

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β'



«Εστιάζοντας στην εστίαση: Ένα μοντέλο  
διδασκαλίας γραπτού αφηγηματικού λόγου»

Αναστασία Ανδρίτσου

Βόλος, Μάιος 2006



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5831/1  
Ημερ. Εισ.: 12-09-2007  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
372.64  
ΑΝΔ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β'

«Εστιάζοντας στην εστίαση: Ένα μοντέλο  
διδασκαλίας γραπτού αφηγηματικού λόγου»

Αναστασία Ανδρίτσου

Βόλος, Μάιος 2006

Υπεύθυνες καθηγήτριες: Μ. Παπαρούση, Π. Τσοκαλίδου

Οφείλω ευχαριστίες στις επιβλέπουσες καθηγήτριες, για την άψογη συνεργασία μας – μπορεί για κείνες να ήταν φυσική και συνηθισμένη, για μένα όμως πολύτιμη.

Τα σχεδόν τρία χρόνια συνεργασίας, εντός και εκτός Πανεπιστημίου, με τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές του ΠΜΣ υπήρξαν εξαιρετικά γόνιμα – αριετές ιδέες που συζητήθηκαν, βρήκαν το δρόμο για τούτες τις σελίδες.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η ουσιαστική, ηθική και υλική, συμβολή του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων του 32<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Βόλου. Ευχαριστώ όλες και όλους από καρδιάς.

Η υπομονή και η κατανόηση του Λάμπρου, της Ελπίδας και της μαμάς Μαιρης αποδείχτηκαν ο βασικός παράγοντας που ο κύκλος αυτός έφτασε να κλείσει. Εκτός από την αγάπη μου, θα έχουν για πάντα και την ευγνωμοσύνη μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	4
<b>A. ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ</b>	<b>5</b>
<b><u>1. Όροι – ορισμοί – θεωρητικοί προβληματισμοί</u></b>	<b>5</b>
1.1. Αφήγηση και Λογοτεχνική θεωρία	5
1.1.1. Το «τι» και το «πώς» της αφήγησης	6
1.2. Αφήγηση και γνωστικές επιστήμες	8
1.3. Η αφήγηση ως επικοινωνία	9
1.4. Αφηγηματολογία	11
1.4.1. Περί αφηγηματικής σκοπιάς	12
1.4.1.1. Αφηγητής ή η αφηγηματική «φωνή»	12
1.4.1.2. Εστίαση ή η αφηγηματική «έγκλιση»	16
1.4.1.2.1. Κατηγορίες εστίασης	16
1.4.1.2.2. Προβληματισμοί	18
<b><u>2. Η αφήγηση ως κειμενικό είδος</u></b>	<b>20</b>
2.1. Η υπερδομή της αφήγησης	20
2.1.1. Ο χαρακτήρας	21
2.1.1.1. Τύποι χαρακτήρων	23
2.1.1.2. Η σχέση του χαρακτήρα με τη δράση	24
2.1.2. Το χωροχρονικό πλαίσιο	26
2.1.3. Η πλοκή	27
2.1.4. Το θέμα	30
<b><u>3. Η αφηγηματολογία στην κειμενική και διδακτική</u></b>	<b>31</b>
<b><u>    πράξη</u></b>	
3.1. Η αφηγηματολογία ως κριτικό εργαλείο	31
3.2. Διδάσκοντας το γραπτό λόγο μέσα από τα κειμενικά είδη	32
3.3. Διδακτικοί στόχοι του προτεινόμενου μοντέλου	34

<b>B. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</b>	<b>36</b>
<b><u>1. Το γράψιμο ως διαδικασία</u></b>	<b>36</b>
1.1. Η τεχνική Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε.	39
<b><u>2. Ζητήματα γνωστικά</u></b>	<b>41</b>
2.1. Μεταγνωστικές διαδικασίες	41
2.2. Ελάττωση γνωστικού φορτίου	42
2.3. Υποστήριξη (scaffolding)	43
2.3.1. Ο ρόλος της δασκάλας	44
2.3.2. Διαδικαστική διευκόλυνση - Υποστηρικτικό υλικό	46
<b><u>3. Ζητήματα κοινωνικά</u></b>	<b>47</b>
3.1. Η ομάδα στο προσυγγραφικό στάδιο	48
3.2. Επεξεργασία σε ομάδες ομοτίμων (peer editing)	49
<b><u>4. Διδακτικοί στόχοι του προτεινόμενου μοντέλου</u></b>	<b>50</b>
<b>Γ. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ</b>	<b>52</b>
<b><u>1. Καταστασιακή Πρακτική (Situated Practice)</u></b>	<b>52</b>
<b><u>2. Έκδηλη Διδασκαλία (Overt Instruction)</u></b>	<b>53</b>
<b><u>3. Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing)</u></b>	<b>54</b>
<b><u>4. Μετασχηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice)</u></b>	<b>54</b>
<b>Δ. ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ</b>	<b>56</b>
<b><u>1. Διάκριση των στοιχείων της ιστορίας –υπεροδομή αφηγηματικού κειμένου</u></b>	<b>57</b>
1.1. Ανάλυση – επέκταση του προγράμματος	58
1.2. Σύνδεση με τη θεωρία	59
<b><u>2. Εισαγωγή στην εστίαση</u></b>	<b>60</b>
2.1. Ανάλυση – επέκταση του προγράμματος	61

2.2. Σύνδεση με τη θεωρία	61
<b><u>3. Κατασκευή ιστορίας</u></b>	<b>63</b>
3.1. Ανάλυση – επέκταση του προγράμματος	64
3.2. Σύνδεση με τη θεωρία	65
<b><u>4. Πρώτη καταγραφή αφήγησης</u></b>	<b>67</b>
4.1. Ανάλυση – επέκταση του προγράμματος	68
4.2. Σύνδεση με τη θεωρία	69
<b><u>5. Επεξεργασία – δημοσιοποίηση αφηγήσεων</u></b>	<b>71</b>
5.1. Ανάλυση – επέκταση του προγράμματος	72
5.2. Σύνδεση με τη θεωρία	73
<b>Ε. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>74</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ</b>	<b>81</b>

## Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία προτείνεται ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας και Μάθησης (curriculum) που αφορά το γραπτό αφηγηματικό λόγο.

Με το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εισάγεται στο Δημοτικό Σχολείο η προσέγγιση του γραπτού λόγου με τη λογική των κειμενικών ειδών. Μελετώνται διαφορετικά κειμενικά είδη, διερευνώνται οι δομές τους και στη συνέχεια οδηγούνται τα παιδιά στην παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τις δομές αυτές. Στην παρούσα εργασία υποστηρίζεται ότι η αφήγηση πρέπει να κατέχει εξέχουσα θέση στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, καθώς, όπως τεκμηριώνεται διεξοδικά, αποτελεί έναν βασικό τρόπο οργάνωσης της εμπειρίας και, κατά συνέπεια, της ανθρώπινης σκέψης. Δεν είναι τυχαίο ότι διαπιστώνεται μια αναγέννηση της αφήγησης σε όλα τα γνωστικά πεδία, τάση που έχει χαρακτηριστεί ως «αφηγηματική στροφή». Σ' αυτή τη βάση, το προτεινόμενο Πρόγραμμα Διδασκαλίας και Μάθησης οδηγεί τη σχολική τάξη στην παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου.

Η προσέγγιση που επιλέχτηκε βασίζεται στην εστίαση του λόγου και στο αξίωμα ότι ο λόγος διαφοροποιείται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες εκφοράς του. Θεωρούμε ότι είναι από τα πιο βασικά ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία, και ότι ανάλογη πρέπει να είναι η αντιμετώπισή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης.

Παρουσιάζονται στοιχεία θεωρητικά τόσο για την αφήγηση όσο και για την παραγωγή γραπτού λόγου και στη συνέχεια εκτίθεται το Πρόγραμμα Διδασκαλίας και Μάθησης. Το προτεινόμενο Πρόγραμμα συμπληρώνεται με χρηστικό ανάλογο υλικό σε μορφή Φυλλαδίων Οργάνωσης και Αξιολόγησης, καθώς και με λεπτομερή ανάλυση για όσες και όσους θελήσουν να το εφαρμόσουν στη σχολική τάξη.



*Η αλήθεια ως ενικός είναι άλεχτη  
η αλήθεια λέγεται πληθυντικός:  
υπάρχουν  
αλήθειες.  
Νίκος Καρούζος*

## **A. ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ**

Η θεωρία της λογοτεχνίας, όσο θεωρητική κι αν εμφανίζεται, δε θα πρέπει να ξεχνάει πως είναι κατά κύριο λόγο μια κοινωνική πρακτική, μια πρακτική του ανθρώπινου Λόγου, της ανθρώπινης σκέψης, που μιλάει για άλλες πρακτικές το ίδιο βαθύτατα ανθρώπινες και ιστορικά καθορισμένες (Αλεξίου, 2002).

Εξετάζοντας ετυμολογικά τον τίτλο του κεφαλαίου, θα θεωρούσαμε, πολύ απλά, ότι η αφηγηματολογία είναι λόγος περί αφήγησης –ή, μήπως, λόγος περί αφηγήματος; Ή μήπως λόγος περί αφηγηματικής πράξης; Και τι είναι αφήγημα; Τι είναι αφήγηση; Σε τι συνίσταται η αφηγηματική πράξη;

### **1. Όροι – ορισμοί – θεωρητικοί προβληματισμοί**

#### **1.1. Αφήγηση και Λογοτεχνική θεωρία**

Διαφαίνεται το πρόβλημα ορισμού που προκύπτει από την παράλληλη χρήση των όρων αφήγηση, αφήγημα, αφηγούμαι, τόσο στο χώρο της λογοτεχνικής θεωρίας όσο και στην καθημερινή ζωή. Αποτέλεσμα είναι οι ορισμοί που προτείνονται να είναι συχνά κυκλικοί, χρησιμοποιώντας το οριζόμενο ως ορίζον, για παράδειγμα (Talib, 2005):

-η αφήγηση είναι μια δομή, που αποτελείται από αφηγηματικές δηλώσεις (Seymour Chatman)

-αφηγηματική μυθοπλασία είναι η αφήγηση μιας διαδοχής μυθοπλαστικών γεγονότων (Shlomith Rimmon-Kenan)

-αφηγηματικό κείμενο είναι ένα κείμενο, στο οποίο ένα δρων πρόσωπο διηγείται μια αφήγηση (Mieke Bal)

Πιο απλουστευτικός είναι ο ορισμός του Labov –ίσως γιατί ο ίδιος προέρχεται από το χώρο της γλωσσολογίας και όχι της λογοτεχνικής θεωρίας- που ορίζει την αφήγηση ως μια μέθοδο ανακεφαλαίωσης της εμπειρίας, όπου συνταιριάζεται μια λεκτική διαδοχή φράσεων με την διαδοχή των γεγονότων τα οποία (συνάγεται ότι) συνέβησαν (Shanahan & Shanahan, 1997).

