωθεί ότι ο βασικός του εκπρόσωπος ο Vygotsky, τόνισε τη σημασία τη δράσης των μαθητών εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Αυτό αναφέρεται στη μαθησιακή φάση μεταξύ γνωστικού υποβάθρου των μαθητών και το επίπεδου που μπορούν να φτάσουν με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού (Πρέζας, 2003).

Ακόμα ο Papert, σημαντικός θεωρητικός της συνεργατικής μάθησης και υποστηρικτής της ενεργής εποικοδομητικής μάθησης, προχώρησε στην απόδοση νέας διάστασης στον εποικοδομητισμό, προτείνοντας ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον υποστήριξης της διδασκαλίας με χρήση Τ.Π.Ε. σε συνεχή αναφορά με την εμπειρία (Πρέζας, 2003). Αναφορικά με τη συνεργατική μάθηση να σημειωθεί ότι, σημαντική προϋπόθεσή της, είναι η εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών, αφού έτσι αυτοί εργάζονται αναπτύσσοντας και μεγιστοποιώντας τόσο τα συλλογικά όσο και τα ατομικά επιτεύγματα. Επιπλέον, τα παιδιά που εργάζονται ως ομάδα αναπτύσσουν αισθήματα αποδοχής και επιμέρους ικανότητες με θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους (Αυγητίδου, 2008).

Προχωρώντας στο ανακαλυπτικό μοντέλο μάθησης, η προσπάθεια των παιδιών για μάθηση μέσα από την ανακάλυψη και τη διερεύνηση συστηματοποιήθηκε και τεκμηριώθηκε από τον Bruner. Αυτός δίνει έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης τόσο μέσω της κατανόησης των επιστημονικών αρχών και των δομών ενός αντικειμένου όσο και μέσω των τρόπων σκέψης

των μαθητών και της υιοθέτησης της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης ή της ανακαλυπτικής μεθόδου (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Σύμφωνα με τη προσέγγιση, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις χρησιμοποιώντας τις δικές τους δυνάμεις, σκοπεύοντας στην εμβάθυνση στο αντικείμενο της μάθησης και την ανακάλυψη των θεμελιωδών σχέσεων και αρχών των επιμέρους στοιχείων του (Τριλιανός, 2002).

Κλείνοντας, σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, στις περιπτώσεις που η εκπαίδευση κατευθύνεται προς το σύνολο των ειδών νοημοσύνης, οι μαθητές κερδίζουν πολλά. Και αυτό γιατί η αυτού του είδους η μάθηση υιοθετεί την ενεργή συμμετοχή των παιδιών που, με τη σειρά της, ενεργοποιεί την ευχαρίστηση και τα κίνητρα μάθησης (Πρέζας, 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία τα επτά βασικά επίπεδα νοημοσύνης είναι: 1) γλωσσικό, 2) λογικο-μαθηματικό, 3) χωροταξικό, 4) μουσικό, 5) σωματοκινητικό, 6) διαπροσωπικό και 7) ενδοπροσωπικό (Πρέζας, 2003).

6.3. Ασκήσεις για τη συγγραφή σεναρίων από τα παιδιά

Η παρακάτω διδακτική πρόταση αποτελείται από ασκήσεις, χρήσιμη θεωρία για τους διδάσκοντες και ενδεικτικές ερωτήσεις, για την ομαλή εισαγωγή νέας γνώσης στα παιδιά. Αυτή χωρίζεται σε δέκα μέρη, όπου το κάθε μέρος επικεντρώνεται σε μία θεματική, με βάση τη θεωρία που προτείνεται ως διδακτέα.

ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ: 51.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ: 14.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΩΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: 1 ώρα και 30 λεπτά.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΑΞΗΣ: 9 κορίτσια-5 αγόρια.

ΣΤΟΧΟΙ:

1. Εκμάθηση χρήσης προσδιοριστικών όρων για την περιγραφή ενός ήρωα.
2. Δυνατότητα ακριβούς και σαφούς περιγραφής ενός προσώπου.
3. Άσκηση προφορικού και γραπτού λόγου και ανάπτυξη λεξιλογίου.
4. Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης.
5. Εκμάθηση μετασχηματισμού μίας μορφής κειμένου σε μία άλλη.
6. Ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού.
7. Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργίας δέντρων αλλά και πολλαπλών συνδέσεων.

8. Συνειδητοποίηση της δυναμικής ενός χαρακτήρα στην πλοκή μίας ιστορίας.
9. Αντίληψη τόσο του πλήθους όσο και της διαφορετικότητας των χαρακτήρων γύρω από τα ίδια τα παιδιά.
10. Συνειδητοποίηση ότι ο κάθε χαρακτήρας αποτελεί σύνθεση πολλών χαρακτηριστικών.
11. Κατανόηση της σύνδεσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων με τις αντίστοιχες πράξεις που, κατ' επέκταση, επιφέρουν και ανάλογες συνέπειες.
12. Ανάλυση χαρακτήρων και κατανόηση στερεοτύπων.
13. Αξιοποίηση της δραματουργίας για την έκφραση αντιλήψεων, εμπειριών και συναισθημάτων των παιδιών.
14. Καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών.
15. Διάκριση θετικών και αρνητικών ηρώων και σχολιασμός των στάσεων και των αξιών τους.
16. Δημιουργία και καλλιέργεια κριτικής σκέψης.
17. Ανάπτυξη συνεργατικότητας.
18. Βιωματική δράση και ενεργή συμμετοχή.
19. Επικοινωνία συναισθημάτων και έκφραση ιδεών.
20. Δημιουργία τέλους για μία ιστορία.
21. Δυνατότητα επιχειρηματολογίας για τις επιλογές τους.
22. Ενεργοποίηση και αξιοποίηση σωματικών ικανοτήτων.
23. Γνωριμία με τη τέχνη του θεάτρου και τις εικαστικές τέχνες.
24. Ανάπτυξη εικαστικής έκφρασης των μαθητών.
25. Επινόηση και συμμετοχή, ομαδική ή ατομική, στη δημιουργία γραπτού λόγου.
26. Ανάλυση και ανασύνθεση ενός θέματος ή κειμένου.
27. Κατανόηση διαφορετικών κωδικών γραφής.
28. Γνωριμία με την τεχνική του video stop motion.
29. Δημιουργία προσωπικής αφήγησης με βάση την τεχνική video stop motion, για την ανακάλυψη τεχνικών και εννοιών που σχετίζονται με την κινηματογραφική γραφή και τις τεχνικές ανάδειξης της κάθε γραφής.
30. Ανάπτυξη πρωτότυπης γραφής.
31. Εξοικείωση με τη γλώσσα του κινηματογράφου και τη διαδικασία παραγωγής μίας ταινίας.
32. Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφής σεναρίου και σκηνοθεσίας.

33. Δημιουργία πρωτότυπου σεναρίου Καλλιέργεια μηχανισμών συγγραφής αφηγηματικού κειμένου.
34. Καλλιτεχνική έκφραση μέσα από τον αυτοσχεδιασμό.
35. Καλλιέργεια σεβασμού ατομικής έκφρασης.
36. Κατανόηση της έννοιας της αφήγησης και των διαφορετικών ειδών αφήγησης.
37. Κατανόηση βασικών συμβάσεων της οπτικο-ακουστικής και γραπτής αφήγησης.
38. Γνωριμία με τους τρόπους συλλειτουργίας λόγου, κινούμενης εικόνας και μουσικής.
39. Αντίληψη ότι κάθε επιλογή ή τεχνική του κινηματογραφιστή ή του συγγραφέα είναι φορέας νοήματος.
40. Γνωριμία με το κειμενικό είδος του σεναρίου.
41. Δυνατότητα εικονοποίησης και δραματοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων.
42. Δυνατότητα αφηγηματοποίησης οπτικών και ακουστικών κειμένων.
43. Σύγκριση λογοτεχνικών με τα οπτικο-ακουστικά κείμενα που βασίζονται στα πρώτα (ιδιαιτερότητες, ομοιότητες και διαφορές κ.ά.).
44. Χρήση πηγών και πληροφοριών τόσο για απλές όσο και για πιο σύνθετες καλλιτεχνικές εργασίες.
45. Έκφραση, ερμηνεία και αξιολόγηση των καλλιτεχνικών επιλογών σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασής τους.
46. Σύνδεση λογοτεχνικών κειμένων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης.
47. Σύνταξη διαφορετικού τύπου κειμένων ακολουθώντας το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μεταγγραφικό στάδιο.
48. Μετασχηματισμός κειμένων.
49. Κατανόηση δομής της αφήγησης.

ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΤΑ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

ΒΗΜΑ 1–ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Εκκίνηση συζήτησης με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας τη μαιευτική μέθοδο, χρησιμοποιώντας δηλαδή ανοιχτές ερωτήσεις (ερωτήσεις που δεν απαντώνται με ναι ή όχι) γύρω από το θέμα που πρόκειται να διδαχτεί.

Παραδείγματα

- Τι είναι μια ιστορία;
- Τι είδους ιστορίες υπάρχουν;
- Που συναντάμε τη μυθοπλασία;
- Πιστεύετε ότι όλες οι ιστορίες έχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ τους;
- Ζητείται από τα παιδιά να πουν τρία ανέκδοτα.
- Ζητείται από τα παιδιά να πουν ποια είναι η αγαπημένη τους ταινία/παραμύθι.
- Απευθύνεται ερώτηση από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τις ομοιότητες ή τις διαφορές που παρατηρούν.
- Αναγράφονται στον πίνακα τα κοινά στοιχεία που συναντώνται μεταξύ αυτών.
- Ποια είναι τα βασικά γνωρίσματα της μυθοπλασίας; Δηλαδή κάθε φανταστικής ιστορίας που ακούν τα παιδιά;

ΒΗΜΑ 2–ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Από τις ιδέες των παιδιών, γίνεται καταγραφή στον πίνακα των επικρατέστερων και, αν παρατηρηθεί έλλειψη κάποιου βασικού στοιχείου, συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό. Έτσι προκύπτει ότι:

- Η αφήγηση χωρίζεται σε
 - *Μυθοπλαστική.*
 - *Ιστορική.*
 - *Ρεαλιστική.*
- Οι ιστορίες μυθοπλασίας, ενώ φαίνονται πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, έχουν έναν κοινό σκελετό (όπως π.χ. οι άνθρωποι).
- Αυτός ο σκελετός αποτελείται από:
 - *Την τρίπρακτη δομή (αρχή-μέση-τέλος).*
 - *Τον πρωταγωνιστή/Την πρωταγωνίστρια.*
 - *Το συνηθισμένο κόσμο.*
 - *Το στόχο και την ανάγκη του ήρωα/της ηρωίδας.*
 - *Τις ανατροπές (ιδίως τις βασικές).*
 - *Τα εμπόδια και τη βοήθεια που συναντά ο πρωταγωνιστής/η πρωταγωνίστρια.*
 - *Τον ανταγωνιστή/την ανταγωνίστρια.*
 - *Τους άλλους χαρακτήρες.*
 - *Την κορύφωση.*
 - *Την κάθαρση.*

- Μπορεί να γίνει παρομοίωση αυτών των χαρακτηριστικών, με τα υλικά μίας συνταγής για κέικ ή για τα υλικά που χρειάζεται μια οικοδομή για να χτιστεί.
- Μπορεί να γίνει εσκεμμένη παρουσίαση παραδειγμάτων «αφήγησης» και να ρωτηθούν τα παιδιά αν είναι ή δεν είναι αφήγηση.

Παράδειγμα:

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μία πριγκίπισσα και ένας πρίγκιπας. Αγαπούσαν πολύ ο ένας τον άλλον, κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»

Είναι αφήγηση;

ή

«Κάποτε ήταν ένα δάσος που σ' αυτό ζούσαν πολλά χαρούμενα ζώα. Μια μέρα ξαφνικά όλα καταστράφηκαν».

Είναι αφήγηση;

Γιατί ναι, γιατί όχι;

- Εδώ ο εκπαιδευτικός, θα ήταν χρήσιμο, είτε να έχει έτοιμο το υλικό και να το προβάλει με μορφή power point σε κάποιον προτζέκτορα είτε, καθώς μιλάει, να γράφει παράλληλα στον πίνακα, ώστε τα παιδιά να κάνουν εικόνα τα λεγόμενά του (αυτό ισχύει για όλα τα μαθήματα).

ΒΗΜΑ 3–ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.1

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, στυλό/μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός καταγράφει σε χαρτιά χαρακτήρες, σκηνικά και προβλήματα αντίστοιχα με τον αριθμό των παιδιών. Διπλώνει στη μέση τα χαρτιά, ώστε να μην φαίνεται το περιεχόμενό τους. Κάθε μαθητής επιλέγει τυχαία έναν χαρακτήρα, ένα σκηνικό και μία κατάσταση τα οποία και συνενώνει, καταγράφοντας μία ιστορία που τα εμπεριέχει (Prentice, 2020).

Δραστηριότητα 2.1

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, στυλό/μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Τα παιδιά επιλέγουν μια αγαπημένη τους γνωστή ταινία και καλούνται να αναγνωρίσουν και να γράψουν σε ένα χαρτί, σε ποιο σημείο εντοπίζουν τα παρακάτω στοιχεία:

1. Ποιος είναι ο ήρωας/η ηρωίδα;
2. Τι θέλει;
3. Ποιο είναι το πρόβλημα;
4. Τι τον/την φοβίζει;
5. Τι τον/την εμποδίζει;
6. Ποια είναι η πρώτη μεγάλη ανατροπή;
7. Ποιος είναι ο κακός/η κακιά;
8. Ποιος είναι ο φίλος/βοηθός;
9. Ποια είναι η μεγάλη ανατροπή;
10. Ποιο είναι το τόξο του ήρωα/της ηρωίδας;
11. Τι γίνεται μετά τη μεγάλη σύγκρουση;
12. Τι έχει μάθει ο ήρωας μέχρι το τέλος;
13. Πως τελειώνει η ταινία;

Δραστηριότητα 3.1

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, στυλό/μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να γράψουν μία ιστορία για μία περιπέτεια που έχουν ζήσει και τούς ζητά να εκφραστούν ελεύθερα. Έπειτα τούς ζητά, αφού ολοκληρώσουν την εργασία, να τη ξαναδιαβάσουν προσεκτικά και να εντοπίσουν αν έχει ή όχι τα βασικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται παραπάνω. Τέλος, τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν

τα στοιχεία που εντόπισαν στην ιστορία τους και να τα μοιραστούν στην τάξη με τους συμμαθητές τους.

Δραστηριότητα 4.1

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, στυλό/μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Οι μαθητές φοράνε τα «μαγικά γυαλιά», με τα οποία μπορούν να βλέπουν μέσα από τους τοίχους. Καλούνται να δημιουργήσουν το σενάριο μιας ημέρας μέσα σε ένα κλειστό κτήριο της επιλογής τους (σπίτι, σχολείο, εκκλησία, κινηματογράφος, κ.ά.) (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

Δραστηριότητα 5.1

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, συρραπτικό, μολύβια, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός παίρνει δύο κόλλες χαρτί Α4 και τις διπλώνει στα δυο. Έπειτα βάζει την μια πάνω στην άλλη και τις συρράπτει με ένα συρραπτικό στο σημείο της τσάκισης, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα μικρό, ολιγοσέλιδο «βιβλιαράκι». Μοιράζει από ένα τέτοιο σε κάθε παιδί και τούς ζητάει να γράψουν με μολύβι στην αρχή της κάθε σελίδας τα εξής:

1. *Τίτλος–εξώφυλλο-ονοματεπώνυμο.*
2. *Ο ήρωας/Η ηρωίδα.*
3. *Το σπίτι του/της.*
4. *Ο στόχος/το όνειρό του/της.*
5. *Τί/ποιος τον/την εμποδίζει.*
6. *Τί/ποιος τον/τη βοηθάει.*

7. Τι γίνεται στο τέλος (πετυχαίνει ή όχι τον στόχο του);
8. Η περίληψη της ιστορίας σε λίγες γραμμές.

Τέλος, τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν το παραμύθι τους, βάσει του προσχεδίου και, εφόσον το επιθυμούν, να προσθέσουν και αφήγηση.

ΜΕΡΟΣ 2°

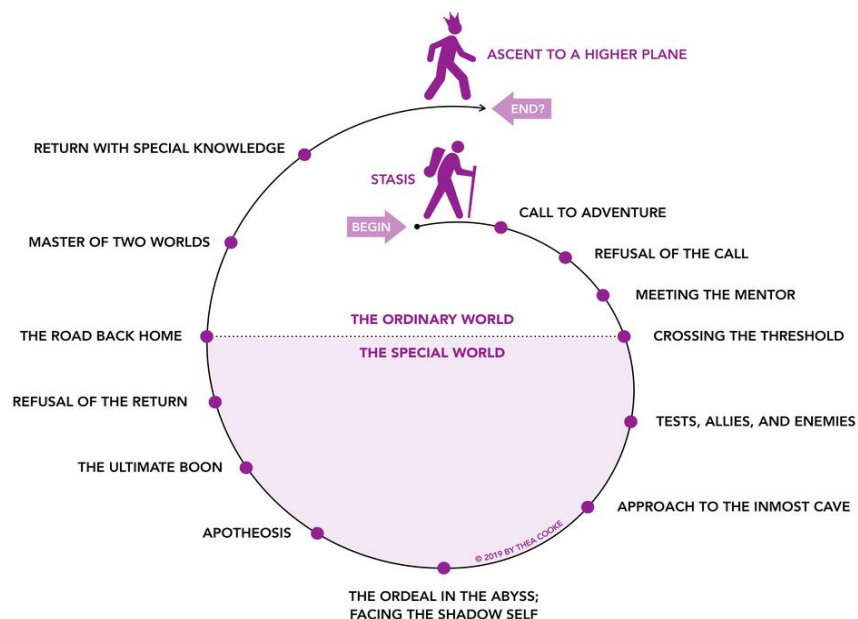
ΤΡΙΠΡΑΚΤΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΦΗΦΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΠΗΣ

ΒΗΜΑ 1-ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν παραπάνω τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι, παρόμοια με μια συνταγή για κέικ ή το χτίσιμο μια οικοδομής, έτσι και εδώ δεν αρκούν μόνο τα υλικά για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα αλλά χρειάζεται και μια «συνταγή» για α) τον τρόπο, β) την ποσότητα και γ) τη χρονική σειρά χρήσης των υλικών.

Επομένως σε δεύτερο στάδιο τα παιδιά θα πρέπει να κατανοήσουν τη δομή και τη χρονική ακολουθία της αφήγησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια κάποιων σχημάτων, όπως για παράδειγμα τη χρονογραμμή ή το σχήμα του Joseph Campbell.

- Δηλαδή μπορεί να ζωγραφιστεί μια χρονογραμμή στον πίνακα, από δίπλα μια λίστα



Εικόνα 6. 1: «Το ταξίδι του ήρωα». Πηγή: Cooke, 2019.

με τα «βασικά συστατικά» που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και μέσω ερωταπαντήσεων, τα παιδιά να λένε πού πιστεύουν ότι ανήκει κάθε «στοιχείο» στη χρονογραμμή.

ΒΗΜΑ 2–ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Η θεωρία πάνω στην οποία πρέπει να βασιστεί ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία σε αυτή την ενότητα είναι αυτή των «12 Σταδίων του Ταξιδιού του Ήρωα», η οποία θα βοηθήσει τα παιδιά να δομήσουν τη φαντασία τους και να κατανοήσουν τη βαθύτερη σημασία (και την αλληγορία) των επιμέρους βημάτων.

Μια δημοφιλής μορφή δομής προερχόμενη από τον Αριστοτέλη και υιοθετούμενη, μεταγενέστερα, από τον Joseph Campbell («Ο ήρωας με χιλιάδες πρόσωπα») και τον Vogler, είναι ένα λεπτομερές σχεδιάγραμμα της ιστορίας του ήρωα των παιδιών που περιλαμβάνει την πιο παραδοσιακή δομή τριών πράξεων.