Ένας τρόπος να παρακάμψουμε το πρόβλημα του ορισμού της αφήγησης, είναι η θεώρηση της από την πλευρά της ελάχιστης αφήγησης: δύο καταστάσεις και μια μετάβαση ή κίνηση μεταξύ των δύο, συνιστούν αφήγηση (Talib, 2005: 1.5). Ή, όπως το έθεσε ο Τομασέφσκι, αφήγηση είναι «ένα ταξίδι από μία κατάσταση σε μια άλλη (η αναφορά στο Garcia Landa, 2005: 2.3).

Η σύγχρονη σημειωτική προσφέρει επίσης έναν εύχρηστο και κομψό ορισμό. «Αφήγηση είναι μια σημειωτική αναπαράσταση μιας σειράς γεγονότων που συνδέονται με χρονικό ή/και αιτιακό τρόπο –και, καθώς αναφερόμαστε σε λογοτεχνική αφήγηση, συγκεκριμένα μέσω της γλώσσας» (Garcia Landa, 2004: 0.2).

Η αφήγηση αντικειμενοποιείται στο αφήγημα, δηλαδή στο όποιος μορφής και όποιου μέσου κείμενο, το οποίο διαθέτει υλική υπόσταση.

Η αφηγηματική πράξη, τέλος, αναφέρεται στην παραγωγό αφηγηματική ενέργεια και κατ' επέκταση στο σύνολο της αληθινής ή πλαστής κατάστασης που παράγει το λόγο της αφήγησης (Τζούμα, 1997).

### **1.1.1. Το «τι» και το «πώς» της αφήγησης**

Ευτυχώς υπάρχει ευρεία συμφωνία περί της διττής φύσης της αφήγησης: περιλαμβάνει ένα «τι» και ένα «πώς». Το «τι» μελετάται ως αφηγηματικό περιεχόμενο, ως εκφερόμενο. Το «πώς» αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης αυτού του περιεχομένου, ως εκφέρον.

Και στα δύο επίπεδα οι κανονικότητες υπερβαίνουν συγκεκριμένα έργα, συγγραφείς και εποχές, αλλά αποτελούν πανανθρώπινες και διαχρονικές δομές (Τζούμα, 1997). Συγκροτούν δε μια Ποιητική, μια γενική θεωρία κατασκευής

του κειμένου. Η ποιητική εκφράζεται στο επίπεδο της εκφοράς με τις αφηγηματικές τυπολογίες, ενώ στο επίπεδο του εκφερομένου με τις αφηγηματικές γραμματικές.

Από την εποχή των Ρώσων Φορμαλιστών στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Σκλόφσκι, Τομασέφσκι κ.ά) τέθηκε το ζήτημα του διαχωρισμού των προλεκτικών στοιχείων της αφήγησης από τα στοιχεία και τις διαδικασίες της τελικής εκφοράς της. Πιο συγκεκριμένα: μια «από δεύτερο χέρι» περιγραφή της αφήγησης θα μας έδινε τα προλεκτικά συστατικά της. Αυτό οι Ρώσοι Φορμαλιστές ονόμασαν *fabula* και το αντιδιέστειλαν προς το *syuzhet*, το οποίο ενσωματώνει τις διαδικασίες, επινοήσεις και θεματικές εμφάσεις του λογοτεχνικού κειμένου (Martin, 1991). Η ίδια διάκριση απαντάται στον Genette με τους όρους *histoire* και *récit* και στον Seymour Chatman ως *story* και *discourse*. Στην ελληνική ορολογία, όπου οι πολλαπλές σημασίες και χρήσεις της λέξης «ιστορία» περιπλέκουν περισσότερο την υπόθεση, ακολουθούμε την απόδοση που προκρίνει η Τζούμα (Τζούμα, 1997: 42), ονομάζοντας «ιστορία: το σύνολο των γεγονότων που αφηγούμαστε. Αφήγηση: τον προφορικό ή γραπτό λόγο που τα αφηγείται». Συνοψίζοντας και προσθέτοντας και τους ελληνικούς όρους, έχουμε λοιπόν:

	<i>Ρωσικά</i>	<i>Γαλλικά</i>	<i>Αγγλικά</i>	<i>Ελληνικά</i>
<b><i>Τι</i></b>	<i>fabula</i>	<i>histoire</i>	<i>story</i>	ιστορία
<b><i>Πώς</i></b>	<i>syuzhet</i>	<i>récit</i>	<i>discourse</i>	αφήγηση

Πίνακας 1. Το τι και το πώς της αφηγηματικής διαδικασίας

## 1.2. Αφήγηση και γνωστικές επιστήμες

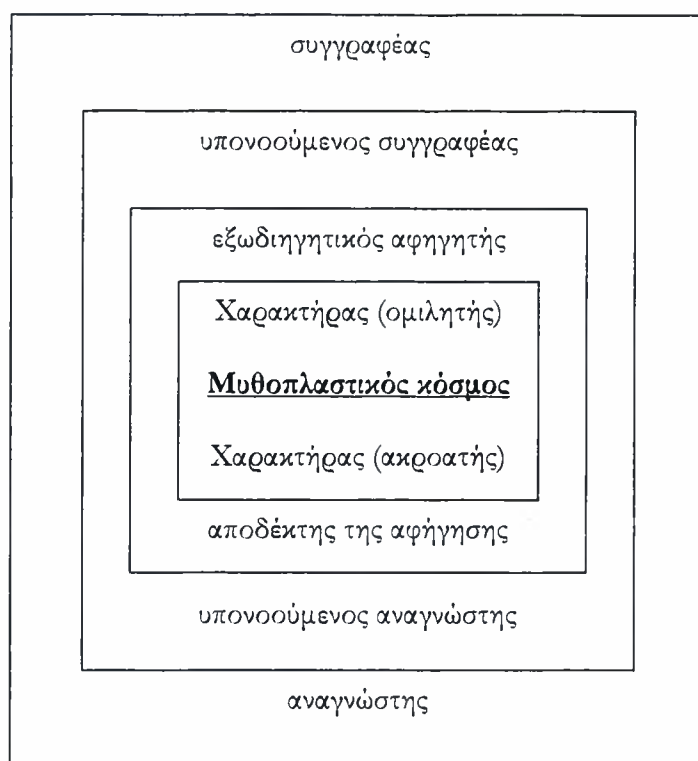
Σύμφωνα με τον Jerome Bruner, ο αφηγηματικός είναι ένας από τους δύο θεμελιώδεις «τρόπους γνωστικής λειτουργίας», ένας από τους «δύο τρόπους σκέψης –ο καθένας παρέχει διακριτούς όρους ιεράρχησης της εμπειρίας, κατασκευής της πραγματικότητας» (οι παραπομπές στο Kreiswirth, 2000:305). Ο άλλος τρόπος είναι ο παραδειγματικός ή λογικο-επιστημονικός. Ο Bruner υποστηρίζει επίσης ότι η αφήγηση επιτρέπει την τρέχουσα κατασκευή κοινωνικών πραγματικοτήτων, όχι την εκ των υστέρων αναπαράστασή τους (Herman, 2000). Οι αφηγήσεις, σύμφωνα με νεότερες θεωρήσεις, δεν αναπαριστούν απλώς γεγονότα (αληθινά ή επινοημένα) αλλά, σε ένα επίπεδο πιο κάτω από την έκφραση και το λόγο, παρέχουν τους αναγκαίους νοητικούς μηχανισμούς για τη σύλληψη και την αφομοίωση των στοιχείων της εμπειρίας που είναι δυνατόν να γίνουν αντικείμενα επικοινωνίας (Turner, 1996:14-15). Η αφήγηση μ' αυτόν τον τρόπο λειτουργεί κάπου ανάμεσα στην αντίληψη και τη νόηση, συνενώνοντας το αναπαριστάμενο με την αναπαράστασή του (Kreiswirth, 2000). Ενώ οι άνθρωποι, «όπως όλα τα άλλα ζώα, είναι προϊόντα αιτιακών φυσικών δυνάμεων, είναι προϊόντα ικανά να διηγηθούν την ιστορία της παραγωγής τους με λόγια που ποτέ πριν δεν έχουν χρησιμοποιηθεί» (Richard Rorty, αναφορά στο Kreiswirth, 2000:301).

Η γνώση, αναφέρουν οι γνωστικοί ψυχολόγοι (Κολιάδης, 2002) είναι εγκατεστημένη (situated) -δηλαδή κατά βάση κοινωνική, εξαρτώμενη από τις συγκεκριμένες περιστάσεις κατασκευής της, εντοπισμένη στα κοινωνικά και αντικειμενικά συμφραζόμενά της. Μια η μελέτη της αφηγηματικής κατασκευής προσφέρει ακριβώς αυτό –τη δυνατότητα της εξελισσόμενης και διαρκώς υπό διαπραγμάτευση πρόσληψης της εμπειρίας βάσει των πληροφοριών που παρέχει το κείμενο, βαθμιαία, ποτέ οριστικά, μέχρι τα νέα στοιχεία να επιβάλλουν την αναδιοργάνωση ή επέκταση των σχημάτων που έχουν καλλιεργηθεί.

### 1.3. Η αφήγηση ως επικοινωνία

Μια διαφορετική προσέγγιση της αφήγησης την εξετάζει ως επικοινωνιακή περίσταση. Σύμφωνα με τη θεωρία του Roman Jakobson, οι συστατικοί παράγοντες κάθε πράξης επικοινωνίας είναι ο πομπός και ο δέκτης, το μήνυμα, τα συμφραζόμενα, ο κώδικας, η επαφή (Lintvelt, 1991). Οι σύγχρονες θεωρίες συνυπολογίζουν και ποικίλα ζητήματα εξωγλωσσικά, τα οποία επηρεάζουν την επικοινωνία, όπως είναι η καταλληλότητα του κώδικα, η αποδοχή των συμβάσεων από μέρους των συνομιλητών, η αντιμετώπιση της επικοινωνίας ως κωδικοποίησης και πιθανόν αποκωδικοποίησης και ερμηνείας ενός νοήματος σε ένα πιθανόν κοινής αποδοχής σύστημα σημείων (Talib 2005, Lintvelt 1991). Επίσης ζητήματα πρόθεσης και αποδοχής των γλωσσικών πράξεων σύμφωνα με τη θεωρία του Austin (Stanzel, 1991, Culler, 1997).

Ένα ευέλικτο και περιεκτικό αναλυτικό σχήμα για το επικοινωνιακό πλαίσιο της αφήγησης προτείνει ο Lintvelt (Lintvelt, 1991:117). Σ' αυτό συνυπάρχουν ο πραγματικός συγγραφέας, ο υπονοούμενος (implied) συγγραφέας, ο αφηγητής, τα δρώντα πρόσωπα, ο αποδέκτης της αφήγησης (narratee), ο υπονοούμενος αναγνώστης και ο πραγματικός αναγνώστης, σε μια επαλληλία επιπέδων και βαθμίδων που φτάνουν από τον πραγματικό κόσμο στον μυθοπλαστικό, τον κόσμο των δρώντων προσώπων (σχήμα 1).



Σχήμα 1. Επίπεδα της αφηγηματικής διαδικασίας

Η χρήση του επικοινωνιακού πλαισίου στην ανάλυση της αφήγησης, παρότι αποτελεσματική, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς εγείρονται ζητήματα όπως η αλήθεια της αφήγησης. Διότι, πέρα από το «σύμφωνο αποδοχής της μυθοπλασίας» με το οποίο δεσμεύονται οι συμμετέχοντες στο λογοτεχνικό παιχνίδι, ελλοχεύει πάντα το πρόβλημα της αναπαράστασης των γεγονότων. Κάθε αναπαράσταση εμπλέκει μια οπτική γωνία, μια επιλογή, μια προοπτική θέασης του αναπαριστώμενου, εντέλει μια λανθάνουσα θεωρία της πραγματικότητας. Άρα, η μελέτη της αφήγησης, η αφηγηματολογία, προσφέρει ένα σοβαρό κριτικό εργαλείο: «μετά τη σε βάθος μελέτη της αφήγησης, δεν θα μπορούμε πια να μιλάμε για το πραγματικό χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη ταυτόχρονα το πώς μας το αφηγούνται, το πώς το αφηγούμαστε» (García Landa, 2005:0.2).

## 1.4. Αφηγηματολογία

«Αυτός ο μάλλον φιλόδοξος όρος αναφέρεται στη δομική μελέτη της αφήγησης. Ο δομιστής<sup>1</sup> επιζητά να κατανοήσει πώς τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία, θέματα και σχήματα δίνουν ένα σύνολο σταθερών που καθορίζουν την κατασκευή μιας ιστορίας. Ο απώτερος σκοπός μιας τέτοιας ανάλυσης είναι η μετάβαση από μία ταξινόμια στοιχείων στην κατανόηση του πώς τα στοιχεία αυτά διευθετούνται σε πραγματικές αφηγήσεις, μυθοπλαστικές ή μη» (Pradl, 1984:2).

Διακρίνουμε δύο τάσεις στους θεωρητικούς προβληματισμούς της αφηγηματολογίας (Καψωμένος, 2003). Όπως αναφέρει ο Bremond, «η σημειολογική μελέτη του αφηγήματος (récit) μπορεί να χωριστεί σε δύο τομείς, ο πρώτος από τους οποίους έχει σαν αντικείμενο την ανάλυση της τεχνικής της αφήγησης (narration) και ο δεύτερος την έρευνα των νόμων που διέπουν τον αφηγούμενο κόσμο (univers raconté)» (Bremond, 1991:125).

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη τάση αφορά την έρευνα του εσωτερικού, δομικού επιπέδου των αφηγηματικών κειμένων. Οι ερευνητές στοχεύουν στο να αποκαλύψουν τις δομές βάθους, τις αφηρημένες, σταθερές νόρμες δηλαδή, από τις οποίες απορρέουν οι εκάστοτε αφηγηματικές πραγματώσεις: να κατασκευάσουν μ' άλλα λόγια αφηγηματικές γραμματικές. Από τους πρώτους θεωρητικούς της τάσης αυτής ήταν ο Ρώσος Vladimir I. Propp. Δύο είναι τα κυριότερα ρεύματα αυτής της τάσης, ανάλογα με το αν βασίζουν την έρευνα σε σημασιολογικές ή συντακτικές κατηγορίες. Στην πρώτη περίπτωση εντάσσεται η δομική σημαντική θεωρία του Greimas και στη δεύτερη η ποιητική του Tzvetan Todorov και η λογική των πιθανών αφηγηματικών εξελίξεων του Claude Bremond.

Η δεύτερη τάση ασχολείται με την έρευνα του υφολογικού επιπέδου, των αφηγηματικών τρόπων και των τεχνικών μέσω των οποίων λειτουργεί η πράξη της αφήγησης. Στοχεύει στη δημιουργία μιας αφηγηματικής τυπολογίας, μιας

---

<sup>1</sup> Στην παρούσα εργασία, όπου υπάρχει κίνδυνος παρανόησης παγιωμένων όρων, χρησιμοποιείται και για τα δύο γένη ο αρσενικός γραμματικός τύπος –στις άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιείται ο θηλυκός.

έκθεσης δηλαδή των αφηγηματικών τρόπων, οι συνδυασμοί των οποίων σχηματίζουν τα εκάστοτε λογοτεχνικά έργα (Τζούμα, 1997). Ανώτερος στόχος της είναι να αποκαλύψει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε ένα σύστημα μορφών και ένα σύστημα νοήματος. Αρκετές θεωρίες συμπεριλαμβάνονται στην τάση αυτή, όπως του F.K. Stanzel ο οποίος προτείνει ως βάση ανάλυσης το τρίπτυχο πρόσωπο, προοπτική, τρόπος (Stanzel, 1991). Εξέχων εκπρόσωπος λόγω της συστηματικής μελέτης και των λεπτομερών κι εύχρηστων κατηγοριών που εισήγαγε, είναι ο Gérard Genette, στοιχεία της θεωρίας του οποίου θα μας εξεταστούν και σε επόμενα κεφάλαια.

#### **1.4.1. Περί αφηγηματικής σκοπιάς**

Ο γενικός όρος «αφηγηματική σκοπιά» αναφέρεται σε όλες τις απόψεις της σχέσης του αφηγητή με την ιστορία (Αθανασόπουλος, 2005: 34).

##### **1.4.1.1. Αφηγητής ή η αφηγηματική «φωνή»**

Ας εξετάσουμε κάποια από τα ζητήματα που θέτει το αφηγηματικό κείμενο από την πλευρά της αφηγηματικής κατασκευής. Από τη στιγμή που υπάρχει αφήγηση, υπάρχει και το πρόσωπο που την πραγματοποιεί, άρα υπάρχει ένας αφηγητής. Μα, αυτός είναι ο συγγραφέας, θα υποστήριζε κάποιος. Ο συγγραφέας όμως συγγράφει, όντας μία βιολογική υπόσταση. Ο αφηγητής είναι μια επινόηση του συγγραφέα, μια πλασματική υπόσταση στον οποίο «αναθέτει» ο συγγραφέας την αφήγηση της ιστορίας. Ο συγγραφέας απλά φαντάζεται τα πρόσωπα και τις καταστάσεις στις οποίες αναφέρεται, ενώ ο αφηγητής τα γνωρίζει προσωπικά. Το πιθανό «εγώ», το πιθανό «εδώ» και «τώρα» της αφήγησης δεν αναφέρονται σε καμιά περίπτωση στις περιστάσεις της συγγραφικής πράξης, παρά στις περιστάσεις της αφηγηματικής πράξης (Τζούμα, 1997: 140). Σύμφωνα και με τη ρήση του Roland Barthes, «στη λογοτεχνία, αυτός που μιλάει (στην αφήγηση) δεν είναι εκείνος που γράφει (στη ζωή) κι αυτός που γράφει δεν είναι εκείνος που είναι» (αναφορά στο Garcia Landa, 2005:6.2).