1. **Φυσιολογικός Κόσμος:** Είναι η αλήθεια του ήρωα που υφίσταται πριν αρχίσει η ιστορία του, αγνοώντας τις περιπέτειες που έρχονται. Είναι το ασφαλές μέρος και η καθημερινή ζωή του, από όπου μαθαίνει κανείς τις κρίσιμες λεπτομέρειες, την αληθινή φύση, τις δυνατότητες και τις προοπτικές του στη ζωή. Αυτός ο Κόσμος παρουσιάζει τον ήρωα ως άνθρωπο, όμοια με όλους τους υπόλοιπους και διευκολύνει την ταύτιση μαζί του και, μετέπειτα, τη σύνδεση με τη δυστυχία και τις περιπέτειές του.
2. **Κλήση για Περιπέτεια:** Η περιπέτεια του ήρωα ξεκινά όταν δέχεται μια πρόσκληση για δράση, όπως μια άμεση απειλή για την ασφάλειά του, την οικογένειά του, τον τρόπο ζωής του ή την ειρήνη της κοινότητας στην οποία ζει. Μπορεί να είναι δραματική όσο ένας πυροβολισμός ή τόσο απλή όσο ένα τηλεφώνημα ή μια συνομιλία, η οποία τελικά διαταράσσει την άνεση του Φυσιολογικού Κόσμου και παρουσιάζει μια αναζήτηση ή μια πρόκληση που πρέπει να αναληφθεί.
3. **Άρνηση στη Δράση:** Παρά το γεγονός ότι ο ήρωας μπορεί να είναι πρόθυμος να δεχτεί την αναζήτηση, σε αυτό το στάδιο θα έχει ενδοιασμούς και φόβους που επιβάλλεται να ξεπεραστούν, δεύτερες σκέψεις ή ακόμη και βαθιές προσωπικές αμφιβολίες ως προς το αν είναι ή όχι έτοιμος να δεχθεί την πρόκληση. Όταν συμβεί αυτό, αυτός θα αρνηθεί την κλήση και ως συνέπεια, ενδέχεται να υποφέρει με κάποιο τρόπο. Εδώ, το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται μπορεί να φαίνεται σε αντιδιαστολή

με την άνεση που είχε μέχρι τώρα, παρουσιάζοντας τον επικίνδυνο δρόμο που καλείται να πάρει. Αυτό βοηθά στην περαιτέρω σύνδεση με τον απρόθυμο ήρωα.

4. **Γνωρίζοντας τον Μέντορα:** Σε αυτό το κρίσιμο σημείο καμπής, όπου ο ήρωας χρειάζεται απεγνωσμένα καθοδήγηση, συναντά έναν προσωπικό μέντορα που του δίνει κάτι που χρειάζεται. Θα μπορούσε να του δοθεί ένα αντικείμενο μεγάλης σημασίας, διορατικότητα στο δίλημμα που αντιμετωπίζει, σοφή συμβουλή, πρακτική κατάρτιση ή ακόμα και αυτοπεποίθηση. Οτιδήποτε παρέχει ο μέντορας, ο ήρωας θα το χρησιμοποιήσει για να διαλύσει τις αμφιβολίες και τους φόβους του και, θα του δώσει τη δύναμη και το θάρρος να ξεκινήσει την αναζήτησή του.
5. **Περνώντας το Κατώφλι:** Ο ήρωας είναι έτοιμος να δράσει. Παίρνει απόφαση να ξεκινήσει την περιπέτεια και να αρχίσει την αποστολή του είτε είναι σωματική είτε πνευματική είτε συναισθηματική. Μπορεί να πάει πρόθυμα ή να ωθηθεί, αλλά με οποιονδήποτε τρόπο, τελικά, διασχίζει το κατώφλι του Φυσιολογικού Κόσμου που είναι εξοικειωμένος και περνά στο νέο άγνωστο κόσμο· μπορεί να αφήνει την πατρίδα του, για πρώτη φορά, στη ζωή του ή να κάνει κάτι που πάντα φοβόταν να κάνει. Με την εμφάνιση του «κατωφλιού» επισημαίνεται η δέσμευσή του για το ταξίδι και για ό, τι μπορεί να κρύβει για τον ίδιο.
6. **Δοκιμές, Σύμμαχοι, Εχθροί:** Έξω από τη ζώνη άνεσης του, ο ήρωας βρίσκεται αντιμέτωπος με μία, όλο και δυσκολότερη σειρά προκλήσεων που τον δοκιμάζουν με ποικιλία τρόπων. Αυτό σημαίνει ότι εμπόδια ρίχνονται κατά μήκος του μονοπατιού του, φυσικά ή άνθρωποι, που τείνουν να αποδυναμώνουν την πρόοδό του. Ωστόσο, αυτός πρέπει να ξεπεράσει κάθε πρόκληση που παρουσιάζεται και να μάθει ποιους μπορεί να εμπιστευτεί και ποιους όχι. Στη διαδρομή ενδέχεται να κερδίσει συμμάχους και να συναντήσει εχθρούς που θα βοηθήσουν με το δικό τους τρόπο· να τον προετοιμάσουν για τις μεγαλύτερες δοκιμασίες που έρχονται. Είναι το στάδιο όπου δοκιμάζονται οι δεξιότητες ή/και οι δυνάμεις του. Κάθε εμπόδιο που αντιμετωπίζει βοηθά να αποκτηθεί βαθύτερη γνώση του χαρακτήρα του ήρωα και τελικά να πραγματοποιηθεί σε βάθος αναγνώριση.
7. **Πλησιάζοντας το Εσωτερικό του Σπήλαιο:** Αυτό μπορεί να αντιπροσωπεύει πλήθος πραγμάτων στην ιστορία του ήρωα, όπως για παράδειγμα μία πραγματική θέση στην οποία βρίσκεται ένας τρομερός κίνδυνος κ.ά. Καθώς αυτός προσεγγίζει το σπήλαιο, επιβάλλεται να κάνει τις τελικές προετοιμασίες πριν κάνει το άλμα προς το άγνωστο, ενώ πριν τη μεγάλη δοκιμασία χρειάζεται να περάσει από το Οροπέδιο. Από το τελευταίο μέχρι το Εσωτερικό Σπήλαιο, αυτός μπορεί να αντιμετωπίσει ξανά μερικές

από τις αμφιβολίες και τους φόβους που ξεκίνησαν στο δεύτερο στάδιο. Επίσης μπορεί να χρειαστεί κάποιος χρόνος για να αναλογιστεί το ταξίδι και το δύσκολο δρόμο μπροστά του, ώστε να βρει το θάρρος να συνεχίσει. Αυτή η σύντομη ανάπαυλα βοηθά το κοινό να καταλάβει το μέγεθος της δοκιμασίας που περιμένει τον ήρωα και κλιμακώνει την ένταση εν όψει της τελικής δοκιμασίας του.

8. **Η Ανώτατη Δοκιμασία:** Αυτή μπορεί να είναι μία επικίνδυνη φυσική δοκιμασία ή μία βαθιά εσωτερική κρίση, την οποία ο ήρωας πρέπει να αντιμετωπίσει για να επιβιώσει ή μία απειλή για τον κόσμο που ζει, την οποία χρειάζεται να λύσει για να συνεχίσει να υπάρχει. Είτε πρόκειται για το μεγαλύτερο φόβο του είτε για τον πιο θανατηφόρο εχθρό του, ο ήρωας πρέπει να αξιοποιήσει όλες τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του, συγκεντρωμένες κατά την πορεία προς το Εσωτερικό του Σπήλαιο, προκειμένου να ξεπεράσει την πιο δύσκολη πρόκληση. Μόνο μέσα από κάποια μορφή «θανάτου» αυτός μπορεί να ξαναγεννηθεί. Επίσης στο συγκεκριμένο στάδιο βιώνει μία μεταφορική έκρηξη που του δίνει μεγαλύτερη δύναμη ή διορατικότητα για να εκπληρώσει το πεπρωμένο του ή να φτάσει στο τέλος του ταξιδιού του. Αυτό είναι το υψηλό σημείο της ιστορίας του ήρωα, όπου όλα όσα έχουν σημασία για εκείνον, απειλούνται. Τέλος, αν αποτύχει είτε θα πεθάνει είτε η ζωή, όπως την ήξερε, δεν θα είναι ποτέ ξανά η ίδια.
9. **Επιβράβευση (Λαμβάνοντας το Σπαθί):** Αφού νίκησε τον εχθρό, επιβιώνοντας από το θάνατο και ξεπερνώντας τη μεγαλύτερη προσωπική του πρόκληση, ο ήρωας τελικά μετασχηματίζεται σε ένα νέο καθεστώς, που αναδύεται από τη μάχη ως το ισχυρότερο πρόσωπο και, στις περισσότερες περιπτώσεις, με βραβείο. Το τελευταίο μπορεί να έρθει σε πολλές μορφές, όπως για παράδειγμα ένα αντικείμενο μεγάλης σημασίας ή δύναμης, ένα μυστικό, μεγαλύτερη γνώση ή διορατικότητα ή ακόμα και συμφιλίωση με έναν αγαπημένο ή σύμμαχο. Όποιο και αν είναι το βραβείο, διευκολύνει τον ήρωα στην επιστροφή του στο Φυσιολογικό Κόσμο. Ωστόσο τώρα, αυτός, πρέπει να περάσει γρήγορα από την χαρά της επίτευξης στην προετοιμασία για το τελευταίο σκέλος του ταξιδιού του.
10. **Ο Δρόμος της Επιστροφής:** Αυτό το στάδιο αντιπροσωπεύει μία αντίστροφη ιστορία της Κλήσης για Περιπέτεια (δεύτερο στάδιο). Τώρα ο ήρωας πρέπει να επιστρέψει στην πατρίδα του με την ανταμοιβή του με τη διαφορά ότι, αυτή τη φορά, η αναμονή του κινδύνου αντικαθίσταται με την αναγνώριση και ίσως τη δικαίωση, την απαξίωση ή την απαλλαγή, ανάλογα με την ιστορία που πλάθεται. Ωστόσο, το ταξίδι του δεν έχει τελειώσει και ενδεχομένως να χρειαστεί μία τελευταία στάση πριν την επιστροφή

στον Φυσιολογικό του Κόσμο. Η στιγμή που ο ήρωας τελικά δεσμεύεται στο τελευταίο στάδιο του ταξιδιού μπορεί να είναι μια στιγμή κατά την οποία πρέπει να επιλέξει μεταξύ του προσωπικού του στόχου και εκείνου μιας ανώτερης αιτίας.

11. **Ανάσταση:** Είναι η κορύφωση όπου ο ήρωας επιβάλλεται να έχει την τελευταία και πιο επικίνδυνη συνάντησή του με το θάνατο. Η τελική μάχη αντιπροσωπεύει κάτι πολύ μεγαλύτερο από την ίδια την ύπαρξή του, με αποτέλεσμα να έχει σοβαρές συνέπειες για το Φυσιολογικό Κόσμο του και τις ζωές εκείνων που άφησε πίσω του. Σε περίπτωση αποτυχία, ο κόσμος του θα υποφέρει· αυτό, δίνει περισσότερη βαρύτητα στο ταξίδι του και συγκρατεί το κοινό ώστε να αισθάνεται μέρος της σύγκρουσης και να μοιράζεται τόσο τις ελπίδες και τους φόβους όσο και την τρέλα του ήρωα. Τελικά αυτός θα επιτύχει, δηλαδή θα καταστρέψει τον εχθρό του, θα βγει από τη μάχη και θα ξαναγεννηθεί.

12. **Η Επιστροφή με το Ελιξίριο:** Είναι το τελευταίο στάδιο του ταξιδιού όπου συντελείται η επιστροφή στο Φυσιολογικό Κόσμο, ως αλλαγμένος άνθρωπος. Έχει μεγαλώσει, έχει μάθει πολλά πράγματα, έχει αντιμετωπίσει τρομερούς κινδύνους, ακόμη και το θάνατο, και τώρα προσβλέπει στην αρχή μιας νέας ζωής. Η επιστροφή του, μάλιστα, είναι δυνατόν να φέρει νέα ελπίδα σε εκείνους που άφησε πίσω, να δώσει μία άμεση λύση στα προβλήματά τους ή ίσως μια νέα προοπτική. Να σημειωθεί ότι η τελική ανταμοιβή του ενδέχεται να είναι ή μεταφορική ή κυριολεκτική και θα μπορούσε να αποτελέσει αιτία για αυτοπραγμάτωση, τερματισμό της σύγκρουσης ή εορτασμό. Ωστόσο, ό, τι και αν αντιπροσωπεύει το συμπέρασμα αυτό, πάντα συμπεριλαμβάνει τρία πράγματα: την αλλαγή, την επιτυχία και την απόδειξη του ταξιδιού του. Η επιστροφή στο σπίτι του σηματοδοτεί επιπλέον και την ανάγκη για ανάλυση άλλων βασικών προσώπων της ιστορίας. Τέλος, οι αμφισβητήσεις του ήρωα θα εξοστρακιστούν, οι εχθροί θα τιμωρηθούν και οι σύμμαχοι θα ανταμειφθούν (π.χ. Οδύσσεια), με τον πρώτο να επιστρέφει στο σημείο που ξεκίνησε, χωρίς τα πράγματα να είναι τα ίδια (Μάρδας, χ.χ.).

ΒΗΜΑ 3 – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.2

ΧΡΟΝΟΣ	30΄
ΥΛΙΚΑ	Το σχήμα του Campbell για το «Ταξίδι του ήρωα»,

	τυπωμένο για όλα τα παιδιά.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά το σχήμα του Campbell για το «Ταξίδι του ήρωα», έπειτα τούς ζητά να ανακαλέσουν στη μνήμη την αγαπημένη τους ταινία και να συμπληρώσουν όλα τα μέρη του κύκλου με στοιχεία από την ταινία, αφού πρώτα τα εντοπίσουν.

Δραστηριότητα 2.2

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Εικόνες από βιβλία με παραμύθια, κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά εικόνες από βιβλία με παραμύθια, άγνωστα ή γνωστά, και ζητά να φανταστούν και να γράψουν σε μία σελίδα, μία ιστορία που να αφορά την εικόνα που τους δόθηκε. Έτσι θα αναπτύξουν τη φαντασία τους και θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα που έχουν εξελιχθεί και εκτυλίσσονται (Prentice, 2020).

Δραστηριότητα 3.2

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια, ξυλομπογιές.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός έχει ζητήσει σε προηγούμενη συνάντηση από τα παιδιά, να συζητήσουν με τους γονείς τους για τον τρόπο που γνωρίστηκαν. Αυτό το ερέθισμα αποτελεί για το κάθε παιδί το περιεχόμενο της σημερινής ιστορίας.

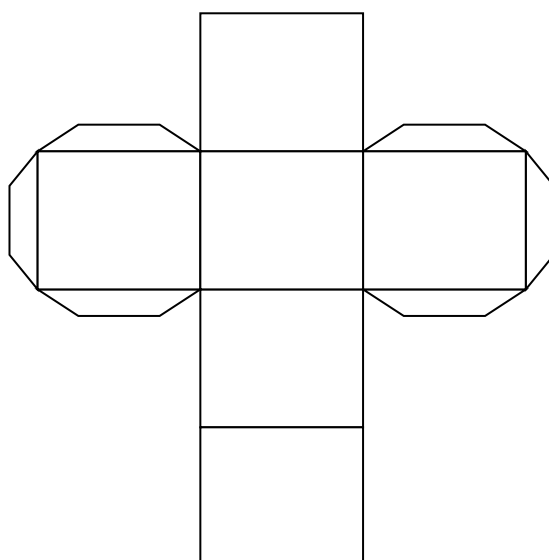
- Πως φαντάζεται κάθε μαθητής την πρώτη συνάντηση των γονιών του;

- Είναι μια σκηνή ρομαντική, αστεία, αγωνιώδης;
- Μπορεί να γίνει οποιαδήποτε προσαρμογή και προσθήκη ώστε βοηθηθεί η συγγραφή της συγκεκριμένης σκηνής; (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

Δραστηριότητα 4.2

ΧΡΟΝΟΣ	60΄
ΥΛΙΚΑ	Ανάπτυγμα κύβου, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα ανάπτυγμα κύβου και τούς ζητά να συνθέσουν μία ιστορία με μόνο έξι προτάσεις που να έχει αρχή, μέση και τέλος. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής πρέπει να γράψει την κάθε πρόταση σε μια από τις έδρες και να δώσει τον αντίστοιχο αύξοντα αριθμό. Στο τέλος, όλοι οι μαθητές φτιάχνουν τους κύβους τους και



διαβάζουν τις ιστορίες όλων (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

Δραστηριότητα 5.2

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια.

ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ
-------	---------

Τα παιδιά καλούνται να γράψουν σε δύο διαφορετικές κόλλες χαρτί, μία συνθήκη που να περιλαμβάνει τον ήρωα και τον οικείο κόσμο του με σύντομη περιγραφή. Σε ένα άλλο χαρτί καλούνται να γράψουν το inciding incident (κάλεσμα στην περιπέτεια) και σε ένα τρίτο ποιο θα ήθελαν να είναι το τέλος της ιστορίας τους. Αφού τα παιδιά ολοκληρώσουν, τα χαρτιά ανακατεύονται μεταξύ τους, έτσι ώστε κάθε ένα να έχει τρία χαρτιά συνολικά, με τα νούμερα 1, 2 και 3, χωρίς να είναι υποχρεωτικό το χαρτί να είναι αυτό που έγραψε το κάθε παιδί. Τέλος, αυτά καλούνται να συνδέσουν τα στοιχεία από τα τρία φύλλα και να εξάγουν ιστορίες πολύ πιο διαφορετικές από ό,τι είχαν σκεφτεί όταν τις έγραφαν.

Δραστηριότητα 6.2

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν σε χρόνο Ενεστώτα δράσεις, με λογική σειρά και αιτιότητα, σαν να εκτυλίσσονται στο παρόν. Μπορεί αυτές να έχουν ενότητα σχετικά με τα πρόσωπα, ωστόσο η ιστορία σχετίζεται με δράσεις στο παρελθόν που αναδύονται μεθοδικά, ενώ πρέπει να γίνεται κατανοητή η αναφορά στη διαφορετική, από την τρέχουσα, χρονική στιγμή. Η διαδικασία ονομάζεται flashback (Cox, 2012).

ΜΕΡΟΣ 3^ο

ΠΡΑΞΗ ΠΡΩΤΗ: Ο ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΟΣ ΚΟΣΜΟΣ, Ο ΗΡΩΑΣ, Ο ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΗ ΤΟΥ

ΒΗΜΑ 1–ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Γίνεται προβολή και παρακολούθηση, στην τάξη, μιας ταινίας όπου είναι ευδιάκριτη η διαφορά στόχου και ανάγκης του ήρωα (π.χ. Ηρακλής της Disney) και ακολουθεί συζήτηση όπου αναλύονται τα δρώμενα και εντοπίζεται ο στόχος και η ανάγκη του ήρωα. Έπειτα, ανατίθεται στα παιδιά να σκεφτούν και να καταγράψουν στο σπίτι, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, τα αντίστοιχα στοιχεία από άλλες τρεις ταινίες της επιλογής τους, με σκοπό να γίνει συζήτηση στην επόμενη συνάντηση.

Συζητώντας για τον ήρωα, καλό είναι να αναφερθούν και κάποια χαρακτηριστικά για την ευρύτερη έννοια της λέξης. Έτσι μπορούν να γίνουν ερωτήσεις όπως:

- Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε την λέξη «ηρωίδα»/«ήρωας» ;
- Υπάρχουν ήρωες/ηρωίδες ανάμεσά μας;
- Ποια επίθετα μας έρχονται στο μυαλό; κ.α.