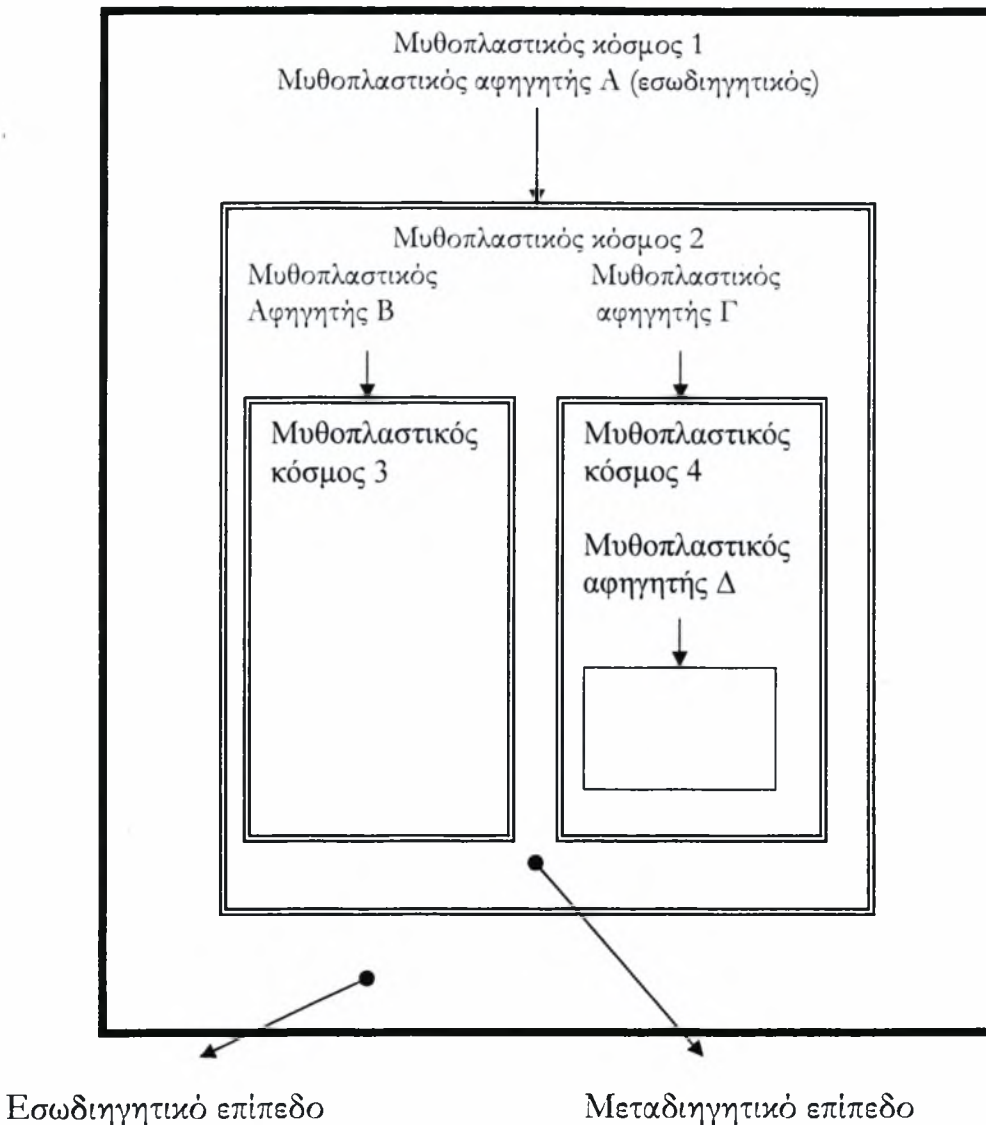
Από την εποχή των γλωσσολόγων της σχολής της Πράγας, το υποκείμενο της εκφώνησης του λόγου έχει γίνει αντικείμενο έρευνας. Ο Jakobson όριζε ότι η γραμματική κατηγορία του προσώπου χαρακτηρίζει τους πρωταγωνιστές το εκφωνήματος (του περί ου ο λόγος) σε σχέση με τους πρωταγωνιστές της εκφώνησης (τον ομιλητή και τον ακροατή). Στο πρώτο πρόσωπο, ο ομιλητής είναι υποκείμενο και του εκφωνήματος και της εκφώνησης. Το δεύτερο πρόσωπο εντοπίζει εξίσου το πρόσωπο για το οποίο γίνεται λόγος σε σχέση με την περίσταση ομιλίας: αν «εγώ» μιλάω, «εσύ» είσαι με κάποιον τρόπο παρών. Τέλος, «αυτός» ή «αυτή», το τρίτο πρόσωπο, χαρακτηρίζονται από την απουσία τους από την περίσταση ομιλίας (Garcia Landa, 2005:6.1).

Στην αφήγηση υπάρχει καθαρή διαφορά ανάμεσα στο υποκείμενο της εκφώνησης και το υποκείμενο του εκφωνήματος, καθώς όλες οι αφηγήσεις έχουν αφηγητές και χαρακτήρες. Ο αφηγητής λειτουργεί ως ενδιάμεσο του εκφωνήματος και της εκφώνησης, και ένα από τα καθήκοντα της λογοτεχνικής κριτικής είναι να καθορίσει ποιο από τα δύο έχει μεγαλύτερη βαρύτητα στη σύνθεσή του.

Ο Πλάτωνας ήταν ο πρώτος που συνέλαβε ότι το «εγώ» ενός αφηγηματικού κειμένου δεν αναφέρεται απαραίτητα στον συγγραφέα. Διακρίνει την απλή αφήγηση από τη μιμητική αφήγηση (ανοίγοντας, παρεμπιπτόντως, ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο στη λογοτεχνική θεωρία, περί μίμησης και διήγησης). Στη μιμητική αφήγηση, λέει ο Πλάτωνας, ο ομιλητής μιλάει με το στόμα κάποιου άλλου και προσπαθεί να συμμορφωθεί όσο γίνεται στο λόγο του προσώπου εξ ονόματος του οποίου μιλάει (Garcia Landa, 2005:6.3). Στη βάση αυτής της διάκρισης, παραδοσιακά οι αφηγητές χωρίζονταν σε πρωτοπρόσωπους και τριτοπρόσωπους.

Ο Genette, αναλύοντας την κατηγορία της «φωνής», συστηματοποιεί τις ποικιλίες των αφηγητών σύμφωνα με καθαρά τυπικά κριτήρια: τη δομική τους θέση ως προς τη σχέση της ιστορίας με την αφήγηση και ως προς τα διαφορετικά επίπεδα εκφώνησης του αφηγηματικού λόγου. Ο Genette ορίζει

τα αφηγηματικά επίπεδα ως εξής: κάθε γεγονός που εξιστορείται από μια αφήγηση, βρίσκεται σε ένα διηγητικό επίπεδο αμέσως ανώτερο από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η αφηγηματική πράξη που παράγει αυτή την αφήγηση (Τζούμα, 1997:150).



Σχήμα 2. Επίπεδα της αφήγησης

Στο πρώτο επίπεδο, το εξωδιηγητικό, βρίσκεται ο συγγραφέας, ο υπονοούμενος συγγραφέας και ο αφηγητής του αφηγηματικού κειμένου που έχουμε στα χέρια μας (Lintvelt, 1991). Στο δεύτερο επίπεδο, το διηγητικό ή εσωδιηγητικό, βρίσκονται τα γεγονότα που εξιστορούνται στο έργο. Στην

περίπτωση που το έργο περιλαμβάνει μίαν άλλη αφήγηση, αυτή συνιστά το μεταδιηγητικό επίπεδο (σχήμα 2). Στην εσωδιηγητική εξιστόρηση, ο αφηγητής της δεύτερης αφήγησης είναι ήδη μυθοπλαστικός χαρακτήρας στην πρώτη και η αφηγηματική πράξη που παράγει τη δεύτερη αφήγηση είναι ένα γεγονός που εξιστορείται στην πρώτη.

Σύμφωνα με το επίπεδο της αφήγησης, λοιπόν, η πρώτη διάκριση στους αφηγητές που εισάγει ο Genette είναι εκείνη του **εξωδιηγητικού** από τον **εσωδιηγητικό** αφηγητή.

Ο εξωδιηγητικός αφηγητής βρίσκεται στο πρώτο επίπεδο, ενώ ο αφηγητής των επόμενων επιπέδων είναι εσωδιηγητικός αφηγητής.

Πάντα υπάρχει ένας εξωδιηγητικός αφηγητής σε ένα αφηγηματικό έργο –παρά τον ισχυρισμό κάποιων θεωρητικών όπως ο Chatman, ότι σε κάποια είδη αφηγήσεων όπως τα γραπτά αρχαία ή οι μονόλογοι δεν υπάρχει αφηγητής παρά μόνο υπονοούμενος συγγραφέας (Talib, 2005:7.1). Η ύπαρξη του εσωδιηγητικού αφηγητή δεν είναι απαραίτητη, αλλά εξαρτάται από την ύπαρξη ή μη μεταδιηγητικού επιπέδου στην αφήγηση.

Η σχέση τώρα του αφηγητή με την ιστορία που αφηγείται λειτουργεί ως κριτήριο για τον Genette όταν εισάγει τους όρους **ομοδιηγητικός** αφηγητής, για τον αφηγητή που είναι παρών ως χαρακτήρας στην αφήγηση που εκφωνεί και **ετεροδιηγητικός** για τον αφηγητή ο οποίος απουσιάζει από την αφήγησή του. Για να γίνει κατανοητή η μεγαλύτερη ακρίβεια των όρων του Genette σε σχέση με τους παραδοσιακούς, ας αναφέρουμε ότι ετεροδιηγητικός αφηγητής είναι, για παράδειγμα, ο Όμηρος στην αρχή της Οδύσσειας (Άνδρα μοι έννεπε, Μούσα...) παρόλο που χρησιμοποιεί το πρώτο γραμματικό πρόσωπο.

Η κατηγοριοποίηση των αφηγητών από τον Genette έχει ανοίξει το δρόμο σε πολλές συζητήσεις, αντιπαραθέσεις και εναλλακτικές θεωρήσεις –όλες πολύ λεπτομερειακές έως σχολαστικές για να παρουσιαστούν στα πλαίσια της παρούσας εξέτασης (Walsh, 1997).

#### 1.4.1.2. Εστίαση ή η αφηγηματική «έγκλιση».

Με την κατηγορία της έγκλισης ο Genette μελετά την προοπτική της αφήγησης, έναν τρόπο ρύθμισης της πληροφορίας ο οποίος εξαρτάται από την επιλογή ή όχι μιας οπτικής γωνίας περιοριστικής. Αυτός ο περιορισμός ή περιορισμός πεδίου, είναι βασικό χαρακτηριστικό της προοπτικής ματιάς στον κόσμο των χαρακτήρων.

Εδώ υπεισέρχεται μια διάκριση, την οποία ο Genette πρώτος εισάγει στην ανάλυση της αφήγησης. Αναζητήσαμε στην προηγούμενη ενότητα την απάντηση στη βασική ερώτηση «ποιος μιλάει», εξετάζοντας τις διαφορετικές περιπτώσεις αφηγητή. Ο Genette προειδοποιεί ότι υπάρχει μια άλλη ερώτηση που πρέπει να απαντηθεί, η ερώτηση «ποιος βλέπει», ή «ποιος είναι ο χαρακτήρας του οποίου η οπτική γωνία δίνει τον προσανατολισμό στην αφηγηματική προοπτική» (Genette, 1972:203-206). Να προτρέξουμε εδώ, λέγοντας ότι η διατύπωση «ποιος βλέπει» δεν αναφέρεται μόνο στη ματιά, αλλά συμπεριλαμβάνει και την αντίληψη, τα συναισθήματα, τη γνώση και τις σκέψεις —ο Genette δέχτηκε αρκετή κριτική λόγω της λέξης που χρησιμοποίησε, με μεταφορική έννοια, στην αρχική διατύπωση της θεωρίας του. Η απάντηση του Genette στην ερώτηση «ποιος βλέπει» θέτει το ζήτημα της εστίασης.

##### 1.4.1.2.1. Κατηγορίες εστίασης

Ακολουθώντας τον Todorov, ο Genette εκθέτει μια τριμερή κατηγοριοποίηση της εστίασης, με κριτήριο τη γνώση που αποκαλύπτει ο αφηγητής σε σχέση με τη γνώση του χαρακτήρα και την ποιοτική της τροποποίηση, όπου στη «γνώση» συμπεριλαμβάνονται και οι σκέψεις, η ιδεολογία και οι συναισθηματικές αντιδράσεις.

Πρώτη περίπτωση: ο αφηγητής λέει περισσότερα απ' όσα γνωρίζει οποιοσδήποτε χαρακτήρας. Η αφήγηση δεν υπόκειται σε κανέναν περιορισμό πεδίου και η πληροφορία της ιστορίας παρέχεται στο σύνολό της. Είναι η περίπτωση της **μηδενικής εστίασης** ή **μη εστίασης**. Ο αφηγητής βέβαια

γνωρίζει στο σύνολό της την αφήγηση –αυτός εξάλλου τη δημιουργεί, με την αφηγηματική πράξη. Έχει γνώμη, απόψεις, σκέψεις, συναισθήματα τα οποία όμως δεν εκθέτονται άμεσα στην αφήγηση. Αντίθετα, τη χρωματίζουν, καθορίζουν τον τρόπο της, ορίζουν το πλαίσιο της.

Δεύτερη περίπτωση: ο αφηγητής δεν λέει παρά όσα ξέρει ο τάδε χαρακτήρας και μόνο όσα ξέρει ο τάδε χαρακτήρας. Ο περιορισμός του πεδίου εκδηλώνεται συχνά στο κείμενο με λεκτικές εκφράσεις όπως «ίσως», «αναμφίβολα», «θαρρείς και»... που τονίζουν την απόσταση του αφηγητή από τον χαρακτήρα. Η εστίαση χαρακτηρίζεται ως **εσωτερική**. Η υποκειμενικότητα του αφηγητή κρύβεται πίσω από τον περιορισμό του πεδίου, ο οποίος παραχωρεί την προτεραιότητα στην υποκειμενικότητα του χαρακτήρα-σημείου εστίασης.

Τέλος, στην τρίτη περίπτωση, ο αφηγητής λέει λιγότερα απ' όσα ξέρει ο χαρακτήρας –οπότε ο αναγνώστης δεν γνωρίζει τις σκέψεις και τα αισθήματα του χαρακτήρα. Απομένει η παρατήρηση του εξωτερικού, από ένα εστιακό σημείο που δεν ταυτοποιείται με κανέναν χαρακτήρα. Είναι η περίπτωση της **εξωτερικής** εστίασης. Και εδώ η υποκειμενικότητα του αφηγητή υποχωρεί, χωρίς όμως να αντικαθίσταται από άλλη, καθώς το σημείο εστίασης δεν διαθέτει ούτε όνομα ούτε πρόσωπο. Μάλιστα μπορεί να υποστηριχθεί ότι στην εξωτερική εστίαση επέρχεται εξαφάνιση της υποκειμενικότητας (Peeters, 1996).

Παραμένοντας στους όρους, να σημειώσουμε ότι η εσωτερική εστίαση μπορεί να είναι **σταθερή**, δηλαδή σταθερά προσανατολισμένη η αφήγηση από έναν χαρακτήρα, ή **μεταβαλλόμενη**, δηλαδή να εστιάζει ο αφηγητής μέσα από περισσότερους χαρακτήρες. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση έχουμε τη δυνατότητα της **μονοπρισματικής** εστίασης (ποικίλα γεγονότα όπου το καθένα παρουσιάζεται μέσα από διαφορετική εστίαση) ή της **πολυπρισματικής** (το ίδιο γεγονός παρουσιασμένο μέσα από πολλές εστιάσεις).

Οι δυνατές κατηγορίες εστίασης δεν περιορίζουν την αφήγηση. Σπάνια συναντάμε κείμενα στα οποία παρουσιάζεται ένα μόνο είδος εστίασης: συνήθως η εστίαση ποικίλλει –προκαλώντας τον αναγνώστη να διαβάσει ανάλογα το κείμενο.

#### 1.4.1.2.2. Προβληματισμοί

Ο όρος «εστίαση» και η θεωρητική της ανάπτυξη από τον Genette έχει δώσει αφορμή για ένα τεράστιο corpus θεωρητικών αναζητήσεων, επεκτάσεων, τροποποιήσεων, αντιγνωμιών. Όπως έγραψε και ο ίδιος ο Genette «η μελέτη μου της εστίασης έχει προκαλέσει τη ροή πολλής μελάνης –αναμφίβολα, υπερβολικά πολλής» (Genette, 1983:44).

Τα περισσότερα ζητήματα ανακύπτουν από τη θεώρηση του «εστιάζω» ως μεταβατικού ρήματος, που υποχρεωτικά έχει υποκείμενο και αντικείμενο. Ποιος εστιάζει, ποιος «εστιάζεται», ποιο είναι το αντικείμενο της εστίασης. Και στη συνέχεια, ποια είναι η σχέση της εστίασης με το χαρακτήρα στην ομοδιηγητική αφήγηση. Τι φιλοσοφικά προβλήματα θέτει η αναγνώριση της συνείδησης που αντιλαμβάνεται στη διαδικασία της εστίασης. Πώς αλλάζει η εστίαση αν τη θεωρήσουμε ως καθαρά φυσιολογική λειτουργία του εγκεφάλου. Αυτά είναι λίγα μόνο από τα ζητήματα που έχουν θέσει θεωρητικοί της λογοτεχνίας μετά τον Genette (Peeters, 1996). Η εφαρμογή τους στη λογοτεχνική ανάλυση έχει περιπλέξει την έννοια της εστίασης, θέτοντας σε κίνδυνο τη χρησιμότητά της ως αναλυτικού εργαλείου στη μελέτη του κειμένου.

Μια πιο ψυχραιμη θεώρηση της εστίασης λύνει πολλά από τα προβλήματα. Πρώτα πρώτα, η εστίαση είναι μια αφηρημένη λειτουργία (Peeters, 1996). Δεν τίθεται θέμα εξέτασής της με όρους γραμματικούς, υποκειμένου, αντικειμένου και ενέργειας του ρήματος. Η θέση του Genette είναι ξεκάθαρη: αυτός που εστιάζει είναι πάντα ο αφηγητής, ο οποίος επιλέγει να υιοθετήσει τούτη ή την

άλλη οπτική γωνία και αντικείμενο της εστίασης είναι πάντα ο μυθοπλαστικός κόσμος.

Το πρόβλημα της εστίασης στην ομοδιηγητική αφήγηση λύνεται, αν ξεκαθαρίσουμε τη διάκριση του εαυτού που αφηγείται και του εαυτού που έχει την εμπειρία –με άλλα λόγια, να διακρίνουμε τους ρόλους του αφηγητή και του χαρακτήρα παρόλο που ονομαστικά μπορεί να ταυτίζονται (Nelles, 1990:370).

Το γεγονός ότι η ομοδιηγητική αφήγηση στηρίζεται στην υποκειμενικότητα του αφηγητή σημαίνει πάντως ότι δεν μπορεί ποτέ να ενταχθεί στην κατηγορία της μηδενικής εστίασης.

Ο ορισμός της εστίασης ως περιορισμού και τροποποίησης της πληροφορίας σημαίνει ότι ο αναγνώστης, στην περίπτωση της εστίασης, «αντιλαμβάνεται» τον μυθοπλαστικό κόσμο μέσα από τη συνείδηση ενός χαρακτήρα.

Απορροφάται από τη συνείδηση του χαρακτήρα και έρχεται σε επαφή με τα στοιχεία της ιστορίας μέσα από την αφήγηση από τη μια μεριά και την εστίαση αυτού του χαρακτήρα από την άλλη. Ο αναγνώστης δεν «βλέπει» τη συνείδηση του χαρακτήρα που χρησιμεύει ως φορέας της εστίασης –δεν βλέπει ο αναγνώστης, έτσι κι αλλιώς, παρά διαβάσει και φαντάζεται οπτικές αναπαραστάσεις των όσων διαβάσει. Ο μόνος τρόπος να γνωρίσει ο αναγνώστης αυτή τη συνείδηση είναι να κατασκευάσει υποθέσεις, ανάλογα με την αφηγηματική πληροφορία που του μεταδίδει η αφήγηση (Peeters, 1996). Σε κάθε περίπτωση ο Genette συνόψισε την πολυπλοκότητα της αφήγησης σε μια φράση: «Le récit en dit toujours moins qu' il en sait, mais il en fait savoir parfois plus qu' il en dit (η αφήγηση λέει πάντα λιγότερα απ' όσα ξέρει, αλλά μερικές φορές οδηγεί στη γνώση περισσότερων απ' όσα λέει)» (Genette, 1972:213).

## 2. Η αφήγηση ως κειμενικό είδος (genre)

Ένας ορισμός του κειμενικού είδους το ορίζει ως μία σταδιακή, προσανατολισμένη σε στόχο κοινωνική διαδικασία (Martin et al., 1994:233). Διαδικασία κοινωνική, επειδή μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας αλληλεπιδρούν για να την επιτύχουν, προσανατολισμένη σε στόχο επειδή έχουν εξελιχθεί για να την επιτύχουν και τέλος, σταδιακή επειδή συνήθως χρειάζονται περισσότερα από ένα βήματα για να επιτύχουν το σκοπό τους.

Τα κειμενικά είδη διαθέτουν, όπως όλα τα σημειωτικά συστήματα, ταυτόχρονα σταθερότητα και ευελιξία. Από μια άποψη τα κειμενικά είδη είναι συγχρονικά καθορισμένα –μια αφήγηση διαφέρει από ένα δοκίμιο, οι δομές τους διαφέρουν επειδή επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες. Συνάμα, τα κειμενικά είδη αλλάζουν με το χρόνο, καθώς τα μέλη της κοινωνίας διαπραγματεύονται τα νοήματα που τους επιτρέπουν να ζουν την καθημερινή τους ζωή –η εξέλιξη της αφήγησης στην κοινωνία μας είναι ίσως το πιο καλά μελετημένο παράδειγμα αυτής της αλλαγής.