Το πρώτο και πιο βασικό χαρακτηριστικό του ήρωα είναι η **ελεύθερη βούληση**, κάτι που σημαίνει ότι οι πράξεις του είναι προϊόν ελεύθερης επιλογής και όχι καταναγκασμού. Επιπλέον, κάθε φορά που καλείται να λύσει κάποιο πρόβλημα, το κάνει επιδεικνύοντας αυτοθυσία, γενναιότητα και σοφία, αφού ο ίδιος το επιλέγει και λόγω του ότι τοποθετεί πάνω από το ατομικό, το **κοινωνικό συμφέρον**. Παραδείγματος χάριν, ο εκπαιδευτικός που επιλέγει να αφιερώσει περισσότερες ώρες για να παράσχει βοήθεια στα παιδιά και δεν σκέφτεται το μισθό του. είναι **ήρωας**. Το ίδιο και ο νοσοκομειακός γιατρός και ο νοσηλευτής που ελεύθερα επιλέγει να δώσει το σύνολο των δυνάμεών του, για να σώσει τους συνανθρώπους του, χωρίς να υπολογίζει τον μισθό και το ωράριο εργασίας· είναι **ήρωες**.

Ένα *ακόμα χαρακτηριστικό* είναι ότι ο ήρωας **δεν περιμένει ανταπόδοση για τις πράξεις του**, καθώς το κίνητρό του είναι η προσφορά στον άνθρωπο και το ηθικό μεγαλείο· όχι οι υλικές αμοιβές ή τα αξιώματα. Μπορεί άραγε να φανταστεί κανείς, το Batman ή το Superman (για να χρησιμοποιηθούν κάποιοι φανταστικοί ήρωες) να σώζουν κάποιον και μετά να ζητούν ως αντάλλαγμα μερικές χιλιάδες ευρώ; **Ο πραγματικός ήρωας είναι ανιδιοτελής**, στοχεύει στην προσφορά και οι πράξεις του πηγάζουν από τη βαθιά ριζωμένη αντίληψη της δικαιοσύνης.

Ο πραγματικός ήρωας, παρά **στις αντιξοότητες, αναλαμβάνει με θάρρος δράση**· αυτό είναι ένα *άλλο χαρακτηριστικό* του. Με εθελοντική διάθεση με γενναιότητα επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του, που δεν είναι άλλοι από τη λύση σοβαρών προβλημάτων και την προστασία ανθρώπων που βρίσκονται σε ανάγκη ή κίνδυνο. Για παράδειγμα, το σύνολο των ανθρώπων που, την περίοδο της Κατοχής στον Β΄ Π.Π., αδιαφόρησαν για την ζωή τους και έσωσαν

κνηγημένους Εβραίους, **μπορεί να λάβει τον τίτλο «ήρωες»**· το ίδιο και όλοι οι καθημερινοί άνθρωποι, που δείχνουν αυταπάρνηση για να σώσουν μια ανθρώπινη ζωή.

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης που, πολλές ηθικές αξίες έχουν εκφυλιστεί, το ερώτημα που τίθεται είναι: **χρειάζονται οι ήρωες; η απάντηση είναι ΝΑΙ**. Είναι αναγκαίοι γιατί αποτελούν πηγή έμπνευσης, δείχνουν ξεκάθαρα και καθημερινά ότι τα μικρά αλλά ουσιαστικά θαύματα είναι εφικτά. Αυτοί αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση, αποδεικνύοντας τι μπορεί κανείς να καταφέρει αν ξεπεράσει τους φόβους του και επιδείξει καθημερινό θάρρος και γενναιότητα. Ας κοιτάξει κανείς δίπλα του, ενδεχομένως να ανακαλύψει μικρούς καθημερινούς ήρωες και ας προσπαθήσει να τους μιμηθεί. Εξάλλου, όπως είπε και η Αμερικανίδα ποιήτρια May Sarton (1912-1995): **πρέπει να σκέφτεται κανείς σαν ήρωας για να μπορεί να συμπεριφέρεται σαν ένας απλά αξιοπρεπής άνθρωπος** (Τάχατος, 2021).

ΒΗΜΑ 2–ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Σε αυτό το σημείο, το σενάριο επικεντρώνεται στον ήρωα, στα χαρακτηριστικά, στον οικείο κόσμο, στο στόχο και την ανάγκη του αλλά και στο Κάλεσμα στην Περιπέτεια. Παρακάτω μελετώνται τα επιμέρους στοιχεία:

- Ο ΗΡΩΑΣ

Τελικά ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει κάποιος, προκειμένου να χαρακτηριστεί ήρωας;

Η δημιουργία των ηρώων μίας ιστορίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στάδια της συγγραφής ενός βιβλίου, καθώς είναι αυτοί που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών και θα τους κάνουν να θέλουν να συνεχίσουν να διαβάζουν. Φυσικά και η πλοκή της ιστορίας διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στο, αν το βιβλίο είναι καλό, μέτριο ή πολύ κακό, ωστόσο αξίζει να αναρωτηθεί κανείς: *Πώς θα αντιδρούσες αν το βιβλίο που διάβαζες είχε μια εξαιρετική πλοκή, οι ήρωές του όμως ήταν αδιάφοροι ή, ακόμη χειρότερα, φαίνονταν εντελώς ψεύτικοι; Θα συνέχιζες να το διαβάζεις; Θα σε ενδιέφερε να μάθεις τι θα τους συμβεί; Το πιο πιθανό είναι πως όχι*. Έτσι, αν κανείς επιθυμεί να κάνει τους ήρωες του βιβλίου να μην μοιάζουν επίπεδοι και βαρετοί, θα πρέπει να τους κάνει να μοιάζουν **αληθινοί και τρισδιάστατοι**.

- *Τύπος Ήρωα*

Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες ηρώων/χαρακτήρων.

- **Ο ήρωας:** Είναι καλύτερος από τον αναγνώστη, έχει αυτοπεποίθηση, δεν διστάζει να αναλάβει δράση και δεν παρουσιάζει αμφιβολίες τόσο για τον εαυτό όσο και για τις ικανότητές του.
- **Ένας συνηθισμένος άνθρωπος:** Είναι ίσος με τον αναγνώστη, καθιστώντας δυνατή την ταύτισή του με αυτόν.
- **To Outsider:** Είναι κατώτερος από τον αναγνώστη· ένας ασυνήθιστος ήρωας, που οι αναγνώστες επιθυμούν να βοηθήσουν και να προστατέψουν. Τον συμπονούν λόγω των μειονεκτημάτων του, αλλά αγωνιούν για το αν θα επιτύχει το σκοπό τους και τον θαυμάζουν για την αποφασιστικότητά του.
- **Ο αντιήρωας:** Οι αναγνώστες είναι εναντίον του, καθώς είναι ήρωας ηθικά ελλιπής, που αντιπροσωπεύει τη σκοτεινή πλευρά της ανθρώπινης φύσης. Μπορεί αυτοί να τον αντιπαθούν, ωστόσο όταν αντιληφθούν για ποιόν λόγο είναι έτσι όπως είναι και τα κίνητρό του, τείνουν να τον βλέπουν λιγότερο εχθρικά. Επιπλέον, συναρπάζονται από αυτό που, οι αντιήρωες, τούς δείχνουν από την αντίθετη, σκοτεινή πλευρά.

- *Χαρακτηριστικά ηρώων*

Αποδίδοντας κανείς στον ήρωά του μία μίξη θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών, δεν σημαίνει ότι τον δημιουργεί αποκλειστικά καλό ή κακό· και αυτό γιατί, εκτός των άλλων, τέτοιοι ήρωες είναι μονοδιάστατοι και βαρετοί. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η ανάδειξη και παρουσίαση, στους αναγνώστες, των πραγμάτων που του αρέσουν και εκείνων που δεν του αρέσουν, των ταλέντων που ενδεχομένως να έχει, των χόμπι, των ιδιοτροπιών, των συνηθειών, αλλά και των αρετών του. Μάλιστα, για την ολοκλήρωσή του απαιτείται να του αποδοθούν:

- **Αξίες:** Ωστε να διαφέρουν οι ήρωες μεταξύ τους. Απόδοση, στον καθένα, διαφορετικών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών, αλλά και ενός ξεχωριστού τρόπου σκέψης και ομιλίας.
- **Ελαττώματα:** Με δεδομένο ότι κανένας ήρωας δεν μπορεί να έχει μόνο θετικά χαρακτηριστικά καθότι θα έμοιαζε **ψεύτικος**, επιβάλλεται να αποδίδονται σε αυτόν κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά όπως φοβίες, θυμός ή κάποιο ψυχολογικό τραύμα.

Και αυτό γιατί τα ελαττώματα κάνουν τους ήρωες να μοιάζουν **τρειςδιάστατοι** και πιο **αληθινοί**.

- Ο ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΗ ΤΟΥ ΗΡΩΑ

- **Τι θέλει; Ποιες είναι οι επιθυμίες και οι στόχοι του;** Κάθε ιστορία έχει στη βάση της, την επιθυμία του ήρωα να πετύχει ένα συγκεκριμένο στόχο, με κάθε εμπόδιο που μπαίνει ανάμεσα σε εκείνον και το στόχο του, να δημιουργεί σύγκρουση. Αυτή, με τη σειρά της, πυροδοτεί κάποια συναισθηματική αντίδραση του ήρωα, κερδίζοντας έτσι τη συμπάθεια του αναγνώστη. Ο στόχος μπορεί να είναι οτιδήποτε ο ήρωας θεωρεί σημαντικό, όπως το να λύσει ένα μυστήριο, να πάρει μια σημαντική απόφαση ή να βρει την πραγματική αγάπη. Παρά το γεγονός ότι σε μια ιστορία αυτός θα πρέπει να έχει παραπάνω από έναν στόχους, ένας θα πρέπει να υπερισχύει· **αυτός που κινεί την ιστορία**.
- **Γιατί το θέλει;** Η κάθε συμπεριφορά κρύβει ένα κίνητρο· οι αναγνώστες θέλουν να μάθουν ποιο είναι το κίνητρο του ήρωα/της ηρωίδας. Αυτό επιβάλλεται να είναι **πιστευτά, κατανοητά** και **ικανά** να κερδίσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών. **Επιβάλλεται να σημειωθεί ότι οι ανάγκες των ηρώων είναι διαφορετικές από τους στόχους ή τις επιθυμίες τους που κινούν την πλοκή**. Ο στόχος και η ανάγκη του ήρωα είναι δυο διαφορετικά πράγματα, με τον πρώτο να αντιπροσωπεύει κάτι που επιθυμεί να πετύχει, την ώρα που η δεύτερη βρίσκεται στο υποσυνείδητο. Ο στόχος συχνά είναι κάτι συγκεκριμένο και διαφοροποιείται (π.χ. ο ήρωας θέλει πλούτη, δόξα, να σώσει κάποιον, να γίνει όμορφος/σπουδαίος κτλ.), αντίθετα με την ανάγκη που είναι πάντα ένα συναίσθημα (π.χ. ανάγκη για σεβασμό, αγάπη κ.α.) και αποκαλύπτεται στον ήρωα κατά την τρίτη πράξη. Εδώ, συναντάται το εξής φαινόμενο: είτε ο ήρωας πετυχαίνει το στόχο του αλλά καταλαβαίνει ότι δεν ήταν τόσο σημαντικός όσο νόμιζε, γιατί στο μεταξύ συνειδητοποίησε και κάλυψε και την ανάγκη του, είτε αποτυγχάνει και μετά την απογοήτευση έρχεται η συνειδητοποίηση και η κάλυψη της ανάγκης. Έτσι, ο στόχος καθίσταται η **κινητήρια δύναμη** όλης της ιστορίας την στιγμή που η ανάγκη είναι ο **προορισμός της**. Ωστόσο, για να γίνει αντιληπτή από τον ήρωα η ανάγκη, ως προϋπόθεση τίθεται η αλλαγή, η ωρίμανση, η σκληραγώγηση, η καταπολέμηση των φόβων και η αποδοχή του εαυτού του· η αλλαγή είναι απαραίτητη για να επέλθει η **κάθαρση**. Αυτή η αλλαγή ονομάζεται «**τόξο του**

ήρωα» και συμβολίζει το πέρασμα από την ανωριμότητα στην ωριμότητα, από το φόβο στο θάρρος, από την άγνοια στην γνώση και από τη παιδική ηλικία στην ωρίμανση της ενηλικίωσης. Τα βάσανα που περνά και το σύνολο των προκλήσεων που συναντά νοηματοδοτούνται από την αλλαγή (Τάχατος, 2021). Μια ιστορία γίνεται πιο συναρπαστική όταν η εσωτερική ανάγκη του ήρωα έρχεται σε σύγκρουση με τον στόχο του. Και αυτό γιατί όταν αυτός είναι διχασμένος μεταξύ αυτού που νιώθει και εκείνου που πρέπει να κάνει, τότε σίγουρα κερδίζεται το ενδιαφέρον του αναγνώστη (**εσωτερική σύγκρουση**).

- **Τι θα συμβεί αν δεν πετύχει το στόχο του;** Ενδεχομένως οι επιπτώσεις θα είναι τρομερές. Ο αναγνώστης θα πρέπει να αγωνιά για το αν ο ήρωας θα πετύχει το στόχο, να αναρωτιέται πόσο πολύ το θέλει και το τι είναι ικανός να κάνει και να ρισκάρει για να το πετύχει.
- **Θα αλλάξει; και με ποιόν τρόπο;** Στις ιστορίες, οι πρωταγωνιστές χρειάζεται να αλλάξουν και να εξελιχθούν μέχρι το τέλος. Οι λόγοι είναι:
 - ✓ Οι άνθρωποι αντιστέκονται στην αλλαγή καθώς αυτή σε συνδυασμό με την ανάγκη που την επιβάλλει, δημιουργεί άγχος και σύγκρουση και γεννά το ενδιαφέρον και τη συμπάθεια του αναγνώστη.
 - ✓ Η αλλαγή έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τη στασιμότητα, αφού δημιουργεί ποικιλία και προκαλεί περιέργεια. *Έχει τη δυνατότητα να ο ήρωας/η ηρωίδα; Και αν ναι, με ποιον τρόπο και ποιες θα είναι οι συνέπειες, στην περίπτωση που το κάνει;*
 - ✓ Δίνει στην ιστορία αίσθηση βαρύτητας, με την έννοια ότι «αξίζει κανείς να τη διαβάσει», επειδή τα γεγονότα μεταμορφώνουν τον ήρωα/την ηρωίδα· τις περισσότερες φορές προς το καλύτερο.
 - ✓ Βοηθά τους αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα την ανθρώπινη φύση. Η μεταμόρφωση, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, αναφέρεται είτε στη διόρθωση ενός ελαττώματος είτε στην εκπλήρωση μίας εσωτερικής ανάγκης και ενδέχεται να είναι **συναισθηματική, ψυχική ή σωματική**. Τι περισσότερες φορές, μάλιστα, αναφέρεται στη θεραπεία ενός συναισθηματικού ή/και ψυχολογικού τραύματος, στην ολοκλήρωση των στόχων ή μαθήματος του ήρωα και τού βελτιώνει τη ζωή, αλλά και στη συνειδητοποίηση ότι οι πράξεις έχουν πληγώσει άλλους.

- Ο ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΟΣ ΚΟΣΜΟΣ

Είναι το σπίτι του ήρωα, το περιβάλλον στο οποίο ανήκει στην αρχή της ιστορίας και σημαίνει την πόλη και την οικογένειά του και γενικά ό,τι τον περιβάλλει και τον χαρακτηρίζει. Συχνά ο ήρωας έχει κάτι στο οικείο περιβάλλον του που τον δυσαρεστεί με αποτέλεσμα «το κάλεσμα» έρχεται σαν αφορμή για να φύγει· κάτι που φοβάται αλλά, κατά βάθος, το θέλει.

- ΤΟ ΚΑΛΕΣΜΑ ΣΤΗΝ ΠΕΡΕΠΗΤΕΙΑ (INCIDING INCIDENT)

Είναι η πρώτη μεγάλη ανατροπή της ιστορίας. Συμβαίνει ένα γεγονός που «αλλάζει» τη ρουτίνα του οικείου κόσμου, δυσάρεστο ή ευχάριστο (συνήθως όταν ο ήρωας είναι ευτυχισμένος στον οικείο κόσμο του το γεγονός είναι δυσάρεστο, ενώ ισχύει και το αντίστροφο). Το **inciding incident** καλεί τον ήρωα να αποχωριστεί τον οικείο κόσμο και να εισαχθεί στον «κόσμο της περιπέτειας», προκειμένου να κυνηγήσει το στόχο του.

ΒΗΜΑ 3 – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.3

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Τα παιδιά καλούνται να γνωριστούν καλύτερα με τον αγαπημένο τους φανταστικό ήρωα από μια ταινία της επιλογής τους. Οι οδηγίες που τους δίνονται είναι:

«Φαντάζομαι ότι μπορώ να περάσω μια μέρα με τον αγαπημένο μου ήρωα. Που θα πηγαίναμε; Τι θα κάναμε παρέα; Τι θα τον ρωτούσα; Τι θα ήθελα να μάθω για την ζωή και τον χαρακτήρα του; Γράφω μιάμιση σελίδα με περιγραφή και διάλογο».

Δραστηριότητα 2.3

ΧΡΟΝΟΣ	45'
--------	-----

ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν εκ νέου έναν ήρωα, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Για να πλάσουν έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα:

1. Πώς τον/την λένε;
2. Ποιο είναι το αγαπημένο του/της φαγητό;
3. Ποιο είναι το αγαπημένο του/της χρώμα;
4. Πού μένει;
5. Πώς είναι το σπίτι του/της;
6. Πώς είναι η πόλη του/της;
7. Του αρέσει εκεί που μένει;
8. Τι είδους οικογένεια έχει;
9. Έχει αδέρφια;
10. Έχει φίλους;
11. Πόσο χρονών είναι;
12. Πώς είναι εξωτερικά;
13. Του/Της αρέσει η εμφάνισή του/της;
14. Αγαπάει τον εαυτό του/της;
15. Είναι πλούσιος/α ή φτωχός/ή;
16. Είναι χαρούμενος/η ή θλιμμένος/η;
17. Ποια είναι τα ταλέντα του/της;
18. Ποιες είναι οι αδυναμίες του/της;
19. Τι όνειρα έχει για το μέλλον;
20. Ποιοι είναι οι μεγάλοι φόβοι του/της;
21. Ποιο άτομο από το περιβάλλον του/της τον/την καταλαβαίνει και τον/την νοιάζεται περισσότερο;
22. Τι ρούχα φοράει;
23. Τι τον εκνευρίζει;
24. Έχει χόμπι;
25. Έχει κατοικίδιο;

26. Είναι υγιής;
27. Είναι ντροπαλός ή δυναμικός χαρακτήρας;
28. Είναι ερωτευμένος/η;
29. Αν έβλεπε ένα αστέρι να πέφτει, τι θα ευχόταν;
30. Αγαπάει τα ταξίδια;
31. Είναι νευρικός ή ήρεμος χαρακτήρας;

Δραστηριότητα 3.3

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ένα περιβάλλον της αρεσκείας τους από κάθε μία από τις ομάδες εξωτερικών (βουνό, παραλία, δρόμος) και εσωτερικών χώρων (σπίτι, σχολείο, κατάστημα) αντίστοιχα. Έπειτα καλούνται να καταγράψουν τη δράση της ιστορίας επιλογής τους, που εκτυλίσσεται στους δύο συγκεκριμένους χώρους, **χωρίς να χρησιμοποιήσουν διαλόγους** (Cox, 2012).

Δραστηριότητα 4.3

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια,
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν μία ιστορία της επιλογής τους σε μια σελίδα, το μέγιστο. Το κεντρικό σημείο της δραστηριότητας είναι να διαλέξουν το βασικό ήρωα της ιστορίας και τον περιγράψουν με ιδιαίτερη λεπτομέρεια.

- Οι μαθητές απαντάνε στις ερωτήσεις:
 - Τι επιθυμεί ο ήρωας/η ηρώίδα;
 - Ποια προβλήματα καλείται να αντιμετωπίσει;
 - Με τι συγκρούεται;

- Είναι εσωτερικές ή εξωτερικές οι συγκρούσεις;
- Πόσο σκληρές είναι οι συγκρούσεις;
- Η ιστορία τελειώνει αίσια ή άσχημα; (Cox, 2012).

Δραστηριότητα 5.3

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Φύλλα εργασίας, κόλλες A4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει πέντε τυχαίους χαρακτήρες, με τον καθένα να βρίσκεται σε μία συγκεκριμένη τοποθεσία και να αντιμετωπίζει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν, σε μισή σελίδα, ένα δικό τους σενάριο για τον κάθε χαρακτήρα με το αντίστοιχο σκηνικό και κατάσταση (Prentice, 2020).

Η συνθήκη μπορεί να τεθεί ενδεικτικά (Χαραλάμπους, 2016):

- *Ο Γ. που είναι 9 ετών, συναντά τους νέους, παράξενους ενοίκους του διαμερίσματος που βρίσκεται δίπλα.*
- *Η Μαρία φοβάται: τα σκυλιά/τις σειρήνες/τη θάλασσα κ.ά.*
- *Το πλοίο μόλις σάλπαρε. Η Π. επιστρέφει στο σαλόνι από μια βόλτα στο κατάστρωμα και δεν μπορεί να βρει πουθενά τους γονείς της.*

ΜΕΡΟΣ 4^ο

ΠΡΑΞΗ ΔΕΥΤΕΡΗ: Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΤΡΕΣ

ΒΗΜΑ 1–ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

- *Από όλα αυτά που έχουμε πει μέχρι τώρα, είναι κάποιος που θέλει να μας πει τί συμβαίνει κατά τη δεύτερη πράξη της ιστορίας;*
(Αναφορά των απόψεων των παιδιών και καταγραφή στον πίνακα)

Έπεται συζήτηση για τους άλλους χαρακτήρες της ιστορίας.

- Ο σοφός μέντορας.
- Φίλοι (παλιοί).
- Φίλοι νέοι (δεύτερη πράξη).
- Κακός/Ανταγωνιστής-Κακιά/Ανταγωνίστρια.
- Ο πρίγκιπας/ Η πριγκίπισσα (το αντικείμενο του πόθου).

Γενικά σε αυτή την ενότητα δίδεται η ευκαιρία να συζητηθούν διάφορα θέματα με τα παιδιά, ψυχολογικής ή και φιλοσοφικής φύσεως. Δηλαδή μπορούν να τεθούν ερωτήσεις όπως: Γιατί ο κακός είναι κακός; Δεν υπάρχουν καλοί και κακοί άνθρωποι, υπάρχουν μόνο συγκρουόμενα θέλω.

ΒΗΜΑ 2–ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Ο κόσμος της περιπέτειας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι το μεσαίο μέρος της ιστορίας. Χαρακτηρίζεται από νέα άτομα στη ζωή του ήρωα, νέες ιδεολογίες και εμπειρίες, νέα μέρη και μια μεγάλη συναισθηματική παλέτα που περιλαμβάνει τόσο συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού και περιέργειας όσο και συναισθήματα φόβου, άγχους και αμφιβολίας.

ΒΗΜΑ 3–ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.4

ΧΡΟΝΟΣ	45´
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες ή ζευγάρια και τούς ζητά, σε λίγα λεπτά, να διαλέξουν μία ταινία ή τηλεοπτική σειρά της επιλογής τους και κάποιους συγκεκριμένους χαρακτήρες της. Έπειτα οι μαθητές αποφασίζουν για ένα σκηνικό και, σε 10 με 15 λεπτά, γράφουν σε μία σελίδα τις δράσεις στις οποίες θα εμπλακούν οι εν λόγω χαρακτήρες τους. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να είναι τόσο δημιουργικά όσο επιθυμούν (Prentice, 2020).

Δραστηριότητα 2.4

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Τα παιδιά καλούνται να γράψουν μια περίληψη γνωστής ιστορίας (ή μια σκηνή, μονόλογο, γενικά ό,τι επιθυμούν), με απαραίτητη προϋπόθεση να τη διηγηθούν από την πλευρά του κακού ως πρωταγωνιστή. Αυτό σημαίνει ότι ο κακός γίνεται ο κεντρικός ήρωας (π.χ. Τζόκερ, Maleficent). Αφού ολοκληρώσουν όλοι, διαβάζουν το κείμενό τους στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 3.4

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

«Είσαι υπουργός παιδείας και ανακοινώνεις στο λαό τρεις νέες αποφάσεις που πήρες για το δημοτικό σχολείο. Ποιες είναι αυτές; Γιατί πιστεύεις ότι θα βοηθήσουν στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου;» Τα παιδιά, αφού ολοκληρώσουν, μοιράζονται τις απόψεις τους στην ολομέλεια (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

Δραστηριότητα 4.4

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

«Συζητάς με τον/την καλύτερό/ή σου φίλο/η σε ένα διάλειμμα του σχολείου. Τί μπορεί να λέτε; Γράψε έναν διάλογο 1-2 σελίδων» (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

Δραστηριότητα 5.4

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

«Πέρασαν τα χρόνια και έγινες παππούς/γιαγιά. Περιέγραψε στα εγγόνια σου ένα σημαντικό κατόρθωμα της ζωής σου» (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

ΜΕΡΟΣ 5^ο

ΠΡΑΞΗ ΤΡΙΤΗ: ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ/ΤΕΛΟΣ

ΒΗΜΑ 1–ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τα παιδιά αν είναι σε θέση να πουν τι ακριβώς πρόκειται να συμβεί κατά την τρίτη πράξη της ιστορίας και να καταγράψει τις απόψεις τους στο πίνακα της τάξης. Οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν, λόγω των προηγούμενων τμημάτων, ότι επέρχεται το τέλος της ιστορίας (κορύφωση και τελική κάθαρση) και να απαντήσουν αντίστοιχα.

Ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά για το ποιο θεωρούν ότι θα είναι το τέλος μίας ιστορίας και αν τελικά επέρχεται η κάθαρση κατά περίπτωση, τα παροτρύνει να εκφραστούν και να μιλήσουν ελεύθερα για τις ιδέες τους και να καταγράψουν το τέλος των ιστοριών που θα δοθούν στις παρακάτω δραστηριότητες αλλά και να δημιουργήσουν μία ιστορία αντίστροφα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορεί να απευθύνει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά είναι:

- Από όλα αυτά που έχουμε πει, τι γίνεται στην τρίτη πράξη της ιστορίας;
- Ποιο είναι το τέλος της αγαπημένης σας ιστορίας; Θα το αλλάζατε;
- Τελικά ο ήρωας/η ηρωίδα στο τέλος της ιστορίας, τι έχει κερδίσει;
- Η φράση «έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», τι σας θυμίζει; κ.ά.

ΒΗΜΑ 2–ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Στο 1^ο και 2^ο τμήμα του σεναρίου, τα παιδιά εισήχθησαν σε βασικές έννοιες της αφήγησης, όπως τα απαραίτητα συστατικά και η δομή της, ενώ στο 3^ο και το 4^ο, επιχείρησαν την εφαρμογή της με την ενασχόληση και τη δημιουργία διαφορετικών ιστοριών. Έτσι, στο συγκεκριμένο τμήμα, όπως είναι φυσικό, αυτά καλούνται να εμπλακούν τόσο στη δημιουργία του τέλους μίας ιστορίας όσο και το αντίστροφο, δηλαδή να φτιάξουν μία ιστορία έχοντας μπροστά τους το τέλος. Για την επίτευξη των παραπάνω πρέπει να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι, στην αφήγηση υπάρχει μία λογική αλληλουχία και αιτιότητα των γεγονότων και ότι αυτή αποτελείται από αρχή, μέση και τέλος. Έτσι, έχοντας κατακτήσει τον τρόπο δόμησης της αρχής και της μέσης της ιστορίας, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν την κορύφωση της δράσης και να φτάσουν στο τέλος της, ακολουθώντας μία αλληλουχία αιτιών και αποτελεσμάτων για την εύρεση λύσης (Δρομάζος, 1982).

Διαχρονικά έχει τεθεί το ερώτημα εάν είναι δυνατή ή επιτρεπτή η μεταφορά μίας μυθοπλαστικής λογοτεχνικής αφήγησης στη «μεγάλη οθόνη» (Γρόσδος, 2018). Από κάποιους περιγράφεται μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ των εννοιών, προβάλλοντας ως επιχείρημα τη στενή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους, λόγω της αφηγηματικότητας που τις χαρακτηρίζει (Γαραντούδης, 2015). Αυτή η σχέση είναι που καθιστά τη χρήση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση μία επιτρεπτή και ιδιαίτερα ευεργετική επιλογή, δεδομένου ότι, υπό τις ορθές προϋποθέσεις, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αισθητικής ανάπτυξης των παιδιών (Γουλής, Γρόσδος & Καρακίτσιος, 2012).

Η τέχνη του κινηματογράφου έχει βασιστεί στη συγγραφή σεναρίου, καθώς αποτελεί τη σημαντικότερη αφηγηματική τεχνική της. Με δεδομένα τα παραπάνω και όμοια με τις λογοτεχνικές ιστορίες που έχουν αρχή-μέση-τέλος, έτσι και το σενάριο διαιρείται στα αντίστοιχα τμήματα. Αυτά είναι η εισαγωγή, η σύγκρουση και η λύση της ιστορίας (Kallas-Καλογεροπούλου, 2006), σύμφωνα και με τον αφηγηματικό κύκλο του Campbell (Campbell, 2004). Δίδεται στα παιδιά, στο μέρος αυτό του σεναρίου, η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις ομοιότητες μεταξύ των δύο πεδίων (σενάριο-λογοτεχνία) και μία ευκαιρία να γνωρίσουν τον τρόπο μετατροπής λογοτεχνικών κειμένων σε σενάρια και το αντίστροφο, να παρέμβουν μεταβάλλοντας την αφηγηματική δομή ήδη υφιστάμενων σεναρίων αλλά και να κάνουν χρήση των κινηματογραφικών προϊόντων ως **αφορμές** για τη συγγραφή λογοτεχνικών ιστοριών (Γρόσδος, 2018).

Η χρήση του κινηματογράφου ως ερέθισμα δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση επιβεβαιώνεται και από το ότι χρησιμοποιεί παράλληλα πλήθος και ποικιλία διαφορετικών σημειωτικών επικοινωνιακών τρόπων, όπως είναι το κείμενο με τη μορφή σεναρίου, τα σκηνικά, τα χρώματα, οι ήχοι, οι κινήσεις του σώματος κ.ά. (Γρόσδος, 2011). Στον πυρήνα της κάθε ταινίας υπάρχει και ένα σενάριο, κάτι που σημαίνει ότι, για τη δημιουργία της, επιβάλλεται να υφίσταται και το συγκεκριμένο κειμενικό είδος (Γρόσδος, 2016). Επιπλέον, τα κινηματογραφικά στοιχεία της ταινίας χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής, συμβάλλοντας έτσι στη χρήση πολυπαραδειγματικών στρατηγικών που περιλαμβάνουν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα στην εφαρμογή της τεχνικής της τροποποίησης και της ανατροπής μοτίβων, η παρακολούθηση της ταινίας αποτελεί το ξεκίνημα. Επιπλέον η ανάπτυξη της ιστορίας πραγματοποιείται με διαφορετικό τρόπο, με δεδομένες τις ανατροπές στο ύφος, τους χαρακτήρες, την πλοκή, το σκηνικό και την αφηγηματική σκοπιά (π.χ. μετατροπή αφηγηματικού κειμένου σε κόμικ) (Γρόσδος, 2014).

Επιπλέον, στο μέρος αυτό της διδακτικής πρότασης, δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι, όμοια με τα λογοτεχνικά κείμενα έτσι και στο σενάριο, η ιστορία ακολουθεί πορεία αιτιότητας έως τη «λύση» της. Αυτή περιλαμβάνει πλήθος εμποδίων-προβλημάτων, όπου με κλιμακωτό τρόπο λύνεται το ένα και οδηγεί στο επόμενο, μέχρι το σημείο της κορύφωσής τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή (κλιμάκωση), ο θεατής συμμετέχει στην ιστορία και επιτυγχάνεται η αύξηση του ενδιαφέροντός του για αυτήν αλλά και η αγωνία του μέχρι την «λύση» (Βαλούκος, 2006)¹³.

Στις πλειοψηφία των περιπτώσεων, η κορύφωση του τέλους μίας ιστορίας συμπίπτει με την ικανοποίηση των συναισθημάτων του θεατή και την αφηγηματική λύση της, η οποία είναι ανάλογη με τη δραματική «**κάθαρση**». Η επικρατούσα εκδοχή μίας τέτοιας κορύφωσης είναι το «ευτυχισμένο τέλος» που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων σηματοδοτεί την ηθική δικαίωση των ηρώων (και του θεατή που έχει ταυτιστεί μαζί τους) ή/και την τελική αποκατάσταση μίας ισορροπίας που, κατά τη διάρκεια της ιστορίας, είχε διαταραχθεί. Όποια και αν είναι η περίπτωση όμως, (χαρούμενο ή όχι τέλος), η συμβατική κορύφωση μίας ιστορίας συμπληρώνει το σύνολο των αφηγηματικών νημάτων που αναπτύχθηκαν στην εξέλιξή της, δίδοντας λύση σε αιτιώδη ζητήματα που τη διέτρεχαν και βάζοντας μία οριστική και πειστική τελεία. Ωστόσο, υφίστανται και δείγματα ποικίλων αφηγήσεων τα οποία

¹³ Να σημειωθεί ότι το τέλος της ιστορίας, σύμφωνα με τον Dethridge (2003), ανήκει στο 7ο βήμα του «Ταξιδιού του πρωταγωνιστή» (Dethridge, 2003).

ηθελημένα αποφεύγουν την κορύφωση μίας τελικής κάθαρσης, δίδοντας την ευκαιρία ενός «ανοιχτού» τέλους, παρακινώντας το θεατή να δώσει τη δική του λύση ή να προχωρήσει στην προσωπική του ερμηνεία μίας, πιθανόν, αμφίσημης έκβασης (π.χ. «Κλέφτες ποδηλάτων», «Το παιδί» κ.ά.) (Κυριακόπουλος & Καλαμπάκας, 2015).

Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορεί ο εκπαιδευτικός να απευθύνει στα παιδιά μπορούν να είναι:

- Θα δίνετε άλλο τέλος στην ιστορία;
- Με βάση τις πληροφορίες σας μέχρι τώρα για την ιστορία, ποιο πιστεύετε ότι θα είναι το τέλος;
- Εντοπίζετε κοινά μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων και ταινιών;
- Ποιο θα ήταν το ιδανικό τέλος, κατά τη γνώμη σας, με βάση τα όσα έχουν γίνει μέχρι τώρα;
- Πώς αισθάνεται ο ήρωας/η ηρωίδα στο τέλος της ιστορίας;
- Πώς αισθάνεστε εσείς για το τέλος της ιστορίας;
- Κορύφωση, τέλος και κάθαρση είναι το ίδιο για μία ιστορία; κ.ά.

ΒΗΜΑ 3 – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.5

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα απόσπασμα από ένα βιβλίο και, εν συνεχεία, ζητά από τους μαθητές να ολοκληρώσουν την ιστορία καταγράφοντας τη συνέχειά της, με σκοπό να δοθεί η λύση που θα επιλέξουν στο πρόβλημα, όπου βρίσκονται οι χαρακτήρες του βιβλίου. Μέσω της συγγραφής, τα παιδιά, θα ενθαρρυνθούν να συμπεράνουν και να περιγράψουν τι σκέφτονται και πως αισθάνονται οι χαρακτήρες, από το μέρος της ιστορίας που έχουν ήδη ακούσει (Prentice, 2020).

Δραστηριότητα 2.5

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Οι μαθητές λαμβάνουν την τελευταία φράση μιας σκηνής, «Μετά από αυτήν την περιπέτεια πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί. Ευτυχώς, τέλος καλό όλα καλά!»

Τα παιδιά πρέπει να γράψουν τη σκηνή αυτή και να συμπεριλάβουν μια παρέα τριών ατόμων (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

Δραστηριότητα 3.5

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

«Όλοι μας φοβόμαστε κάποια πράγματα. Εσύ τι φοβάσαι; Γράψε τους φόβους σου και πως θα μπορούσες να τους νικήσεις» (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

Δραστηριότητα 4.5

ΧΡΟΝΟΣ	90΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό, μέσο προβολής ταινίας
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Προβάλλεται μια κινηματογραφική ταινία και στη συνέχεια η συζήτηση επικεντρώνεται στη κορύφωση. Ενδεικτικά θέματα συζήτησης είναι:

- Ποιες σκηνές δημιουργούν και περιλαμβάνουν την κορύφωση;
- Ο πρωταγωνιστής/η πρωταγωνίστρια έχει επιτύχει τον κύριο στόχο του/της;
- Ο πρωταγωνιστής/η πρωταγωνίστρια λύνει το κεντρικό πρόβλημα;
- Ο πρωταγωνιστής/η πρωταγωνίστρια αντιμετωπίζει τους φόβους του/της;

- Ο πρωταγωνιστής/η πρωταγωνίστρια αλλάζει μετά την περιπέτειά του/της; Περιγράψτε τις σκηνές ή τα πλάνα που αποκαλύπτουν την αλλαγή (εσωτερική ή εξωτερική).
- Τι έχει μάθει ο πρωταγωνιστής/η πρωταγωνίστρια για τον εαυτό του μέχρι το τέλος της ιστορίας; Ποιες εμπειρίες έχει αποκτήσει; Τι σκέφτεται;
- Τι αισθάνεται τώρα και τι αισθανόταν στο ξεκίνημα της ιστορίας;
- Τι νομίζετε ότι σκέφτονται ή αισθάνονται οι θεατές περπατώντας για το σπίτι από τον κινηματογράφο;
- Ως θεατές προβληματιστήκατε για κάτι, μετά την θέαση της ταινίας;
- Ποιο είναι το κεντρικό σας συναίσθημα αυτή την στιγμή και γιατί; Νιώσατε την «κάθαρση»; (Γρόσδος, 2018).

Δραστηριότητα 5.5

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Σκεφτείτε λίγα πράγματα για τη ζωή σας και καταγράψτε τα σε μια κόλλα χαρτί. Απαντήστε σε ερωτήσεις όπως: 1. Πως με λένε; Πόσο χρονών είμαι; 2. Που μένω; Με ποιόν/ποιούς; 3. Ο/Η καλύτερος/η μου φίλος/η είναι (...) 4. Τα πράγματα που μου αρέσει πολύ να κάνω είναι (...) 5. Το μεγαλύτερο μου πρόβλημα είναι (...) 6. Αν είχα μια μόνο ευχή αυτή θα ήταν (...).

Αφού τα παιδιά ολοκληρώσουν τη γραφή τους, χωρίς να πλατειάζουν, τούς απευθύνεται η ερώτηση «Πως φαντάζεστε να είναι η ζωή σας σε πέντε χρόνια από τώρα; Πως θα θέλατε να είναι; Τι φαντάζεστε ότι θα έχει συμβεί με το πρόβλημά σας; Θα έχει λυθεί; Αν ναι, με ποιον τρόπο;»

Δραστηριότητα 6.5

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Ένα σενάριο δημιουργείται συνεργατικά. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Μετά την προβολή της ταινίας επιλέγεται ένας από τους πρωταγωνιστές ή τους δεύτερους ρόλους να πρωταγωνιστήσει στην επόμενη ταινία. Η πρώτη ομάδα γράφει την πύλη στην ιστορία (που;- πότε;-ποιος/ποιοι;) και δίνει το απόσπασμα στη δεύτερη ομάδα, η οποία δημιουργεί την ανατροπή. Τέλος, η τρίτη ομάδα θα παρουσιάσει τα τωρινά προβλήματα του ήρωα, τις αλλαγές στη ζωή, τα διλήμματα και τις σκέψεις του. Με τον τρόπο αυτό η τελευταία ομάδα θα γράψει την κορύφωση και την σκηνή του τέλους (Γρόσδος, 2018).