### **2.1. Η υπερδομή της αφήγησης**

Με τον όρο υπερδομή εννοούμε «το πρότυπο κειμενικό σχήμα των διακριτών ειδών κειμένων, το οποίο διαμορφώθηκε σταδιακά και τώρα αναγνωρίζεται από την πολιτιστική παράδοση και κατονομάζεται από τη γλώσσα»

(Ματσαγγούρας, 2004:308). Η υπερδομή απαρτίζεται από διακριτά αλλά αλληλεξαρτημένα κειμενικά στοιχεία, τα οποία διατάσσονται σε περιορισμένο αριθμό συνδυασμών. Τα σχήματα της υπερδομής κωδικοποιούν, με άλλα λόγια, τις κειμενικές προσδοκίες του αναγνώστη και στοχεύουν στην αποτελεσματική μετάδοση της πληροφόρησης του κειμένου.

Στο χώρο της αφήγησης έχουν προταθεί διάφορα σχήματα υπερδομής. Από τα πιο γνωστά είναι το σχήμα του William Labov και η αφηγηματική



γραμματική. Ο Labov, μελετώντας τις προφορικές αφηγήσεις των νεαρών μαύρων στα γκέτο των πόλεων κατέληξε σε ένα κομψό βασικό σχήμα για την αφήγηση. Μια πλήρως διαμορφωμένη αφήγηση, λοιπόν, περιλαμβάνει έξι στάδια: την **περίληψη** (το γιατί λέγεται μια ιστορία), τον **προσανατολισμό** (το χρόνο, το χώρο, τους χαρακτήρες και την κατάσταση), τις **περιπλοκές** (την κρίση, τα εμπόδια κλπ.), την **εκτίμηση** (στιγμές όπου η δράση παύει για να αναλυθεί η πορεία της), την **έκβαση** (την τελική επίλυση των προβλημάτων) και την **κόντα** (δηλώσεις που σηματοδοτούν το τέλος της ιστορίας) (Voithofer, 2003).

Η μελέτη της αφήγησης από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας κατά τη δεκαετία του 1970 οδήγησε στην έννοια της αφηγηματικής γραμματικής (story grammar), μιας απόπειρας να περιγραφούν οι κανόνες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να δημιουργήσουν και να ανακαλέσουν ιστορίες. Η αφηγηματική γραμματική περιλαμβάνει τους **χαρακτήρες**, το **χωροχρονικό πλαίσιο**, την **πλοκή** και το **θέμα** (Mandler & Johnson, 1977). Υπάρχουν πολλές παραλλαγές της αφηγηματικής γραμματικής (για μια συζήτηση διεξοδικότερη, βλ. Ματσαγγούρας, 2004, κεφάλαιο 7). Ας εξετάσουμε λεπτομερέστερα τα στοιχεία της.

### 2.1.1. Ο χαρακτήρας

Σύμφωνα με τον Barthes και τον Tomashevski, «ο χαρακτήρας δεν είναι τίποτε άλλο παρά λεκτικά υπολείμματα (εξωτερική εμφάνιση, σκέψεις, δηλώσεις, συναισθήματα) που συγκρατώνται χαλαρά από ένα όνομα» (Martin, 1991:28).

Ένας άλλος ορισμός είναι αυτός του Margolin: «ο όρος χαρακτήρας ορίζει ένα άτομο ανθρώπινο ή σαν ανθρώπινο, το οποίο υπάρχει σε κάποιον πιθανό κόσμο, ...στο οποίο μπορούν να αποδοθούν εσωτερικές καταστάσεις, νοητικές ιδιότητες (traits, features) ή συμπλέγματα τέτοιων ιδιοτήτων, με βάση τα κειμενικά στοιχεία» (Margolin, 1986:205).

Κανείς θεωρητικός όμως ως τώρα δεν έχει πετύχει να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη και συνεκτική θεωρία του χαρακτήρα. Οι απόπειρες πολλές, από την ανάλυση των χαρακτήρων ως ανθρώπινων όντων στα έργα του Σαίξπηρ που έκανε ο Bradley (Frow, 1986:229) μέχρι, στο άλλο άκρο, τη λύση που πρότεινε ο Jonathan Culler στο ζήτημα, διακηρύσσοντας το «θάνατο του χαρακτήρα» (Talib, 2005:4.2).

Ενδιάμεσα διατυπώθηκαν θεωρίες όπως η τυπολογία των ρόλων από τους οποίους παράγονται οι χαρακτήρες (E. Souriau), η έννοια των συντελεστών (actants) στον Greimas, ο ορισμός του Todorov για τον χαρακτήρα ως ένα κύριο όνομα που είναι αρχικά κενό και στη συνέχεια γεμίζει με σημεία ή κατηγορούμενα (Frow, 1986:230). Μια από τις πιο ολοκληρωμένες θεωρίες είναι εκείνη του Philippe Hamon, ο οποίος προτείνει ότι ο χαρακτήρας είναι τόσο ανακατασκευή του αναγνώστη όσο και κατασκευή του κειμένου.

Προχωρεί στην παρουσίαση πινάκων με αναλυτικές κατηγορίες κατασκευής χαρακτήρων, με βάση ένα σύνολο σχέσεων ομοιότητας, αντίθεσης, ιεραρχίας και διασποράς από τις οποίες ορίζεται ο χαρακτήρας, διαδοχικά ή ταυτόχρονα με άλλους χαρακτήρες, διακειμενικά ή υπερκειμενικά (Frow, 1986:231).

Δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε τις μαρξιστικές θεωρίες των Lukacs, Adorno και Horkheimer, σύμφωνα με τις οποίες ο χαρακτήρας δεν νοείται παρά σε συνάρτηση με τις ιστορικές διαδικασίες και τη διαλεκτική του καπιταλιστικού ορθολογισμού, καθώς και τη θεωρία του Jauss ο οποίος προτείνει μια πεντάβαθμη κλίμακα για την ανάλυση της διαδραστικής αισθητικής ταύτισης του αναγνώστη με τον χαρακτήρα (Frow, 1986:233).

Η ύπαρξη τόσων πολλών και διαφορετικών θεωριών περί χαρακτήρα πιστοποιεί ότι τα προβλήματα είναι πολλά. Ας αναφέρουμε ενδεικτικά ένα, το ζήτημα της αντιστοιχίας του μυθοπλαστικού χαρακτήρα με τα ανθρώπινα όντα, άρα και της ύπαρξης του έξω και πέρα από το κείμενο. Νομιμοποιούμαστε να αναζητάμε αιτίες για τη συμπεριφορά ενός χαρακτήρα ακόμη κι αν αυτές οι αιτίες δεν αναφέρονται στο κείμενο; Ή, σύμφωνα με έναν θεωρητικό της Νέας

Κριτικής, μας ενδιαφέρει το πόσα παιδιά είχε η Λαΐδη Μακμπέθ; (Frow, 1986:230). Η μυθοπλασία όμως «είναι σαν το κουτσομπολιό. Ακούω προφορικές αναφορές των χαρακτηριστικών και των πράξεων ενός ατόμου που κυκλοφορεί στον κύκλο των γνωστών μου. Αυτές τις ενώνω μαζί με στοιχεία προσωπικής παρατήρησης. Από τέτοια αποσπασματικά στοιχεία φτιάχνω ένα σύνολο: τι είδους πρόσωπο είναι αυτός;» (Martin, 1991:29-30). Υπό αυτό το πρίσμα και βέβαια μας ενδιαφέρει ο αριθμός των παιδιών της Λαΐδης Μακμπέθ, εφόσον όπως πολύ καλά γνωρίζουμε από την εμπειρία μας, αλλιώς συμπεριφέρεται η άτεκνη γυναίκα κι αλλιώς η μάνα ενός γιου, τον οποίο μάλιστα επιθυμεί διακαώς να δει μια μέρα βασιλιά. Πέρα από τη μεταφυσική και την οντολογία, εξάλλου, ο χώρος προέλευσης των μυθιστορηματικών χαρακτήρων μπορεί να θεωρηθεί ως η λεγόμενη «διακειμενική ζώνη», η οποία συγκροτείται από κείμενα και τα στοιχεία τους –θέματα, μοτίβα, σκηνικά. «Οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες έρχονται από, και γυρίζουν σε ένα λογοτεχνικό περιβάλλον που διαχρονικά σχηματίζεται από συγγραφείς, έργα, σχολές, ποιητικές, δηλαδή από αποθέματα χαρακτηρολογικά, θεματικά, σκηνικά, αλλά και κειμενικά (Αθανασόπουλος, 2005:39).

### 2.1.1.1. Τύποι χαρακτήρων

Ένας τρόπος να μελετήσουμε το χαρακτήρα στη μυθοπλασία είναι να δούμε κάποια από τα αντιθετικά ζεύγη που έχουν κατά καιρούς αναδείξει οι θεωρητικές αναζητήσεις.

Μία βασική διάκριση, ως προς τη λειτουργία που επιτελούν οι χαρακτήρες στο κείμενο, είναι αυτή μεταξύ **πρωτευόντων** και **δευτερευόντων** χαρακτήρων.