ΜΕΡΟΣ 6^ο

Η ΣΕΝΑΡΙΑΚΗ ΓΡΑΦΗ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΑΛΛΑ ΕΙΔΗ

ΒΗΜΑ 1–ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

- *Τι είναι για εσάς το σενάριο;*
- *Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σκοπός συγγραφής ενός σεναρίου;*
- *Σε τι πιστεύετε ότι διαφέρει από το λογοτεχνικό κείμενο και γιατί;*

ΒΗΜΑ 2–ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

ΒΑΣΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΗ ΣΕΝΑΡΙΑΚΗ ΓΡΑΦΗ

Δίδονται σαφείς οδηγίες και παρουσιάζονται παραδείγματα σεναριακής γραφής. Οι κανόνες που διέπουν τη σεναριακή γραφή είναι απλοί, αλλά σημαντικοί:

- ✓ Το σενάριο χωρίζεται σε σκηνές όπου, σε κάθε σκηνή, ορίζεται η εξελισσόμενη δράση σε μια ενότητα χώρου ή/και χρόνου.
- ✓ Μια σελίδα σεναρίου αντιστοιχεί περίπου σε 1' προβολής στην οθόνη.
- ✓ **Δεν γράφονται ιδέες και σκέψεις από τους συγγραφείς σεναρίου και αυτή είναι η σημαντικότερη διαφορά σε σύγκριση με τη λογοτεχνική συγγραφή.** Στο σενάριο πρέπει να γράφεται μόνο ότι μπορεί να φανεί στην οθόνη, δηλαδή μόνο ό,τι μπορεί να δει ο θεατής. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει ότι, ο σκοπός του σεναριογράφου είναι να κάνει την ανάγνωση σεναρίου πιο εύκολη για τους αναγνώστες (δηλαδή συνήθως για το γκρουπ που εργάζεται στο εν λόγω κινηματογραφικό project), έτσι ώστε

διαβάζοντάς το να είναι πιο εύκολο να το αναπαραστήσουν εικονικά στο μυαλό τους, με όλες τις απαραίτητες οπτικές λεπτομέρειες.

- ✓ Παράδειγμα λογοτεχνικής/σεναριακής γραφής:

Λογοτεχνικό κείμενο – «Η Βερόνικα μπαίνει στο σπίτι με βήματα βαριά, και στα ματιά της καθρεπτίζεται όλη η απογοήτευση για όσα συνέβησαν σήμερα».

Σενάριο – «Η Βερόνικα μπαίνει στο σπίτι ανοίγοντας αργά την πόρτα. Τα βήματά της είναι μικρά και βαριά, οι ώμοι της σκυθρωποί και το βλέμμα της απλανές και βουρκωμένο».

- ✓ Στην αρχή κάθε σκηνής αναγράφεται ο εξής τίτλος και μετά ακολουθεί η περιγραφή της σκηνής:

«ΣΚΗΝΗ 1 – ΕΞ./ΕΣ. - ΜΕΡΑ/ΝΥΧΤΑ - ΠΑΡΚΟ/ΣΑΛΟΝΙ», δηλαδή «ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΚΗΝΗΣ – ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΓΥΡΙΣΜΑ – ΑΚΡΙΒΗΣ ΧΡΟΝΟΣ (ΜΕΡΑ/ΝΥΧΤΑ/ΣΟΥΡΟΥΠΟ/κτλ.) - ΑΚΡΙΒΗΣ ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ».

- ✓ Οι διάλογοι θα πρέπει να είναι στοιχισμένοι στη μέση και στην αρχή να αναγράφεται το όνομα του προσώπου που μιλάει.
- ✓ Θα πρέπει να αναγράφεται η ηλικία κάθε φορά που εμφανίζεται ένα νέο πρόσωπο για πρώτη φορά, σε παρένθεση δίπλα από το όνομα, το οποίο γράφεται με κεφαλαία: Η ΟΛΓΑ (19) περιπατάει στο δρόμο (...)
- ✓ Γράφεται ό,τι φαίνεται και ό,τι ακούγεται π.χ. **voiceover**.

ΣΕΝΑΡΙΑΚΑ ΕΙΔΗ (GENRES)

Σημαντικό κρίνεται επίσης το να γίνει κάποιος διαχωρισμός ανάμεσα στα κινηματογραφικά είδη, έτσι ώστε οι διαφορές να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά. Για παράδειγμα «οι ταινίες που προκαλούν γέλιο λέγονται κωμωδίες → οι κωμωδίες συνήθως έχουν φωτεινά χρώματα και χαρούμενη μουσική» και αντίστοιχα για τα άλλα είδη, τα οποία εν συντομία είναι: κωμωδία, δράμα, θρίλερ, εποχής, κινούμενα σχέδια, ρομαντικές κομεντί κ.α.

ΒΗΜΑ 3–ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.6

ΧΡΟΝΟΣ	45´
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά ένα λογοτεχνικό κείμενο (ή παραμύθι) μικρής έκτασης (1-2 σελίδες) που να περιγράφει μια ολοκληρωμένη δράση (δηλαδή μία σκηνή). Έπειτα ζητάει από αυτά να μεταφέρουν αυτή τη δράση όσο πιο πιστά μπορούν σε σεναριακή γραφή.

Δραστηριότητα 2.6

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν τη σκηνή από ένα βιβλίο της επιλογής τους, καταγράφοντας σε ένα σενάριο μίας σελίδας, τα γεγονότα που εκτυλίσσονται. Προκειμένου να τους καθοδηγήσει στη γραφή ο εκπαιδευτικός ρωτά:

- Ποιος είναι στη σκηνή μου;
- Πού είναι η σκηνή μου;
- Πώς μιλούν και αλληλεπιδρούν οι χαρακτήρες;
- Τι σκέφτονται και αισθάνονται οι χαρακτήρες μου και πώς μπορώ να το δείξω μέσω του διαλόγου τους (χωρίς να το λένε ξεκάθαρα); (Prentice, 2020).

Δραστηριότητα 3.6

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό, διάφορες εικόνες τυπωμένες.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Με σκοπό τη δραστηριοποίηση της οπτικής γραφής, έτσι ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να περιγράφουν και να αναπτύσσουν τις αφηγηματικές τους δεξιότητες, τους δίνονται διάφορες εικόνες για να σκεφτούν κάθε σκηνή και σκηνικό και να καταγράψουν ένα σενάριο 500 λέξεων που να βασίζεται σε ό,τι βλέπουν. Με τον τρόπο αυτό παράλληλα μαθαίνουν να περιγράφουν αναλυτικά τα διάφορα περιβάλλοντα και μέσω αυτής της περιγραφικής γραφής

ενισχύεται η δημιουργικότητά τους στο γραπτό λόγο και στο σενάριο κατ' επέκταση, είτε πρόκειται για μυθοπλασία είτε όχι (Cox, 2012).

Δραστηριότητα 4.6

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν, σε χρόνο ενεστώτα χρόνο, δράσεις με λογική σειρά και αιτιότητα, σαν να εκτυλίσσονται στο παρόν.

Οι δράσεις οι οποίες έχουν ενότητα ως προς το χώρο και το χρόνο ονομάζονται **σκηνές**, ενώ μία ομάδα από σκηνές ολοκληρώνουν έναν αφηγηματικό κύκλο, το **σεκάνς**.

Η σελίδα χωρίζεται στα δύο. Στην αριστερή πλευρά οι μαθητές περιγράφουν τις διάφορες εικόνες, τις δράσεις και στη δεξιά μεριά, τους διαλόγους και τους ήχους.

Με την εκκίνηση κάθε σκηνής προσδιορίζεται ο χώρος (εσωτερικό ή εξωτερικό περιβάλλον) και ο χρόνος (ημέρα ή βράδυ)· για παράδειγμα: εξωτερικός χώρος, δρόμος με σπίτια, ημέρα.

Δίνεται πολλή προσοχή στη μορφή των διαλόγων, ώστε να είναι **ρεαλιστική**.

Σημειώνονται οι ήχοι που μπορεί να προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως από ένα αεροπλάνο που πετάει (Cox, 2012).

Δραστηριότητα 5.6

ΧΡΟΝΟΣ	60' – 90'
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια/στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Αντίστροφη συγγραφή: Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά μέρος μιας ταινίας (ή και ολόκληρη την ταινία) από την οποία έχει καταφέρει να βρει το σενάριο στα ελληνικά. Έπειτα από το απόσπασμα της ταινίας, επιλέγει δυο σκηνές μικρού μεγέθους και τις δείχνει πάλι στα παιδιά, κάνοντας συχνές παύσεις (καλύτερα δράση-δράση). Τα τελευταία καλούνται να

περιγράψουν τη δράση που βλέπουν στην οθόνη, ακριβώς όπως φαίνεται στην ταινία, με αποτέλεσμα να εξασκούνται στη σεναριακή γραφή. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, γίνεται ανάγνωση στην ολομέλεια των περιγραφών των παιδιών και του κανονικού σεναρίου και εντοπίζονται ομοιότητες και διαφορές.

ΜΕΡΟΣ 7^ο

Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ

ΒΗΜΑ 1–ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

- *Μήπως ξέρει κανείς πότε και πως ξεκίνησε ο κινηματογράφος;*
- *Έχετε ακούσει για το μετείκασμα;*
- *Σε ποια χώρα έγινε η πρώτη κινηματογραφική προβολή;*
- *Ξέρετε κανέναν από τους πρώτους κινηματογραφιστές ή κινηματογραφικούς αστέρες;*
- *Έχετε δει κάποια ταινία βωβή ή ασπρόμαυρη;*

ΒΗΜΑ 2–ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Σε αυτό το στάδιο καλό είναι να παρουσιαστεί στα παιδιά υλικό από το παρελθόν του κινηματογράφου και, πιο συγκεκριμένα, από τα πρώτα χρόνια εμφάνισής του. Το υλικό θα μπορούσε να είναι προβολή βίντεο, εικόνων, παρουσίασης, αντικειμένων κ.α. Η πρόταση της συγγραφέως είναι ότι δεν πρέπει να παραληφθούν από τη διδασκαλία τα παρακάτω:

- Ο τρόπος δημιουργίας ενός flip book.
- Προβολή βίντεο stop motion και εξήγηση της διαδικασίας στα παιδιά.
- Προβολή βίντεο από τους αδερφούς Limier.
- Προβολή «*Ταξίδι στο φεγγάρι*» του Ζωρζ Μελιές.
- Προβολή ταινιών (ή αποσπασμάτων ταινιών) από τον Charlie Chaplin.

ΒΗΜΑ 3 – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.7

ΧΡΟΝΟΣ	45'
--------	-----

ΥΛΙΚΑ	Εικόνες τυπωμένες σε σκληρό χαρτόνι, κόλλα, διακορευτής, λαστιχάκια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Με την παρούσα δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός επιχειρεί να δείξει στα παιδιά τον τρόπο λειτουργίας του μετεϊκάσματος. Ειδικότερα, λαμβάνονται δυο εικόνες τυπωμένες σε σκληρό χαρτόνι, ίδιου σχήματος και μεγέθους, με τα ζεύγη να μπορούν να έχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις για το κάθε παιδί (π.χ. πουλί-κλουβί κλπ.). Έπειτα, τα παιδιά χρωματίζουν τις δυο εικόνες και τις κολλούν μεταξύ τους ώστε, στη μια πλευρά, να φαίνεται το ένα σχέδιο και στην άλλη το άλλο και, στη συνέχεια ανοίγουν τρύπες από την μια και την άλλη μεριά και περνάνε από την κάθε τρύπα ένα λαστιχάκι. Έπειτα στρίβουν το λαστιχάκι όσο μπορούν και αφήνουν την εικόνα να στριφογυρίζει μέχρι να σταματήσει. Η ψευδαίσθηση που θα δημιουργηθεί θα κάνει τις δυο εικόνες να φαίνονται σαν μια και έτσι τα παιδιά θα κατανοήσουν πως, η ιδιότητα του εγκεφάλου που λέγεται μετεϊκάσμα δημιουργεί την ψευδαίσθηση της κίνησης στον κινηματογράφο.

Δραστηριότητα 2.7

ΧΡΟΝΟΣ	90΄
ΥΛΙΚΑ	Πλαστελίνες σε διάφορα χρώματα, κινητό/φωτ. μηχανή, τρίποδο, άλλα υλικά χειροτεχνίας για σκηνικό.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Τα παιδιά δημιουργούν με πλαστελίνες το δικό τους stop motion, με τον/την εκπαιδευτικό να επιλέγει ως ιστορία μια απλή δράση και να μοιράζει στα παιδιά τους ρόλους (π.χ. ποια από τα παιδιά θα πλάσουν τις πλαστελίνες, ποια θα φτιάξουν το σκηνικό, ποια θα τραβήξουν τις φωτογραφίες κλπ.). Στο τέλος της διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός κάνει μοντάζ τις φωτογραφίες που τραβήχτηκαν και τις βάζει σε χρονική σειρά και με γρήγορη ταχύτητα, έτσι ώστε να φαίνονται σαν βίντεο. Το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 3.7

ΧΡΟΝΟΣ	60΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, στυλό.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και ο/η εκπαιδευτικός γράφει σε χαρτάκια μερικές ταινίες (φροντίζει οι ταινίες να είναι πολύ γνωστές). Η κάθε ομάδα τραβάει με κλήρο ένα χαρτάκι και παρουσιάζει στις άλλες ομάδες την ταινία παίζοντας παντομίμα, η οποία μπορεί να είναι σε μορφή σκετς και τα μέλη της ομάδας να έχουν διαφορετικούς ρόλους. Σκοπός της δραστηριότητας είναι οι άλλες ομάδες να καταλάβουν την ταινία μέσα από αναπαριστώμενες σκηνές και όχι απαραίτητα από τις λέξεις που αποτελείται ο τίτλος. Η ομάδα που θα μαντέψει τις περισσότερες ταινίες κερδίζει.

Δραστηριότητα 4.7

ΧΡΟΝΟΣ	60΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, συρραπτικό, μολύβια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ & ΟΜΑΔΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά μερικές σελίδες από ένα κανονικό σενάριο, κατά προτίμηση το ίδιο σενάριο σε όλους, απλώς σε διαφορετικά αποσπάσματα. Έπειτα τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν το σενάριο και να το μετατρέψουν σε κόμικ. Είναι ελεύθερα να σχεδιάσουν ό,τι και όπως θέλουν, με προϋπόθεση τη πιστή μεταφορά του νοήματος του σεναρίου. Στο τέλος της δραστηριότητας, τα παιδιά ενώνουν τις σελίδες και δημιουργούν ένα κανονικό βιβλίο κόμικ.

Δραστηριότητα 5.7

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Μέσο προβολής ταινίας.

ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ
-------	---------

Προβάλλεται απόσπασμα από την ταινία «*Τα φώτα της πόλης*» του Τσάρλι Τσάπλιν (1931) και πιο συγκεκριμένα η σκηνή του αγώνα πυγμαχίας. Τα παιδιά παρακολουθούν το απόσπασμα με τρεις διαφορετικές μουσικές συνοδείες, δηλαδή α) με τον φυσικό ήχο της ταινίας, β) με μουσική υπόκρουση η οποία έχει επιλεγεί και προστεθεί από τον/την εκπαιδευτικό και γ) βωβά. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση, αναζητώντας τη μουσική εκδοχή που δημιούργησε τις περισσότερες εντυπώσεις στα παιδιά. Αυτά ενημερώνονται ότι, την εποχή του βωβού κινηματογράφου, η προβολή μιας ταινίας πραγματοποιούνταν με απουσία μουσικής επένδυσης ή, σε κάθε κινηματογραφική αίθουσα, η προβολή πραγματοποιούνταν με διαφορετική, ζωντανή μουσική επένδυση (Γρόσδος, 2018).

ΜΕΡΟΣ 8^ο

ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ

ΒΗΜΑ 1–ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Σε αυτό το σημείο, καλό είναι να συζητηθεί ο τρόπος μετατροπής του σεναρίου σε μια ολοκληρωμένη ταινία. Παρόλο που η διαδικασία είναι μεγάλη και περίπλοκη, τα παιδιά θα βοηθηθούν πολύ αν κατανοήσουν τουλάχιστον τα βασικά βήματα της διαδικασίας. Κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- *Ποιες ειδικότητες πιστεύετε ότι υπάρχουν στον κινηματογράφο;*
- *Πόσοι διαφορετικοί άνθρωποι χρειάζεται να δουλέψουν για να επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα;*
- *Γιατί πιστεύετε ότι χρειάζονται τόσες διαφορετικές ειδικότητες και ρόλοι;*

ΒΗΜΑ 2 – ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Σύμφωνα με την «ΕΝΩΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ & ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ» οι ειδικότητες που αναγνωρίζονται είναι οι εξής (Ε.Τ.Ε.Κ.Τ – Ο.Τ., 2018):

ΚΛΑΔΟΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ
Διοικητικός-Παραγωγής.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Διευθυντής Παραγωγής (Production Manager). 2) Βοηθός Διευθυντή Παραγωγής (Assistant Production Manager). 3) Βοηθός Παραγωγής (Set Production Assistant). 4) Υπεύθυνος Διαχείρισης Χώρων (Location Manager). 5) Γραμματέας Παραγωγής (Office Production Assistant). 6) Γενικών Καθηκόντων (Runner).
Σκηνοθεσίας.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Α΄ Βοηθός Σκηνοθέτη (1st Assistant Director). 2) Γραμματέας Λήψεων-Σκριπτ (Script Supervisor). 3) Β΄ Βοηθός Σκηνοθέτη (2nd Assistant Director). 4) Υπεύθυνος Διανομής Ρόλων (Casting Director).
Φωτογραφίας.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Διευθυντής Φωτογραφίας (Cinematographer/Director of Photography). 2) Φωτιστής (Gaffer). 3) Χειριστής Κιν/κής-Τηλεοπτικής Μηχανής Λήψης (Camera Operator). 4) Α΄ Βοηθός Χειριστή Κιν/κής-Τηλεοπτικής Μηχανής Λήψης (Focus Puller). 5) Β΄ Βοηθός Χειριστή Κιν/κής-Τηλεοπτικής Μηχανής Λήψης (Clapper-Loader). 6) Τεχνικός Ψηφιακών Μέσων Εικόνας (Digital Imaging Technician). 7) Χειριστής Βοηθητικού Βίντεο (Video Assist Operator). 8) Φωτογράφος Σκηνής (Still Photographer). 9) Τεχνίτης Εφαρμοστής-Μακινίστας (Key Grip). 10) Βοηθός Τεχνίτη Εφαρμοστή-Βοηθός Μακινίστα (Grip).
Ηλεκτρολόγων Φωτιστών (Electrician Department).	<ol style="list-style-type: none"> 1) Α΄ Ηλεκτρολόγος-Φωτιστής (Chef Electrician). 2) Ηλεκτρολόγος-Φωτιστής (Electrician). 3) Βοηθός Χειριστής Φωτιστικών Σωμάτων (Assistant Lighting Technician). 4) Χειριστής Κονσόλας Προγραμματισμού Φωτισμού (Dimmer Board Operator). 5) Χειριστής Γεννήτριας (Generator Operator).
Σκηνογραφίας.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Καλλιτεχνικός Σχεδιαστής (Production Designer). 2) Σκηνογράφος (Art Director). 3) Βοηθός Σκηνογράφου (Assistant Art Director). 4) Φροντιστής (Props Master).

	5) Φροντιστής Πλατό (lead Man).
Ενδυματολογίας.	1) Ενδυματολόγος (Costume Designer). 2) Βοηθός Ενδυματολόγου (Assistant Costume Designer). 3) Αμπιγιέρ/Αμπιγιέζ (Wardrobe).
Κατασκευών.	1) Διευθυντής Τεχνίτης Σκηνικών (Construction Manager). 2) Τεχνίτης Σκηνικών (Constructor). 3) Τεχνίτης Ζωγράφος Σκηνικών (Key Scenic Artist). 4) Τεχνίτης Πλαστικός Σκηνικών (Plaster). 5) Εργατοτεχνίτης Σκηνικών.
Ήχου.	1) Ηχολήπτης (Sound Recordist). 2) Βοηθός Ηχολήπτη (Boom Operator). 3) Τεχνικού Μίξης Ήχου (Sound Mixer). 4) Σχεδιαστής Ήχου (Sound Designer).
Μοντάζ.	1) Μοντέρ (Editor). 2) Βοηθός Μοντέρ (Assistant Editor). 3) Χειριστής Προγράμματος Συνάρμοσης Εικόνας & Ήχου (Assistant Electronics Editor).
Μακιγιάζ- Κομμώσεις.	1) Μακιγιέρ/Μακιγιέζ (Make-up Artist). 2) Βοηθός Μακιγιέρ/Μακιγιέζ (2nd Make-up Artist). 3) Κομμωτής/Κομμώτρια (Hairdresser).
Ειδικών Εφέ (Special Effects)	1) Τεχνουργός Ειδικών Εφέ (Special Effects Coordinator). 2) Α΄ Βοηθός Τεχνουργού Ειδικών Εφέ (A Assistant Special Effects Coordinator). 3) Β΄ Βοηθός Τεχνουργού Ειδικών Εφέ (B Assistant Special Effects Coordinator). 4) Μακιγιέρ/Μακιγιέζ Ειδικών Εφέ (Special FX Make-up). 5) Τεχνικός Οπτικών Εφέ με χρήση Η/Υ (Visual Effects Composer). 6) Τεχνικός Ηχητικών Εφέ με χρήση Η/Υ.
Τεχνικών Εργαστηρίων Κινηματογραφικών Ταινιών:	1) Τεχνικός Προϊστάμενος Εργαστηρίου. 2) Τεχνικός Χρωματικής Επεξεργασίας Εικόνας (Εταλονέρ). 3) Τεχνικός Εργαστηρίου. 4) Μοντέρ Αρνητικού. 5) Τεχνικός Συντήρησης & Αποκατάστασης Κινηματογραφικών Ταινιών.

Όμως, όσον αφορά τη μάθηση των παιδιών, οι εξής ειδικότητες και αρμοδιότητες είναι αρκετές:

- **Σκηνοθέτης.** Ο σκηνοθέτης έχει σχεδόν τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο στα πάντα. Ωστόσο, η κύρια αρμοδιότητά του είναι να οραματιστεί την ταινία, καθώς διαβάζει το σενάριο, πλάνο-πλάνο και να τα καταγράψει και είναι υπεύθυνος για το γύρισμα, συντονίζει όλο το γκρουπ και καθοδηγεί του ηθοποιούς στην υποκριτική τους.
- **Βοηθός Σκηνοθέτη.** Αυτός έχει συγκεκριμένους ρόλους, ωστόσο, δεν κρίνεται απαραίτητη η ανάλυσή τους. Για το πλαίσιο της τάξης, αυτός μπορεί να είναι το «δεξί χέρι» του σκηνοθέτη, να κρατάει το σενάριο στο γύρισμα ή γενικά να αποτελεί το βοηθό για όλες τις δουλειές.
- **Σεναριογράφος.** Όπως υποδηλώνει το όνομά του είναι αυτός που γράφει το σενάριο.
- **Εικονολήπτης.** Αυτός είναι υπεύθυνος για την κάμερα, καθώς τραβά τα πλάνα που του υποδεικνύει ο σκηνοθέτης.
- **Ηχολήπτης.** Είναι υπεύθυνος για την ηχογράφηση και τα «τεχνάσματα» του ήχου· για παράδειγμα όταν σκοπός είναι η δημιουργία του ήχου της βροχής, είναι δυνατή η χρήση διάφορων δημιουργικών τρόπων (π.χ. σταγόνες νερού πάνω σε ομπρέλα).
- **Παραγωγός.** Στα πλαίσια της τάξης με δεδομένο ότι δεν μπορεί να αναλάβει τη χρηματοδότηση της ταινίας, αυτός αναλαμβάνει άλλους πιο οργανωτικούς ρόλους. Δηλαδή, είναι υπεύθυνος για να γκρουπάρει τα γυρίσματα φτιάχνοντας οργανόγραμμα, να βοηθήσει στην εύρεση τοποθεσιών, να ψάξει οικονομικές λύσεις ή εναλλακτικές για οπουδήποτε πρόβλημα προκύψει κ.α.
- **Σκηνογράφος/Ενδυματολόγος.** Ασχολείται με τις τοποθεσίες γυρισμάτων, τα σκηνικά και τα ρούχα που θα φορέσουν οι ηθοποιοί.
- **Μοντέρ.** Το μοντάζ, κατά πάσα πιθανότητα θα το κάνει ο εκπαιδευτικός, μπορεί όμως να δείξει στα παιδιά τον τρόπο που γίνεται, έτσι ώστε να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για την δημιουργία της ταινίας, μέχρι τελικού σταδίου.

ΒΗΜΑ 3–ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.8

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Τυπωμένες εικόνες με οποιαδήποτε θεματολογία.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά δέκα εικόνες με οποιαδήποτε θεματολογία. Αυτά χωρίζονται σε δυο ομάδες και καλούνται να βάλουν τις εικόνες στη σειρά που επιθυμούν. Έπειτα καλούνται να αφηγηθούν στην τάξη την ιστορία που δημιουργείται, χρησιμοποιώντας τις εικόνες ως στιγμιότυπα της ιστορίας· δικαιούνται να χρησιμοποιήσουν όλες ή κάποιες από αυτές τις εικόνες. Τούς υπενθυμίζεται να μην ξεχάσουν τις βασικές αρχές σεναρίου, δηλαδή **τον πρωταγωνιστή, τις ανατροπές και τις σχέσεις αιτιότητας μεταξύ των γεγονότων.**

Δραστηριότητα 2.8

ΧΡΟΝΟΣ	120΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α2, διάφορα χαρτικά είδη για χειροτεχνίες, κόλλες, ψαλίδια, κούκλες, διάφορα αντικείμενα, κάμερα/κινητό, τρίποδο.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να επιλέξουν ένα παραμύθι της αρεσκείας τους, με σκοπό να το αναπαραστήσουν με κούκλες. Η διαδικασία έχει ως εξής: Αφού διηγηθούν το παραμύθι στην τάξη, η ολομέλεια επιχειρεί την ανεύρεση των βασικών στοιχείων που το απαρτίζουν, δηλαδή των βασικών χαρακτήρων και των βασικών σκηνών όπου εκτυλίσσονται τα δρώμενα. Στη συνέχεια δίδονται στους μαθητές μεγάλα λευκά χαρτόνια και δημιουργούνται τόσες ομάδες όσες και οι σκηνές, με την κάθε ομάδα να καλείται να φτιάξει το σκηνικό που της αναλογεί ως κολλάζ.

Τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν, να σχεδιάσουν το σκηνικό όπως το επιθυμούν και να συνεργαστούν μεταξύ τους, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια τοποθετούνται τα σκηνικά στον τοίχο και στήνεται η κάμερα

σταθερή σε ένα τρίποδο, ώστε να έχει για κάδρο μόνο το σκηνικό. Επιπλέον, τα παιδιά αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν τους ήρωες της ιστορίας χρησιμοποιώντας κούκλες και ενδύματα της επιλογής τους, ακόμα και αυτοσχέδια. Οι χαρακτήρες μοιράζονται ισότιμα στις ομάδες.

Τέλος, όταν όλα είναι έτοιμα, τα παιδιά αναλαμβάνουν να κάνουν τις φωνές και τις κινήσεις των ηρώων που επιλέγουν. Έτσι, αναπαριστούν την ιστορία καθώς οι συμμαθητές τους τη βιντεοσκοπούν.

Δραστηριότητα 3.8

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Τα υλικά που υπάρχουν στην τάξη.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Αφού συζητηθούν με τα παιδιά οι ειδικότητες, επιλέγεται ένα από τα σενάρια που έχουν γράψει σε προηγούμενες συναντήσεις. Στη συνέχεια, διαβάζεται το σενάριο από την «οπτική» του ενδυματολόγου και ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν τα ρούχα που θα επέλεξαν για κάθε ήρωα.

Το ίδιο μπορεί να γίνει για τη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία, τη φωτογραφία και οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό και την ομάδα (Χαραλάμπους, 2016).

Δραστηριότητα 4.8

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	Φωτ. μηχανή/κινητό.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Δημιουργώντας μια φωτοϊστορία: Ο/Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να διαλέξουν ένα σενάριο από αυτά που έχουν γράψει στο πλαίσιο των μαθημάτων, κατά προτίμηση μικρό σε έκταση. Τα παροτρύνει να διηγηθούν την ιστορία με φωτογραφίες που θα τραβήξουν μόνοι τους, με τις φωτογραφίες να έχουν για πρωταγωνιστές, ανθρώπους ή παιχνίδια που έχουν οι

μαθητές στο σπίτι τους, και να δουλέψουν με φυσικά ή κατασκευασμένα σκηνικά. Έπειτα, τα παιδιά καλούνται να τυπώσουν τις φωτογραφίες (δέκα έως δεκαπέντε), να τις κολλήσουν σε ένα χαρτόνι και να τις φέρουν στο επόμενο μάθημα, όπου θα παρουσιάσουν την φωτοϊστορία τους στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 5.8

ΧΡΟΝΟΣ	90'
ΥΛΙΚΑ	Υλικά που υπάρχουν στην τάξη, υλικά για χειροτεχνίες, Φωτ. μηχανή-κάμερα/κινητό.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να διαλέξουν ένα προϊόν που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους ή να εφεύρουν ένα δικό τους προϊόν, να σχεδιάσουν την διαφήμιση του (να βρουν το όνομα, τη συσκευασία και τη χρήση του) και να δημιουργήσουν ένα διαφημιστικό σποτ. Εδώ, οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες και η κάθε μία θα πρέπει να φτιάξει την αφίσα και το διαφημιστικό σποτ για το προϊόν που επέλεξε.

ΜΕΡΟΣ 9^ο

ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

ΒΗΜΑ 1-ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

- *Από που μπορούμε να αντλήσουμε έμπνευση για τη συγγραφή του σεναρίου μας;*
- *Τι θεματικές θα προτείνετε;*
- *Θα θέλατε να πάρετε έμπνευση από θεατρικά έργα, όνειρα, προσωπικές εμπειρίες, λογοτεχνικά βιβλία, άλλα σενάρια, προηγούμενες εργασίες, αξίες και ιδανικά, επικαιρότητα;*

ΒΗΜΑ 2-ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Βοηθητικές προτάσεις για άντληση έμπνευσης:

- Σκέφτομαι έναν άνθρωπο που θαυμάζω από το περιβάλλον μου. Έπειτα τον φαντάζομαι να πρωταγωνιστεί σε μια ιστορία. Τι ιστορία θα ήταν αυτή;
- Ξυπνάω το πρωί και καταγράφω τα όνειρά μου. Πολλές φορές δεν θα τα θυμάμαι, όμως, έχω στο κομοδίνο μου ένα χαρτί κι ένα στυλό, ώστε αν δω κάποιο περίεργο/όμορφο /αστείο/τρομακτικό όνειρο, μόλις ξυπνήσω να το καταγράψω.
- Έχω το νου μου στις ειδήσεις και σε πράγματα της επικαιρότητας: τα προβλήματα της επικαιρότητας συχνά αποτελούν σπουδαία πηγή έμπνευσης για τη συγγραφή ενός σεναρίου, αλλά και γενικότερα για την τέχνη.
- Σκέφτομαι το αγαπημένο μου παραμύθι/θεατρική παράσταση/λογοτεχνικό βιβλίο και αναρωτιέμαι, αν θα γινόταν ενδιαφέρον σενάριο.
- Σκέφτομαι μια περιπέτεια που έχω περάσει (εγώ ή κάποιος από το περιβάλλον μου). Θα μπορούσε να μεταφερθεί σε σεναριακή μορφή; Έχοντας την ελευθερία να της προσθέσουμε και άλλα στοιχεία και να την βάλουμε στο πλαίσιο που θέλουμε.
- Σκεφτόμαστε τις διάφορες δραστηριότητες που κάναμε στην τάξη. Μπορώ να δουλέψω ένα σενάριο που να είναι βασισμένο σε κάποια άσκηση που κάναμε παλαιότερα στην τάξη και μου άρεσε πολύ/μου τράβηξε το ενδιαφέρον.
- Έμπνευση μπορούμε να έχουμε και από ένα αγαπημένο μας τραγούδι. Τι συναισθήματα μας γεννάει; Τι εικόνες πλάθουμε στο μυαλό μας αν κλείσουμε τα μάτια και το ακούσουμε;
- Κατάλληλη θεματολογία με διδακτικό χαρακτήρα είναι επίσης τα ιδανικά και οι αξίες όπως η φιλία, ο έρωτας, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η ισότητα, ο σεβασμός στο περιβάλλον και στον συνάνθρωπο, η αγάπη για τα ζώα κ.α.

ΒΗΜΑ 3 – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.9

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Λέξεις γραμμένες σε χαρτάκια, κληρωτίδα, κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός δημιουργεί μια κληρωτίδα με λέξεις-κλειδιά, οι οποίες σχετίζονται με κοινωνικές έννοιες και αξίες όπως η ελευθερία, η φιλία, η ενσυναίσθηση, η πρόληψη, η οδική ασφάλεια κ.ά.

Κάθε μαθητής διαλέγει τυχαία μεταξύ των χαρτιών και καλείται να γράψει μια σκηνή με διαλόγους που βασίζονται στην κεντρική λέξη (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018).

Δραστηριότητα 2.9

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	κόλλες Α4, μολύβια
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να ταξιδέψουν σε έναν άλλο πλανήτη και να δημιουργήσουν ένα σενάριο για μια ιστορία που ζωντανεύει εκτός Γης.

Οι ερωτήσεις που μπορούν να βοηθήσουν είναι:

- Ποιος είναι ο πλανήτης προορισμού και ποιες οι συνθήκες εκεί;
- Πως είναι τα πλάσματα που συνάντησες; Κάνετε διάλογο;
- Ποια ιστορία έζησες εκεί;
- Τι συνέβη στο τέλος; (Μιχαήλ, Παπαδημητρίου, & Χατζή, 2018)

Δραστηριότητα 3.9

ΧΡΟΝΟΣ	45'
ΥΛΙΚΑ	κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να φανταστούν ότι κοιμούνται και βλέπουν σαν όνειρο μια φανταστική ιστορία, χωρίς περιορισμό στις δυνάμεις, τους ήρωες και τις συνθήκες. *Τι συμβαίνει τελικά; Πως θα είναι ένα σενάριο με μεγάλη ελευθερία στο περιεχόμενο αλλά επιτακτική την ανάγκη για τήρηση των αρχών σεναριακής γραφής;*

Δραστηριότητα 4.9

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει στα παιδιά, για την επόμενη συνάντηση, να ψάξουν ειδήσεις του τελευταίου 24ωρου. Στην επόμενη συνάντηση το κάθε ένα θα πρέπει να έχει φέρει τουλάχιστον μια είδηση από εφημερίδα, περιοδικό, τηλεόραση ή ιστοσελίδα, αρκεί να είναι αληθής. Έπειτα, τα παιδιά και ο/η εκπαιδευτικός θα συζητήσουν ελεύθερα στην τάξη για το ποια είδηση τους έκανε περισσότερη εντύπωση και από εκεί θα αντληθεί θεματολογία για τη συγγραφή μιας σκηνής (2-3 σελίδων).

Δραστηριότητα 5.9

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Μέσο προβολής εικόνας και βίντεο, κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά τρία διάσημα έργα από έναν ζωγράφο και ταυτόχρονα ένα τραγούδι κλασικής μουσικής και αφήνει λίγη ώρα να το επεξεργαστούν. Στη συνέχεια τα ρωτά τι συναισθήματα τούς δημιουργήθηκαν και τούς ζητά να περιγράψουν σε μία σελίδα την ιδέα για ένα σενάριο βασισμένο στα ερεθίσματα της σημερινής ημέρας.

Δραστηριότητα 6.9

ΧΡΟΝΟΣ	45΄
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει στα παιδιά να πάρουν συνέντευξη από τον παππού/γιαγιά (σε περίπτωση εκλιπόντων, μπορούν να δουλέψουν είτε με ένα πρόσωπο του περιβάλλοντός τους που έχει την αντίστοιχη ηλικία είτε με ένα πρόσωπο που θαυμάζουν). Πραγματοποιείται συζήτηση στην τάξη για τις ερωτήσεις που μπορούν να θέσουν τα παιδιά:

- Μπορείς να μου διηγηθείς μια μέρα από τα παιδικά σου χρόνια;
- Υπάρχει κάποια μέρα από τα παιδικά σου χρόνια που σου έχει μείνει αξέχαστη για κάποιον λόγο (καλό ή κακό);
- Σου άρεζε το σχολείο;
- Ποιο ήταν το αγαπημένο σου παιχνίδι;
- Ποια ήταν η πρώτη σου εμπειρία με την τηλεόραση/τον κινηματογράφο;
- Θυμάσαι κάποια ιστορία που σου έλεγε η δική σου γιαγιά/παππούς και σου έχει μείνει χαραγμένη στο μυαλό;

ΜΕΡΟΣ 10^ο

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

ΒΗΜΑ 1 – ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

- Ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα σε ένα θεατρικό κείμενο και σε ένα θεατρικό έργο;
- Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «δραματοποίηση»;
- Ποια πιστεύετε ότι είναι τα απαραίτητα συστατικά για τη δραματοποίηση ενός έργου;
- Εκτός από το σενάριο, τι άλλο πρέπει να προσέξει κανείς για να δραματοποιήσει ένα έργο;
- Η δραματοποίηση με ποια/ποιες τέχνη/τέχνες συνδέεται;

ΒΗΜΑ 2 – ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει και τη δραματική τέχνη (φυσικό, αφού η πρώτη περιλαμβάνει τη παιγνιώδη μάθηση) με την τελευταία να είναι μία μορφή τέχνης που είναι δυνατόν να διδαχθεί και ως ανεξάρτητο μάθημα αλλά και ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων. Αυτή έχει ιδιαίτερη δύναμη που αποδίδεται τόσο στο συνδυασμό συναισθήματος και νόησης όσο και στους στόχους της, που δεν είναι άλλοι από τη βιωματική μάθηση και τον αναστοχασμό. Η δραματική τέχνη είναι η δραματοποίηση,

όπου τα παιδιά δημιουργούν ένα δικό τους φανταστικό κόσμο με αντικείμενα και πρόσωπα του πραγματικού. Εκτός από το κοινό στοιχείο δημιουργικής γραφής και δραματοποίησης, που είναι η δημιουργική αυτοέκφραση, η πρώτη χρησιμοποιείται για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με σκοπό το «ζωντάνεμά» της από τη δεύτερη (Διακουμάκου, 2017). Η σημασία της δραματοποίησης, μάλιστα, ενισχύεται από τη βοήθεια που παρέχει στα παιδιά να μετουσιώσουν την ιστορία με τον τρόπο που την βιώνουν, όταν την ακούν ως ακροατές ή όταν τη διαβάζουν ως αναγνώστες. Επιπλέον, καλλιεργείται η φαντασία τους, καθώς μετατρέπεται ο λόγος σε εικόνα και σκηνική δράση (Παπαδόπουλος, 2010).

Η μεταγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό ή κινηματογραφικό, ως αποτέλεσμα της εμπλοκής της δημιουργικής γραφής, απαιτεί τη μετατροπή της αφήγησης σε διάλογο και σκηνικές οδηγίες, καθώς πλήθος πληροφοριών υπονοείται· η γλώσσα στο γενικότερο πλαίσιο, να λειτουργεί προωθητικά για τη δράση (Φυλακτάκη, 2015). Έναυσμα για την υλοποίηση της δραματοποίησης μπορεί να είναι, εκτός από ένα λογοτεχνικό κείμενο, ακόμα και ένα πανανθρώπινο πρόβλημα ή ό,τι άλλο μπορεί να σκεφτεί ή να βιώσει ένα παιδί, με σκοπό την παραγωγή ενός νέου δραματικού κειμένου μέσα από τη χρήση διαφορετικών θεατρικών τεχνικών και από αυτοσχεδιασμούς (Παπαδόπουλος, 2010).