Πρωτεύοντες μπορεί να είναι ο πρωταγωνιστής, ο ανταγωνιστής –που μπορεί να είναι ανταγωνιστικός ή μη ανταγωνιστικός-, ο χαρακτήρας -καταλύτης που, παρόλη τη μικρή παρουσία του στη δράση είναι απαραίτητος για την εξέλιξη της ιστορίας, την κορύφωση, όπως θα δούμε παρακάτω. Δευτερεύοντες

χαρακτήρες είναι δυνατόν να υπάρξουν πολλοί –διακοσμητικοί, πληροφοριακοί, σχολιαστές, χαρακτήρες –σημεία αναφοράς. Μία άλλη σημαντική διάκριση, ως προς τον τρόπο παρουσίασης του χαρακτήρα στο κείμενο, είναι οι **σφαιρικοί** και οι **επίπεδοι** χαρακτήρες. Η διάκριση αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά στο βιβλίο του μυθιστοριογράφου E. M. Forster, *Aspects of the Novel*. Τα χαρακτηριστικά ενός επίπεδου χαρακτήρα μπορούν να συνοψιστούν σε μια πρόταση. Οι επίπεδοι χαρακτήρες έχουν ένα ή δύο χαρακτηριστικά. Είναι επίσης σταθεροί, στερεοτυπικοί, μη αναπτυσσόμενοι. Εξαρθρώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό από το είδος της μυθοπλασίας. Διαθέτουν το πλεονέκτημα της αναγνωρισιμότητας, δεδομένων των πολιτισμικών σταθερών. Οι σφαιρικοί χαρακτήρες είναι πολύπλοκοι, με πολύπλευρα χαρακτηριστικά. Αλλάζουν στην πορεία της αφήγησης. Αναπτύσσονται, και είναι σε θέση να εκπλήξουν τον αναγνώστη με πειστικό τρόπο. Αν δεν εκπλήξουν, είναι επίπεδοι. Αν δεν πείθουν, είναι επίπεδοι που προσποιούνται τους σφαιρικούς (Forster, 1962:85). «Στην περίπτωση των επίπεδων χαρακτήρων που δεν έχουν να προσφέρουν μια νέα άποψη, αυτό που τους κάνει ενδιαφέροντες είναι συχνά η περιπλοκότητα και το αναπόφευκτο των σχέσεών τους με την πραγματικότητα» (Martin, 1991:27). Άλλα ζευγάρια χαρακτήρων που έχουν προταθεί είναι οι **στατικοί** και οι **εξελισσόμενοι** χαρακτήρες. Οι στατικοί μένουν ουσιαστικά αμετάβλητοι από την αρχή ως το τέλος της ιστορίας, ενώ οι εξελισσόμενοι «γνωρίζουν μια ριζική αλλαγή ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη ζωή και τον κόσμο» (Αθανασόπουλος, 2005:45). Έχουν μελετηθεί επίσης χαρακτήρες οικουμενικοί και ειδικοί, χαρακτήρες ρεαλιστικοί και ιδανικοί –κατηγορίες που εξειδικεύουν περαιτέρω τον μυθιστορηματικό χαρακτήρα.

### **2.1.1.2. Η σχέση του χαρακτήρα με τη δράση**

Ο Propp στο έργο του *Μορφολογία του Παραμυθιού* (Propp, 1987) διέκρινε στη βάση των ρώσικων παραμυθιών 7 πρωταγωνιστές ή, σύμφωνα με την

ορολογία του, σφαίρες δράσης (δωρητής, βοηθός, ήρωας, σφετεριστής, ανταγωνιστής, αναζητούμενο πρόσωπο ή αγαθό) και 31 λειτουργίες (απουσία, απαγόρευση, καταδίωξη, αποστολή κλπ.). Ο συνδυασμός των λειτουργιών σύμφωνα με ορισμένη σειρά και των κατηγορημάτων που τους αποδίδονται, δημιουργούν όλα τα παραμύθια.

Οπότε η έννοια του χαρακτήρα για τον Propp ταυτίζεται με τις σφαίρες δράσης. Άρα, «οι λειτουργίες και οι χαρακτήρες δεν μπορούν να χωρισθούν, επειδή βρίσκονται πάντα σε αμοιβαία σχέση, προσδιορίζοντας οι μεν τους δε» (Martin, 1991:24). Ή, όπως το έθεσε ο Henry James στο *Art of Fiction*, «...τι είναι ο χαρακτήρας αν όχι ο προσδιορισμός του συμβάντος; Τι είναι το συμβάν αν όχι η απεικόνιση του χαρακτήρα» (η αναφορά στο Martin, 1991:24).

Μια ολοκληρωμένη θεωρία για τη σχέση των χαρακτήρων με τη δράση έχει προτείνει ο Uri Margolin (Margolin, 1986). Σύμφωνα με τον Margolin, ο χαρακτήρας κατασκευάζεται από τον αναγνώστη με βάση κειμενικά στοιχεία, τα οποία μπορεί να είναι δύο ειδών: έκδηλες παρουσιάσεις στο κείμενο ή λογικά συμπεράσματα από τις πράξεις του χαρακτήρα (Margolin, 1986:206). Ο χαρακτήρας δηλαδή είναι ένα σημαίνόμενο, που κατασκευάζεται βάσει ενός σημειωτικού κώδικα που διαθέτει ο αναγνώστης. Ο κώδικας αυτός βασίζεται σε πολιτισμικά στοιχεία του κόσμου του αναγνώστη ή της αναπαράστασης που διαθέτει ο αναγνώστης για άλλους κόσμους (ιστορικές περιόδους, κοινωνικές ομάδες κ.ά.). Επίσης, βασίζεται σε στοιχεία της λογοτεχνίας καθεαυτής, ανάλογα με τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών. Τέλος, το συγκεκριμένο κείμενο μπορεί να προσφέρει συγκεκριμένους κώδικες κατασκευής, μέσα από σχόλια του συγγραφέα ή του παντογνώστη τρίτοπρόσωπου αφηγητή. Η δράση λοιπόν στη μυθοπλαστική αφήγηση λειτουργεί ως σημαίνόμενο (σε σχέση με την κειμενική λεκτική επιφάνεια) και ως σημαίνον (σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα των χαρακτήρων) (Margolin, 1986:208).

Οι δράσεις ποικίλλουν –όλες όμως διαθέτουν δύο βασικές όψεις: το τι γίνεται (ή λέγεται ή παρουσιάζεται ως σκέψη) και το πώς –το στυλ και την ουσία. Το τι περιλαμβάνει και ζητήματα πρόθεσης, παράλειψης, προτίμησης, συμμόρφωσης προς την εκάστοτε κατάσταση ή παραβίασης κανόνων. Αυτές οι επιλογές σχετίζονται με τα κειμενικά συμφραζόμενα και «χαρακτηρίζουν τον χαρακτήρα». Το πώς αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται μια δράση, τα λεκτικά στοιχεία που την παρουσιάζουν και που παρέχουν ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο ο χαρακτήρας οργανώνει το σύμπαν της εμπειρίας του. Με λίγα λόγια, όπου υπάρχει μια δράση υπάρχει επίσης ένα δρων πρόσωπο που χαρακτηρίζεται με βάση αυτή τη δράση. Τούτο ισχύει και για περιπτώσεις αναφοράς ή σχολιασμού μιας δράσης, όπου υπεισέρχεται το στοιχείο της οπτικής γωνίας: ο αναγνώστης έχει στη διάθεσή του δύο πηγές χαρακτηρισμού, τη δράση καθαυτή και την αναφορά της δράσης ως νέα δράση (Margolin, 1986:224).

### 2.1.2. Το χωροχρονικό πλαίσιο (setting)

Το χωροχρονικό πλαίσιο (setting) αναφέρεται στο πού και το πότε της ιστορίας. Το πού δίνει τα χωρικά στοιχεία που πλαισιώνουν την ιστορία, ενώ το πότε καθορίζει το χρόνο δράσης (παρόν, παρελθόν, μέλλον) και τη διάρκειά της (για μια εξαιρετική ανάλυση του χωροχρονικού πλαισίου, βλ. Αθανασόπουλος, 2005:60-81).

Το πλαίσιο μπορεί να είναι και εσωτερικό, άρα και ψυχολογικό, αντανακλώντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός προσώπου.

Έχουν αναλυθεί τα στερεοτυπικά πλαίσια, τα οποία συνδέονται με συγκεκριμένα λογοτεχνικά είδη. Για παράδειγμα, η Mieke Bal έχει περιγράψει πλαίσια που εμπλέκουν «όρκους αγάπης κάτω από το φεγγαρόφωτο σ' ένα μπαλκόνι, ονειροπολήσεις και στοχασμούς στην κορυφή ενός βουνού, εμφάνιση φαντασμάτων μια σκοτεινή νύχτα ανάμεσα σε ερείπια, καυγάδες σε ταβερνεία» (η αναφορά στο Talib, 2005:3.3). Το πλαίσιο έχει στενή σχέση με

τους χαρακτήρες. Η δράση ή η παρουσία και μόνο ενός χαρακτήρα μπορεί να καθορίζεται από το πλαίσιο και τις συμβάσεις που αυτό επιβάλλει. Η πραγμάτωση της ιστορίας σε αφήγηση μπορεί να μεταβάλει το πλαίσιο. Αυτό γίνεται τόσο με τις λεκτικές επιλογές, όπου υπεισέρχονται οι συμβάσεις της σημειωτικής αναλογίας (παράδειγμα, η έννοια «νοσοκομείο» ή η έννοια «μεσαιώνας» εισπράττεται διαφορετικά από τον κάθε αναγνώστη), όσο και με τις καθαυτά επιλογές της αφήγησης, όπου τίθενται ζητήματα προοπτικής και εστίασης, παρουσίασης δηλαδή του πλαισίου μέσα από τη συνείδηση κάποιου από τους χαρακτήρες. Η μεταβολή γίνεται ακόμη πιο εμφανής στην περίπτωση του χρονικού πλαισίου. Ο χρόνος στην αφήγηση έχει διπλή λειτουργία. Αποτελεί συστατικό στοιχείο τόσο του αναπαραστατικού μέσου, της γλώσσας, όσο και του αναπαριστώμενου αντικειμένου, των γεγονότων της ιστορίας. Η αφηγηματολογία εξετάζει τρεις διαφορετικές όψεις του αφηγηματικού χρόνου, την τάξη, τη διάρκεια και τη συχνότητα. Ο Genette έχει παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη ανάλυση της σχέσης του χρόνου της ιστορίας με το χρόνο της αφήγησης (Τζούμα, 1997).

### 2.1.3. Η πλοκή

Για να μιλήσουμε για πλοκή, πρέπει πρώτα να αναφερθούμε σε μια άλλη έννοια, εκείνη του γεγονότος. Ως γεγονός στην αφηγηματική θεωρία ορίζεται η αλλαγή από μία κατάσταση σε μια άλλη (Talib, 2005:5.1). Τα γεγονότα συνδυάζονται σε μικρο-διαδοχές, οι οποίες συνδυάζονται με τη σειρά τους σε μακροδιαδοχές οι οποίες αποτελούν την ιστορία, σύμφωνα με τη θεωρία της Rimmon-Kenan (Talib, 2005:5.4).