Η δραματοποίηση έχει δύο φάσεις, τη συγγραφή και τη «σκηνική απόδοση». Αρχικά μέσω της συγγραφής, οι μαθητές μαθαίνουν τα κυριότερα συστατικά του δραματικού κειμένου (πρόσωπα, συγκρούσεις κ.ά.) και ότι με τον τρόπο αυτόν οδηγούνται στην ατομική ή ομαδική συγγραφή ενός κειμένου. Δευτερευόντως μέσα από τη συγγραφική διαδικασία, γίνεται μεταφορά από το κείμενο στη δράση έχοντας ευεργετικά αποτελέσματα σε σχέση με άλλες θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους μάθησης (Γραμματάς, 2011). Και αυτό γιατί απαιτεί συγκέντρωση, αυτοπειθαρχία και αλληλοσεβασμό τόσο από την πλευρά των παιδιών όσο και από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών (Γιάνναρης, 2001). Αλλιώς, η δραματοποίηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι η απόδοση ενός υφιστάμενου κειμένου σε σεναριακή μορφή, μέσω της εφαρμογής του δραματικού κώδικα (δραματική έκφραση, μίμηση, αυτοσχεδιασμό κ.ά.), με σκοπό τη μετατροπή του σε κινηματογραφική ή θεατρική πράξη (Γραμματάς, 1999). Μάλιστα νεότεροι μελετητές αναφέρουν την παραπάνω πορεία ως τη μεταγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου τόσο οριζόντια όσο και κάθετα. Τέλος από άλλους, η μελετώμενη έννοια αποτελεί σύνθετη δραματική διαδικασία, η οποία εκτείνεται πέρα από το απλό θεατρικό παιχνίδι με βάση ένα αυτοσχέδιο σενάριο των παιδιών, και φτάνει στη μετατροπή του αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό. Εδώ οι μαθητές να καλούνται να το

«ζωντανέψουν» στη σκηνή, με στόχο όχι μόνο τη δημιουργική τους έκφραση αλλά και τη γνώση του δραματοποιημένου μαθήματος (Μώρου, 2002).

Κλείνοντας, στη διαδικασία της δραματοποίησης ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει και η ζωντανή αφήγηση, καθώς διατηρεί το ενδιαφέρον, «ζωντανεύει» το φυσικό και μη περιβάλλον και ενισχύει τα συναισθήματα των θεατών.

ΒΗΜΑ 3 – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Δραστηριότητα 1.10

ΧΡΟΝΟΣ	45´
ΥΛΙΚΑ	Κόλλες Α4, μολύβια.
ΑΤΟΜΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ

Δίνεται στους μαθητές μια λίστα από φράσεις, με την κάθε φράση να αποτελεί τον τίτλο ενός σεναρίου. Το σενάριο πρέπει να έχει μέγεθος μέχρι δύο σελίδες και να περιέχει υποχρεωτικά διάλογο (Πιταροκοίλης, 2018).

Οι φράσεις μπορεί να είναι:

- *Και τι δε θα έκανα για να σε δω να γελάς.*
- *Αρκετά σε ανέχτηκα, δε θέλω πια να είμαστε φίλοι.*
- *Να σας εξηγήσω, δεν είναι αυτό που νομίζετε.*
- *Αμάν αυτός ο δάσκαλος πια!*
- *Θέλω να πάμε μια εκδρομή.*
- *Είμαι ιδιαίτερα χαρούμενος σήμερα.*

Δραστηριότητα 2.10

ΧΡΟΝΟΣ	60´
ΥΛΙΚΑ	Σεναριακή σκηνή 3-4 σελίδων.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά μια σεναριακή σκηνή και, χωρίς να παρέμβει καθόλου, τούς ζητά να συνεργαστούν για να την αναπαραστήσουν ζωντανά στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 3.10

ΧΡΟΝΟΣ	60΄
ΥΛΙΚΑ	Παραμύθι, υλικά που υπάρχουν στην τάξη.
ΑΤΟΜΑ	ΟΜΑΔΙΚΗ

Η δραστηριότητα αφορά τη **ζωντανή αφήγηση**. Επιλέγεται ένα μικρό, εύκολο και γνωστό παραμύθι, το οποίο διαβάζεται στην τάξη και έπειτα, τα παιδιά, καλούνται να την αναπαραστήσουν. Οι ρόλοι χωρίζονται σε:

1. *Αφηγητή.*
2. *Ηθοποιούς.*
3. *Σκηνοθέτη.*
4. *Σκηνογράφο/ενδυματολόγο.*

Αρχικά, ο αφηγητής αναλαμβάνει να αφηγηθεί μερικώς την ιστορία (αφήγηση με παύσεις) και όταν αυτός σταματά, τότε οι ηθοποιοί αναλαμβάνουν να την αναπαραστήσουν. Δευτερευόντως, ο σκηνογράφος/ενδυματολόγος κάνει προτάσεις για το στήσιμο του χώρου και την εμφάνιση των ηθοποιών (με τα υλικά που διαθέτει στην τάξη), ενώ τρίτον ο σκηνοθέτης έχει το δικαίωμα να διορθώνει τους ηθοποιούς στον τρόπο που στέκονται, μιλούν και κινούνται. Τα παιδιά, τόσο ως αφηγητές όσο και ως ηθοποιοί είναι ελεύθερα να αυτοσχεδιάζουν και να εκφραστούν όπως θέλουν, ενώ ταυτόχρονα δεν υπάρχει κάποια πίεση ως προς το να αναπαρασταθεί η ιστορία κατά γράμμα.

****Παραλλαγή***

Αφού τα παιδιά έχουν εξασκηθεί με όλα τα παραπάνω, μια πολύ ενδιαφέρουσα παραλλαγή είναι να ζητηθεί η αναπαραστάση της ιστορίας, αλλάζοντας κάποιες μεταβλητές. Ενδεικτικά αναφέρεται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ως αφηγητή και η μεταβολή κάποιων δεδομένων της ιστορίας, επιτρέποντας τον αυτοσχεδιασμό των παιδιών κατά τη διάρκεια των παύσεων, μεταβάλλοντας την οπτική τους και ανατρέποντας στερεοτυπικές αντιλήψεις (π.χ. η πριγκίπισσα δεν ήταν ερωτευμένη με τον πρίγκιπα, ο λύκος είχε μικρά λυκάκια στην φωλιά

του και γύρισε πίσω χωρίς φαγητό, κλπ.). Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τους άλλους χαρακτήρες, τις σκέψεις και τις πράξεις τους και εξοικειώνονται καλύτερα με την ουσία της δραματοουργίας και τα παιχνίδια ρόλων.

6.4. Συμπεράσματα βου Κεφαλαίου

- Η θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας σεναρίου είναι μόνο οι **απαρχές** αυτής της διαδικασίας. Το πιο ζωτικό τμήμα είναι οι **δραστηριότητες και οι τρόποι που τα παιδιά έρχονται πρακτικά σε επαφή με τη δημιουργική γραφή και το σενάριο.**
- Κάθε πρόγραμμα δημιουργικής και σεναριακής γραφής μπορεί να δομηθεί ελεύθερα σε συνάρτηση με **την ηλικία, το υπόβαθρο και τους στόχους που τίθενται για το τμήμα.**
- Ορισμένες από τις κοινές κατευθύνσεις που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί της δημιουργικής γραφής βασίζονται σε άξονες και αφορούν:
 - Βασική ορολογία σεναρίου.
 - Επαγγέλματα και ειδικότητες του κινηματογράφου.
 - Κατανόηση της χρονικής τοποθέτησης.
 - Διαμόρφωση των χαρακτήρων.
 - Ανάπτυξη ιστορίας.
 - Έμπνευση από γεγονότα, φράσεις και ερεθίσματα.
 - Ενσωμάτωση άλλων μορφών τέχνης στο σενάριο.

Συμπεράσματα

Ως επιστέγασμα κάθε εργασίας είθισται να παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα για την αποκρυστάλλωση όσων αναλύθηκαν κατά την ανάπτυξη του θέματος. Μέσα από το παραπάνω εγχείρημα έγινε κατανοητό πως, η αφήγηση μέσα από τις ιστορίες που εκφράζει, μετατρέπεται σε μέσο για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών στη ζωή του ατόμου. Υπό το πρίσμα αυτό, η αφήγηση ιστοριών έχει σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των ιδεών και των αξιών.

Η αφήγηση, παρά το ότι επηρεάζεται από συγκεκριμένα αντικειμενικά στοιχεία, όπως είναι η ηλικία των συμμετεχόντων στην αφηγηματική διαδικασία, διαθέτει και ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι οι ήρωες, το ταξίδι του κεντρικού ήρωα, η μεταμόρφωση και η ιστορία αγάπης. Ακόμα, μία αφήγηση μπορεί να είναι μυθοπλαστική, ιστορική ή ρεαλιστική ενώ η δομή της συνήθως περιλαμβάνει τον προσανατολισμό, την περιπέτεια, την αξιολόγηση, τη λύση και την κατάληξη. Τέλος, η αφήγηση μπορεί να δοθεί μέσα από διαφορετικές μορφές τέχνης, δημιουργώντας ποικιλία σε σχέση με την αφηγηματική απόδοση μιας ιστορίας.

Το σενάριο παρουσιάζει μεγάλο βαθμό ομοιότητας με την αφήγηση αλλά διαθέτει πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς ο σκοπός του είναι η μετατροπή της ιστορίας σε πραγματική δράση. Δομικά στοιχεία, εδώ, είναι η εισαγωγή, η σύγκρουση και η λύση, ενώ οι ήρωες αποτελούνται από τον κεντρικό χαρακτήρα, τους επικουρικούς και τον ανταγωνιστή. Επιπλέον, οι αρχές σεναρίου διέπουν τους βασικούς κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούνται για την ένταξη ενός κειμένου στο είδος· η ύπαρξη διαλόγων, για παράδειγμα, θεωρείται κομβικής σημασίας στη διαδικασία ανάπτυξης σεναριακής γραφής.

Μια από τις κατηγορίες τέχνης όπου μπορεί να ενταχθεί το σενάριο είναι ο κινηματογράφος, η αξία του οποίου έχει αναγνωριστεί λόγω της δημοτικότητάς του. Δεδομένων των παραπάνω, αυτός εντάχθηκε στην εκπαίδευση τόσο από την οπτική της χρήσης του ως μέσο διάνθησης και εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας όσο και ως ένα μεμονωμένο αντικείμενο μελέτης που δεν ασχολείται απλά με τη σεναριακή γραφή αλλά με όλα τα πεδία της συγκεκριμένης τέχνης. Η κινηματογραφική εκπαίδευση έχει πολλά οφέλη να προσφέρει στους μαθητές με ορισμένα από αυτά να είναι η ομαδικότητα, η αυτοεκτίμηση, η κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων, οι δεξιότητες συζήτησης κ. ά.

Σενάριο και δημιουργική γραφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Η δημιουργία, στο γενικότερο πλαίσιο, είναι η μετατροπή της ιδέας σε πράξη και ο τρόπος αποτύπωσης της σκέψης στη διάσταση της πραγματικότητας. Έτσι, η δημιουργική γραφή είναι αυτή που συμβάλλει στην ελεύθερη έκφραση και την προσωπική εξέλιξη, χωρίς την αποβολή των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών. Για το λόγο αυτό, αυτή μπορεί να ενταχθεί σχεδόν σε κάθε επιστημονικό πεδίο, δίνοντας ένα τέλος στην παραδοσιακή άποψη πως η δημιουργικότητα στη γραφή συνδέεται αποκλειστικά με πιο θεωρητικές επιστήμες. Η δημιουργική γραφή μπορεί να εξελιχθεί μέσω της δραματοποίησης σε κείμενο έτοιμο προς παρουσίαση.

Ολοκληρώνοντας υπάρχει ένα σύνολο δραστηριοτήτων που μπορούν να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς, τους φροντιστές και τους γονείς ώστε να δημιουργήσουν θεματικές δημιουργικής γραφής, όπου μπορεί να συμπεριληφθεί το σενάριο. Αυτό, προσφέροντας δυνατότητες ευελιξίας και ελευθερίας στην έκφραση, μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να αποτελέσει μια ευκαιρία για δημιουργική απασχόληση. Το πιο μεγάλο ζήτημα στη δημιουργική γραφή σεναρίου είναι η αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας κάθε δημιουργού και η προσπάθεια κατανόησης της ιστορίας που έχει να αφηγηθεί κάθε άνθρωπος. Ωστόσο, είναι ένας τρόπος να μπορέσει η ατομικότητα να καταστεί συλλογικότητα και κοινή εξέλιξη.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η συγκεκριμένη εργασία εξέτασε το ζήτημα της δημιουργικής γραφής και του σεναρίου. Η αφήγηση στην τέχνη του λόγου θεωρείται από τα πιο σημαντικά μέρη στη διαδικασία συγγραφής και, όπως επιδερμικά παρουσιάστηκε στο παρόν έργο, σχετίζεται με πολλές τέχνες. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση, λοιπόν, θα αποτελούσε η εξέταση της αφήγησης σε άλλες μορφές τέχνης, ο τρόπος που παρουσιάζεται μια ιστορία μέσα από την ιδιαίτερη καλλιτεχνική φύση της εκάστοτε τέχνης και οι δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν σε παιδιά και νέους προκειμένου να υπάρξει εξοικείωση τόσο με την τέχνη όσο και με την αφήγηση.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες στο παρόν έργο εστιάζουν την ηλικιακή ομάδα 8-11 ετών. Θα κινούσε το ενδιαφέρον η εστίαση σε άλλες ηλικίες και η ανάλυση του τρόπου δημιουργικής γραφής και ανάπτυξης σεναρίου ανάλογα με τα χαρακτηριστικά κάθε ηλικιακής κατηγορίας.

Ακόμα, μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων στην τάξη και η διενέργεια μιας συγκριτικής έρευνας για τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τα παιδιά που διδάχτηκαν για την κινηματογραφική εκπαίδευση, το σενάριο και τη δημιουργική γραφή, σε αντίθεση με αντίστοιχη ομάδα παιδιών που δεν τα διδάχτηκαν.

Τέλος το σενάριο είναι μια μορφή δημιουργίας που βασίζεται στη γραφή. Οι άνθρωποι έχουν τόσες διαφορετικές μεθόδους έκφρασης που αξίζει να δοθεί μια ευκαιρία για συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες, για να εντοπιστεί το αντικείμενο στο οποίο θα νιώσει μεγαλύτερη οικειότητα και ασφάλεια κάθε άνθρωπος, ώστε να εκφράζεται ελεύθερα. Ο αντίλογος θα μπορούσε να είναι πως πλέον η προσφορά είναι τόσο μεγάλη που ο καθένας μπορεί να βρει ότι τον εκφράζει. Η πρόταση δεν εστιάζει τόσο στην ίδια την ποικιλία όσο στην εξέταση της αναγνώρισης και της αποδοχής των διάφορων μεθόδων έκφρασης που υπάρχουν. Ένα πλήθος δραστηριοτήτων είναι υποεκτιμημένες και αξίζουν μια πιο συστηματική μελέτη ώστε να ενημερωθεί το κοινό σε σχέση με τα οφέλη και τις θετικές επιδράσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αγγελάτος, Δ. (2009). Αναπαριστώντας το υψηλό: η (αφήγηση στη) ζωγραφική και η (ζωγραφική στην) ποίηση (Th. Géricault και Διον. Σολωμός). *Κονδυλοφόρος*, 8, 39-65.
- Αγγελοπούλου, Α. (2014). Carl Vilhelm Holsøe. Γυναίκες δίπλα στο παράθυρο. Ανάκτηση 07 14, 2022 από annagelopoulou.blogspot.com: <http://annagelopoulou.blogspot.com/2014/11/carl-vilhelm-holse.html>
- Αθανασόπουλος, Β. (1997). Ζωγραφική και αφηγηματική τέχνη: η δυνατότητα ερμηνείας του αφηγηματικού έργου του Φώτη Κόντογλου στη βάση της συλλειτουργικής των δύο τεχνών. *Παρουσία*, 11 (12), 421-432.
- Αναγνώστου, Ν. (2018). *Κόκκινη Κλωστή Γραμμένη*. Τρίκαλα: Επέκεινα.
- Ανδριοπούλου, Ε. (2015). *Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση – Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις*. Ανάκτηση 07 14, 2022, από <https://tvxs.gr/news/paideia/i-kinimatografiki-paideia-stin-ekpaideysi-%E2%80%93montela-leitoyrgias-kai-prokliseis>
- Αυγητίδου, Σ. (2008). Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές (σ. 13-34). Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλούκος, Σ. (2006). *Το σενάριο. Η δομή και η τεχνική της συγγραφής του*. Αιγόκερως.
- Βασίλι Καντίνσκι: *Η-όχι και τόσο-μαθηματική του «Σύνθεση VIII»*, (2019). Ανάκτηση 07 14, 2022 από dromospoihs.gr: <https://dromospoihs.gr/2019/02/28/kadinskyviii/>
- Βεκιάρης, Α. (2021). *Βιβλία Γνώσεων με θέμα το Νέο Μουσείο της Ακρόπολης. Αξιολόγηση και μία διδακτική παρέμβαση*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- 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.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γιάνναρης, Γ. (2001). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Γρηγόρης.
- Γιουρέλη, Θ. (2014). *Χορός και αφηγηματικότητα: Εννοιολογικές σχέσεις της κίνησης και του λόγου στη διδασκαλία του χορού μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γιούρης, Η. (2017). *Το αρχέτυπο του ήρωα*. Ανάκτηση 05 28, 2022, από <https://bit.ly/3ldJCQe>
- Γκούνη, Β. (2014). Η δημιουργική γραφή «αρωγός» στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων. Στο Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (επιμ.), Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου, 4-6 Οκτώβριος 2013. Αθήνα.
- Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ. & Καρακίτσιος, Α. (2012). Λογοτεχνία και κινηματογράφος, Κειμενικοεικονικές προσεγγίσεις: η περίπτωση του «μικρού Νικόλα». Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Δ. Σουλιώτη (επιμ). *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας* (διημερίδα 21-22 Ιανουαρίου 2011) (σσ. 17-35). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Τυπωθήτω.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή: από το παιδί γραμματέα στο παιδί παραγωγό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. (2016). Οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής με ταυτόχρονη απόπειρα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Διδακτικές προτάσεις στα πλαίσια της έρευνας δράσης. Στο Σ. Γρόσδος (επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση* (Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, 24-26 Ιουνίου) (σσ. 187-197). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. (2018). *Κινηματογράφος & δημιουργική γραφή: Μαθήματα κινηματογραφικού γραμματισμού*. Χανιά: Πολιτιστική εταιρία Κρήτης-Πυξίδα της πόλης.
- Διακουμάκου Α. (2017). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και δημιουργική γραφή. Μία έρευνα δράσης με μαθητές της Δ' τάξης σε δημοτικά σχολεία της Σπάρτης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Δρεμέτσικα, Β. (2018). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, (σσ. 222-235).
- Δρομάζος, Σ. Ι. (1982). *ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΟΥΣ ΠΟΙΗΤΙΚΗ (Εισαγωγή, Μετάφραση, Σχόλια)*. Αθήνα: Κέρδος.
- Ε.Τ.Ε.Κ.Τ–Ο.Τ. (2018). *Ειδικότητες*. Ανάκτηση 4 24, 2022, από etekt.gr: <http://bit.ly/3JgCn1Z>
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάνικα. (1996). Αθήνα: Πάπυρος.
- Elc team, (2019). *Η νεκρή φύση με κάστανα είναι τελικά έργο του Βαν Γκογκ*. Ανάκτηση 07 02, 2022, από elculture.gr: <https://bit.ly/3Lnu9aJ>
- Ελληνική Δημοκρατία. (1931). «Περί αναλυτικού προγράμματος διδακτέων μαθημάτων σχολείων Μ. Εκπαιδεύσεως διά το σχολικόν. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος 1ο, αριθμός φύλλου 12. Ανάκτηση 06 26, 2022, από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/1932_12.pdf
- Ελληνική Δημοκρατία. (1935). Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Γυμνασίων. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος 1ο, αριθμός φύλλου 158. Ανάκτηση 06 28, 2022, από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/1935_537.pdf
- Ελληνική Δημοκρατία. (1987). Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος 1ο , αριθμός φύλλου 63. Ανάκτηση 06 28, 2022, από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php
- Ελληνική Δημοκρατία. (1991). Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία τμημάτων διδασκαλίας προαιρετικών μαθημάτων στους χώρους των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων ή και άλλων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος 1ο, αριθμός φύλλου 11. Ανάκτηση 07 02, 2022, από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php
- Ελληνική Δημοκρατία. (1996). Τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος 1ο , αριθμός φύλλου 239. Ανάκτηση 06 30, 2022, από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php

- Ελληνική Δημοκρατία. (1999). Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος Αισθητική αγωγή στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος 2ο , αριθμός φύλλου 1645. Ανάκτηση 07 02, 2022, από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php
- Ελληνική Δημοκρατία. (2003). Σκοπός ίδρυσης και λειτουργίας καλλιτεχνικών γυμνασίων. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 10/10/2003, αριθμός φύλλου 1497. Ανάκτηση 07 02, 2022, από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php
- Ελληνική Δημοκρατία. (2006). Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 1417/2006, αριθμός φύλλου 88740/Γ7. Ανάκτηση 07 02, 2022, από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php
- Ζευκιλής, Α. (1971). *Σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Philips Α.Ε.
- Η σχεδία της μέδουσας (χ.χ.)*. Ανάκτηση 4 24, 2022, από το wikipedia.org: <http://bit.ly/3ZRPGNh>
- Θεμελή, Ε. (2015). *Ο κινηματογράφος στη σχολική εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2001). *Πάμε σινεμά; Πρόγραμμα γνωριμίας με τον Κινηματογράφο*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού - ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κακριδής, Φ. (2012). *Χορός: Λόγος και δράση*. Ανάκτηση 07 09, 2022, από reek-language.gr: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/comedy/page_018.html
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας (από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καπλάνογλου Μ., 2002, *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα, μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων*, Πατάκης: Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π. Β. (1998). *Διδακτική των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουλουμπή - Παπαετροπούλου, Κ. (2004). *Η επιλογή του αφηγήματος μια άλλη τέχνη*. Στο Κ. Κουλουμπή - Παπαετροπούλου, *Η τέχνη της αφήγησης*. Πατάκης.

- Κυριακουλάκος, Π. & Καλαμπάκας, Ε. (2015). Η κινηματογραφική αφήγηση: μια ιστορία με εικόνες & ήχους. Στο Π. Κυριακουλάκος & Ε. Καλαμπάκας, *Η οπτικοακουστική κατασκευή*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5708>
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2015α). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής: Η περίπτωση συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. Στο *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας»*, 19-20 Οκτωβρίου 2012, Κομοτηνή.
- Λυπουρλής, Δ. (2008). Πρόλογος. Στο Αριστοτέλης, *ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ: ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΖΗΤΡΟΣ*.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2015). *Η ανάπτυξη των βρεφών, των παιδιών και των εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Νικολάου, Μ. (2018). *Η αναζήτηση της ταυτότητας των εφήβων μέσω των*
- Μαργαρίτη, Τ., & Μαρδάς, Ι. (2020). *Carl Jung: Anima, η εσωτερική ψυχή του άντρα*. Ανάκτηση από art-therapy.center: <https://bit.ly/429nEOT>
- Μάρδας, Α. Σ. (χ.χ.). *Τα 12 Στάδια του Ταξιδιού του Ήρωα*. Ανάκτηση από http://scienceview.gr/wordpress/wp-content/uploads/LSTT/2019-2020/SENARIO_12_STADIA.pdf
- Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης, (χ.χ.). P. I. TCHAIKOVSKY: Η ΛΙΜΝΗ ΤΩΝ ΚΥΚΝΩΝ. Ανάκτηση 08 07, 2022 από tch.gr: <https://www.tch.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=3&tcheid=2370>
- Μιχαήλ, Α., Παπαδημητρίου, Π., & Χατζή, Μ. (2018). *Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.544>
- Μπάτσου, Α. (χ.χ.). *Παρακολουθήσαμε τη «Λυσιστράτη» σε σκηνοθεσία Άρη Ηλία Τοπάλογλου στο «Από Μηχανής» θέατρο*. Ανάκτηση 5 08, 2022 από kallitexnes.gr:

<https://www.kallitexnes.gr/theatre/parakolouthisame-ti-lisistrati-se-skinothesia-ari-ilia-topaloglou-sto-apo-michanis-theatro/>

Μώρου, Α. (2002). Δραματοποίηση: Από το κείμενο στη σκηνή της τάξης. Ένα παράδειγμα, «Οδύσσεια» Ομήρου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 27, 1-17.

Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η Δημιουργική Γραφή στο Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολούδης, Η. Π. (1995). *Αριστοτέλης, Άπαντα, Τόμος 34ος, Περι Ποιητικής*. Αθήνα: Χατζόπουλος Οδυσσέας.

Οικονόμου, Β. (χ.χ.). *Αφήγηση (Storytelling)*. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/4291wEm>

Πάλλη, Χ. (2011). *Δημοτικό τραγούδι*. Ανακτήθηκε από: http://xarapalli.blogspot.com/2011/10/blog-post_4653.html

Παπαδόπουλος, Δ. (2021). *Κινηματογραφική εκπαίδευση: Τέχνη, πολιτισμός και παιδαγωγική*. Χανιά - Θεσσαλονίκη: Πυξίδα.

Παπαδόπουλος, Π. (2016). *Δημιουργική γραφή και αφήγηση στις φυσικές επιστήμες*. Ανάκτηση 10 21, 2022, από <https://slideplayer.gr/slide/11179962/>

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδία έκδοση.

Παπαντωνάκης, Γ.Δ. & Κοτόπουλος, Τ. Η. (2011). *Σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή*. Αθήνα: Ίων.

Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (2015). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Πελεγρίνης, Θ. (1979 – 1985). Τι κάνει ένα έργο τέχνης εκφραστικό;, *Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών* 28 , 53 – 58.

Πιταροκόιλης, Γ. (2018). *Ασκήσεις σεναρίου: "Πες το με εικόνες"*. Ανάκτηση 02 02, 2022, από [cinofil-net.blogspot.com: https://cinofil-net.blogspot.com/2018/05/blog-post_12.html](https://cinofil-net.blogspot.com/2018/05/blog-post_12.html)

Πολίτης, Π. (2006). *Μορφές της αφήγησης*. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_3/index.html

Πολίτης, Α. (2010). *Το δημοτικό τραγούδι. Εποπτικές προσεγγίσεις. Περνώντας από την προφορική στη γραπτή παράδοση. Μικρά αναλυτικά*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Πολυκάρπου, Π. (2018). *Κινηματογράφος και Λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε από: <https://cinemood.gr/kinimatografos-kai-logotehnia>
- Πρέζας, Π. (2003). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ράπτης, Ν & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Σαβράμη, Κ. (2009). *Χορός και αφηγηματικότητα*. Πρακτικά Ημερίδας. Πάτρα: Πανεπιστημίου Πατρών.
- Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης Γ (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο. Στα Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, (σσ. 521-528), , τ. ΙΙ, (23-26 Σεπτεμβρίου). Κόρινθος.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στυλιανού, Μ. (2020). Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/3JEtVuI> συγκρούσεων στα βιβλία του Βασίλη Παπαθεοδώρου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τάχατος, Ν. (2021). Τα χαρακτηριστικά του Ήρωα. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/3mQ3zwO>
- Τριλιανός, Α. (2002). Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση: Επιστημονικές Θεωρήσεις και Τεχνικές Παρώθησης του Μαθητή κατά την Διδακτική Διαδικασία. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Υ.Π.Ε.Θ.-ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (χ.χ.). *ΈκφρασηΈκθεση (Αλυκείου) - ΒιβλίοΜαθητή*. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/3lh77rx>
- Φιτσιώρης, Γ. (2013). *Μέθοδοι Ερμηνείας Μουσικών Έργων*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φλέσσα, Β. (2022). *Γιατί ψυχανάλυση, κύριε Γιωσαφάτ;*. Αθήνα: Αρμός.
- Χαραλάμπους, Δ. (2016). *Εργαστήριο Συγγραφής Σεναρίου*. Ανάκτηση 02 15, 2022, από artens.gr: http://artens.gr/portfolio-items/seminario_senariou/
- Χαρατσή, Α. (2020). *Υλοποίηση Πυραμίδας των Αναγκών του Μάσλοου σε Εικονικό Περιβάλλον*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς – Τμήμα Πληροφορικής.

Χατζή, Α. Μ. (2016). *Η Δημιουργική Γραφή ως αντικείμενο*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηθωμάς, Φ. & Αλέφαντος Π. (1998). *Λεξικό Ανεπτυγμένων Εννοιών*. Θεσσαλονίκη: Φίλιππος.

Χρονοπούλου, Γ. (2016). *Ενότητα «Θέατρο»*. Ανακτήθηκε από:

<http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2016/11/Theatre.pdf>

Ξενόγλωσση

- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Praeger Publishers.
- Anthony, M. (2021, 03 04). *Cognitive Development in 8- to 10-Year-Olds*. Ανάκτηση 08 03, 2022, από Scholastic: <https://www.scholastic.com/parents/family-life/creativity-and-critical-thinking/development-milestones/cognitive-development-8-10-year-olds.html>
- Appleman, D. (2013). Teaching in the Dark: The Promise and Pedagogy of Creative Writing in Prison. *TheEnglishJournal*. 102 (4), 24–30.
- Appleyard, J. (2017). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*. (Κ. Μαλαφάντης, Επιμ.) Gutenberg.
- Arnold, D. & Iverson, M. (2003). *Art and Thought*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bazalgette, C. (2009). *Impacts of Moving Image Education: A Summary of Research*. Glasgow: Scottish Screen.
- Bedard, C., & Fuhrken, C. (2011). Writing for the big screen: Literary experiences in a moviemaking project. *Language Arts*, 89(2), σσ. 113 - 124.
- Bloom, M., Colbert, A.E. & Nielsen, J.D. (2020). Stories of Calling: How Called Professionals Construct Narrative Identities. *Administrative Science Quarterly*. doi:10.1177/0001839220949502
- Boeree, C. (1997). *Personality Theories - Carl Jung*. George Boeree.
- Bowden, D. (2006). *Writing for Film, The Basics of Screenwriting*. New York: Routledge.
- Brunel, P. (2015). *Companion to Literary Myths, Heroes and Archetypes*. London: Routledge.
- Campbell, J. (1988). *Η δύναμη του μύθου*. Αθήνα: Ιάμβλιχος
- Campbell, J. (2004). *The hero with a thousand faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Chang, W. (2012). *Narrative Paintings*. Flesk Publications.
- Cherry, K. (2020). *The 4 Stages of Cognitive Development*. Ανάκτηση από <https://www.verywellmind.com/piagets-stages-of-cognitive-development-2795457>
- Cohen, J. (2005). *How to Read Freud*. London: Granta.

- Cooke, T. (2019). The Hero's Journey: a psychedelic allegory. Ανάκτηση 07 08, 2022 από The Psychedelic Hero's Journey: <https://microdose.buzz/news/the-psychedelic-hero-s-journey-metamorphosis-in-the-natural-world/>
- Cotrufo, S. (2013). *Introduction to Creative Writing: For Middle School & High School*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Cox, C. (2012). *Literature Based Teaching in the Content Areas*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Croce, B. (1976). Τι είναι Τέχνη; *Εποπτεία*, 3, 3-10.
- Danoff-Burg, S., Mosher, C. E., Seawell, A. H., & Agee, J. D. (2010). Does narrative writing instruction enhance the benefits of expressive writing? *Anxiety, stress, and coping*, 23(3), 341–352. <https://doi.org/10.1080/10615800903191137>
- Dart, J. & Davies, A. (2003). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique, *American Journal of Evaluation*, 24 (2), 137–155.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London & New York Longman.
- DeBeauvoir, S. (1979). *Το δεύτερο φύλο*. Αθήνα: Γλάρος.
- Dethridge, L. (2003). *Writing your Screenplay*. Australia: Allen & Unwin
- Dougan, D. (2019). *Scriptwriting*. Open College of the Arts.
- Drew, J. (2020, 11 13). *Live for Films*. Ανάκτηση 07 19, 2022, από 6 Key Benefits of Using Movies in Education: <https://www.liveforfilm.com/2020/11/13/6-key-benefits-of-using-movies-in-education/>
- Driver, R. Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Durkheim, E. (2014). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*. (Η. Αθανασιάδης, Μεταφρ.) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.
- Eisner, W. (2008). *Comics and Sequential Art*. W. W. Norton & Company.

- Fantha Tracks. (2021, 07 26). *Benefits of Using Films for Education*. Ανάκτηση 07 11, 2022, από Fantha Tracks: <https://www.fanthatracks.com/blogs/benefits-of-using-films-for-education/>
- Filbin, G. (2020, 24 04). *The Benefits of Using Films for Educational Purposes*. Ανάκτηση από CutPrintFilm: <http://cutprintfilm.com/features/editorials/benefits-using-films-educational-purposes/>
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling: Guide for Educators*. USA: ISTE.
- Freud, A. (1990). *Εισαγωγή στην ψυχανάλυση του παιδιού*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Freud, S. (1980). *Σεξουαλική ψυχολογία*. Αθήνα: Ζουμπουλάκης - Βιβλιοθήκη για Όλους.
- Freud, S. (2005). *Τέχνη και ψυχανάλυση*. Αθήνα: Κοροντζής.
- Gergen, K.J., &Gergen, M.M. (1988). Narrative and the self as relationship. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology, Vol. 21* (pp. 17–56). NewYork: Academic.
- Gombrich, E. (1998). *Το χρονικό της τέχνης*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Gordon, C. (1990). Changes in readers' and writers' metacognitive knowlwdge. *Reading Research and Instruction*, 30 (1).
- Graybeal, A., Sexton, J.D. & Pennebaker, J.W. (2002). The role of story-making in disclosure writing: The psychometrics of narrative. *Psychology and Health*, 17, 571–581.
- Harper, P.G. (2015). *Creative Writing and Education (New Writing Viewpoints Book 11) 1st Edition*. Multilingual Matters.
- Hedengren, M. (2018) Can creative writing really be taught?*New Writing*, 15(1), 124-127, DOI: 10.1080/14790726.2017.1374009
- Hetzler, F. (1989). Ύλη και πνεύμα. Οι έσχατες πραγματικότητες της τέχνης, *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 6, 139-144.
- Into Film. (2019, 05 19). *The benefits of filmmaking with young people*. Ανάκτηση 08 11, 2022, από Into Film: <https://www.intofilm.org/news-and-views/articles/ifcotm-preston-lodge-high-school-benefits-of-filmmaking>
- Jacobs, L. (2006). *Τα εκφραστικά μέσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Καθρέφτης.

- Jauss, H. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*. (Μ. Πεχλιβάνος, μτφ.). Αθήνα: Εστία.
- Johnson, B. (2007). *Creative Writing*. Syracuse University.
- Johnson, L. (2015). Reading through the Mirror Stage. *20th Conference of the Australasian Writing Programs: Writing the Ghost Train: Rewriting, Remaking, Rediscovering. Australia*. Wollongong: Australasian Association of Writing Programs.
- Kallas- Καλογεροπούλου, Χ. (2006). *Σενάριο: Η τέχνη της επινόησης και της αφήγησης στον κινηματογράφο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Kaplan, J. (2006). Dissertations on Adolescent Literature: 2000-2005. *The Research Connection*, σσ. 51-59.
- Kawano, T., & Tantia, J. (2018). Moving the data: Embodied approaches for data collection and analysis in dance/movement therapy research. Στο *Dance/Movement Therapists in Action: A Working Guide to Research Options*. Charles C. Thomas.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis*. In J. Helm (eds.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*, 12-44. Seattle: U. of Washington Press.
- Lebeau, V. (2013). *Ψυχανάλυση και Κινηματογράφος: το παιχνίδι των σκιών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Levi- Strauss, C. (1986). *Μύθος και νόημα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Linda, A. (2009). *Creative Writing, A Workbook with Readings*. Routledge Publications.
- Main, R., McMillan, C., & Henderson, D. (2021). *Jung, Deleuze, and the Problematic Whole*. Routledge.
- McGurl, M. (2009). *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Harvard University Press.
- McLellan, H. (2002). *Healing stories, sharing stories*.
- Μπενέτ, Ε.Α. (1966). *Τι είπε στ αλήθεια ο Γιουγκ*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Najooka, J. (2021, 10 12). *Watching movies has psychological benefits, and here is all we know about it!* Ανάκτηση 07 16, 2022, από The Bridge Chronicle: <http://bit.ly/3lkNsXD>
- Naziev, A. (2017). What is an education? Florence: Conference: Future of Education.

- Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*. (Μ. Αβαριτσιώτη, Μεταφρ.) Ελληνικά Γράμματα.
- Pinsent, P. (2003). *From copying to creation: the teaching of writing before the 1980s*. London: David Fulton Publishers.
- Prentice, A. (2020). *Write Your Own Scripts*. London: Usborne Publishing Ltd.
- Qamar. (2021, 11 17). *Sparks Film School*. Ανάκτηση από The Importance of Teaching Filmmaking Basics to Kids: <https://sparksarts.co.uk/teaching-filmmaking-basics-to-kids/>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration (with a foreword by Wayne Booth)*. New York: The Modern Language Association of America.
- Roy, P. (2014). Reflections on the Art”]] of Producing Travelogues. In S. Mullick (eds.) *Images of Life: Creative and Other Forms of Writing*. Kolkata: The Book World.
- Sanjeev. (2022). *6 Major Benefits of Drama and Play in Education*. Ανάκτηση 08 25, 2022, από sanjeevdatta.com: <https://sanjeevdatta.com/benefits-of-drama-and-play-in-education/>
- Saval, M. (2014). Entertainment Education: America’s Film School Programs. Ανάκτηση 07 13, 2022 από variety.com: <https://variety.com/2014/film/news/entertainment-education-film-school-programs-in-america-1201167111/>
- Screening Shorts. (χ.χ.). *Screen Education*. Ανάκτηση 07 13, 2022, από An Introduction to Screen Education: <https://screeningshorts.org.uk/moving-image-education>
- Seger, L. (1999). *Making a good writer great: A creativity workbook for screenwriters*. Los Angeles: Silman- James Pres.
- Smith, F. (1913). The Evolution of the Motion Picture: VI – “Looking into the Future with Thomas. *The New York Dramatic Mirror*, σ. 24.
- Social Studies for Kids, (n.d.). Religion in Ancient Egypt. Ανάκτηση 28 07, 2022 από socialstudiesforkids.com: <https://socialstudiesforkids.com/articles/worldhistory/ancientegypt-religion2.htm>
- Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: a review of current literature. *American journal of public health*, 100(2), 254–263. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>

- Thi Hong Nhung, P. (2016). Folktales as a Valuable Rich Cultural and Linguistic Resource to Teach a Foreign Language to Young Learners, *International Journal of Education, Culture and Society*. 1, 23-28. doi: 10.11648/j.ijecs.20160101.15
- Tuohy , A., & Glasby, M. (2018). *A-Z Great Film Directors*. London: Cassell.
- Tutor Bright. (2016, 03 11). *Tutor bright*. Ανάκτηση 06 29, 2022, από The Educational Value of Films: <https://tutorbright.com/the-educational-value-of-films/>
- Uguma, V., & Obiekezie, E. (2018). Simulation and Dramatization Teaching Methods and Students' Academic Performance in English Language. *Advances in Multidisciplinary and Scientific Research 4 (2)*, σσ. 1-10. doi:10.22624/AIMS/V4N2P1
- Von Franz, M.L.(1997). *Archetypal Patterns in Fairy Tales*. San Francisco: Chronicle Books.
- Walia, C. (2019). *A Dynamic Definition of Creativity*. *Creativity Research Journal*, 1–11. doi:10.1080/10400419.2019.1641787
- Wang, L. (2020, June). Self-Construction in The Importance of Being Earnest from the Perspective of Lacan's Mirror Stage Theory. *Open Access Library Journal, Vol.7, No.6*. doi:10.4236/oalib.1106475
- Wee, S.-J., Kim, S., Chung, K., & Kim, M. (2022). Development of Children's Perspective-Taking and Empathy through Bullying-Themed Books and Role-Playing. *Journal of Research in Childhood Education, Volume 36*, σσ. 96-111. doi:https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523
- Williams, C. (2017, 04 26). The Hero's Journey: A Mudmap for Change. *Journal of Humanistic Psychology*, σσ. 522-539. doi:https://doi.org/10.1177/0022167817705499