Η συνάρθρωση των γεγονότων αποτελεί την πλοκή του αφηγήματος. Ο Bremond (Bremond, 1991) αναφέρει τις πλέον χαρακτηριστικές συνδέσεις γεγονότων. Αυτές είναι, αν ονομάσουμε α, β, γ ... τα γεγονότα:

Α) «αλυσιδωτή» σύνδεση, της μορφής α, β, γ, ... όπου το καταληκτικό σημείο μιας διαδικασίας παίζει το ρόλο του εναρκτήριου μιας άλλης.

Β) «ενθετική» σύνδεση, της μορφής α, β, α, όπου μια διαδικασία, προκειμένου να φθάσει στην τελείωσή της, υποχρεούται να περικλείει μιαν άλλη, ενδιάμεση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να περιλάβει μια τρίτη, κ.ο.κ.

Γ) «συζευκτική» σύνδεση, όπου το ίδιο γεγονός που εκπληρώνει μια λειτουργία στο πλαίσιο δράσης ενός υποκειμένου, εκπληρώνει μια άλλη λειτουργία αν περάσουμε στη σφαίρα δράσης ενός άλλου υποκειμένου.

Έχει επισημανθεί από πολλούς θεωρητικούς της λογοτεχνίας η διάκριση ανάμεσα στην ιστορία και την πλοκή (Forster, 1962, Talib, 2005, Garcia Landa, 2005). Σύμφωνα με τον Τομασέφσκι, ιστορία είναι η ίδια η δράση ενώ πλοκή είναι το πώς ο αναγνώστης μαθαίνει για τη δράση (Franzosi, 1998). Η έννοια της πλοκής έχει τις ρίζες της στη βασική αριστοτελική διάκριση μεταξύ μίμησης και διήγησης. Παραλείπει την περιγραφή και τα σχόλια του αφηγητή και επικεντρώνεται στα γεγονότα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Frank Kermode, «το τικ τακ του ρολογιού είναι ιστορία –το τακ τικ είναι πλοκή» (αναφορά στο Culler, 1997). Ο ένας τρόπος σύνδεσης των γεγονότων της ιστορίας σε πλοκή είναι, λοιπόν, ο χρονικός. Ο άλλος τρόπος σύνδεσης είναι ο αιτιολογικός. Έτσι, ο E. M. Forster κάνει τη γνωστή διάκριση: «'ο βασιλιάς πέθανε και ύστερα η βασίλισσα πέθανε' είναι ιστορία. 'Ο βασιλιάς πέθανε και ύστερα η βασίλισσα πέθανε από θλίψη' είναι πλοκή» (Forster, 1962:93).

Η χρονική και η αιτιακή σύνδεση των γεγονότων καταδεικνύεται στο κείμενο της αφήγησης μέσω της γλώσσας: η επιλογή των συνδέσμων και των συνδετικών επιρρημάτων υπαινίσσεται τη χρονική ή την αιτιακή σύνδεση – υπαινίσσεται και δεν επιβάλλει, καθώς η δόμηση της ιστορίας είναι υπόθεση του αναγνώστη, από τα στοιχεία που του παρέχει το μόνο που έχει στη διάθεσή του: το αφηγηματικό κείμενο. Εξάλλου, ένας από τους σκοπούς της αφηγηματολογίας σύμφωνα με τον Barthes είναι να καταργήσει τη σχολαστική σύνδεση που κληρονομήθηκε από τον μεσαίωνα, του *post hoc ergo propter hoc* (Τοντόροφ, 1989).



Η πλοκή οργανώνεται σε αρχή, μέση και τέλος, σύμφωνα με την αφηγηματική γραμματική. Στην αρχή συνήθως βρίσκεται η **έκθεση** (exposition). Στην ανάλυση του Τομασέφσκι η έκθεση κατέχει ειδική θέση. Αντιμετωπίζεται ως στοιχείο ανάμεσα στην ιστορία και την αφήγηση και περιλαμβάνει την εισαγωγή στην αρχική κατάσταση, την παρουσίαση δηλαδή των περιστάσεων που προσδιορίζουν την αρχική παρουσία των χαρακτήρων και τις μεταξύ τους σχέσεις (Garcia Landa, 2005:2.4).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα **προβλήματα** των χαρακτήρων που πηγάζουν από συγκρούσεις. Η **σύγκρουση** είναι χαρακτηριστικό στοιχείο της ιστορίας – για κάποιους θεωρητικούς αναπόσπαστο μέρος της (όπως παρατήρησε και ο συγγραφέας κατασκοπευτικών μυθιστορημάτων Τζον ΛεΚαρρέ, « η γάτα κάθισε στο χαλάκι' δεν είναι ιστορία. Ιστορία είναι 'η γάτα κάθισε στο χαλάκι του σκύλου'» (Shanahan & Shanahan, 1997:671)). Οι τύποι σύγκρουσης που απαντώνται είναι: σύγκρουση του χαρακτήρα με έναν άλλο χαρακτήρα, του χαρακτήρα με τη φύση, του χαρακτήρα με την κοινωνία, του χαρακτήρα με τον εαυτό του. Απόρροια της σύγκρουσης είναι οι **απόπειρες** των χαρακτήρων να επιλύσουν το πρόβλημα ή να επιτύχουν το σκοπό τους. Παρουσιάζονται οι εσωτερικές αντιδράσεις –σκέψεις, συναισθήματα, αποφάσεις- των χαρακτήρων καθώς και οι εξωτερικές τους αντιδράσεις, η δράση τους. Ακολουθεί η **έκβαση**, το αποτέλεσμα δηλαδή της απόπειρας και η **αντίδραση** των χαρακτήρων στο αποτέλεσμα αυτό. Σύγκρουση –πρόβλημα –απόπειρα –έκβαση –αντίδραση αποτελούν έναν θαμιστικό κύκλο, μια μακροδομή που μπορεί να επαναλαμβάνεται στην πλοκή.

Έχει αρχίσει η αντίστροφη μέτρηση για τη **λύση** της ιστορίας, η οποία συνήθως δεν είναι αυθαίρετη αλλά επέρχεται ως αποτέλεσμα της αλληλουχίας των πράξεων των χαρακτήρων. Ενδιάμεσα, η πλοκή μπορεί να σταματά για να δώσει στους χαρακτήρες –ή στον αφηγητή- την ευκαιρία να σχολιάσουν την εξέλιξη.

#### 2.1.4. Το θέμα

«Το θέμα είναι μία έννοια που επεξηγείται παραδειγματικά σε ένα κείμενο», σύμφωνα με τον ορισμό του Gerald Prince (αναφορά στο Ginsburg, 1997:574). Τα θέματα δεν καθορίζονται ως κάποια αναπαράσταση του κόσμου, αλλά ούτε και από το κείμενο. Τα θέματα παράγονται από τον αναγνώστη, ο οποίος κατασκευάζει ένα πλαίσιο ώστε να προσδιορίζει το θεματικά σχετικό ή άσχετο. Το θέμα περιλαμβάνει γενικές και αφηρημένες οντότητες –ιδέες, σκέψεις, πεποιθήσεις. Λειτουργεί ως πλαίσιο εννοιολογικό, εκεί που η πλοκή, για παράδειγμα, λειτουργεί ως πλαίσιο δράσης ή οι χαρακτήρες και το χωροχρονικό πλαίσιο ως πλαίσιο αντιστοιχίας με τον υπάρχον κόσμο (Ginsburg, 1997).

Μία από τις πλευρές του κειμένου που παίζει καθοριστικό ρόλο στην ταυτοποίηση των θεμάτων είναι αυτό που ο Prince αποκαλεί μη αφηγημένο (disnarrated). Παραπέμποντας στον Bremond και τη λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων, ο Prince ορίζει το μη αφηγημένο ως την κατηγορία που καλύπτει όλα τα γεγονότα που δεν συνέβησαν ενώ θα μπορούσαν, και εντούτοις αναφέρονται (με αρνητικό ή υποθετικό τρόπο) στο αφηγηματικό κείμενο. Από τη συνειδητοποίηση του μη αφηγημένου προκύπτει η κατασκευή του θέματος της αφήγησης.

### 3. Η αφηγηματολογία στην κειμενική και διδακτική πράξη

#### 3.1. Η αφηγηματολογία ως κριτικό εργαλείο

Οι θεωρητικές αναζητήσεις τις οποίες εν συντομία εξετάσαμε στις προηγούμενες ενότητες, προσφέρουν κριτικά εργαλεία που υποβοηθούν τη συγκρότηση της εμπειρίας μέσα από την αφήγηση.

Η αναγνώστρια που έρχεται σε επαφή με το κείμενο εντοπίζει την ιστορία και στη συνέχεια στοχάζεται πάνω στον τρόπο πραγμάτωσής της σε αφήγηση.

Γιατί η συγκεκριμένη αφήγηση; Πώς αλλιώς θα μπορούσε να είναι; Η επιλογή συγκεκριμένης γλώσσας τι κρύβει; τι υπονοεί; τι φανερώνει –ποιες σχέσεις εξουσίας, ποιες κοινωνικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις; Όπως τεκμηρίωσε ο Skinner, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι αξεδιάλυτα συνυφασμένη με την παραγωγή ιδεολογίας (Franzosi, 1998). Η κριτική εκτίμηση και διαπραγμάτευση της γλωσσικής έκφρασης γίνεται έτσι αναπόσπαστο μέρος της ανάγνωσης –εξάλλου, όπως είπε και ο Ludwig Wittgenstein, «τα όρια της γλώσσας μου ορίζουν τα όρια του κόσμου μου».

Επιπλέον, η σύνδεση του χαρακτήρα με τη δράση προσφέρει τρόπους ανάλυσης των κινήτρων και πρόβλεψης μελλοντικών πράξεων. Μέσα από την ανάλυση της σύνδεσης αυτής, ο αναγνώστης δημιουργεί την προσωπική του παρακαταθήκη γνωστικών σχημάτων στα οποία στη συνέχεια εντάσσει τις συγκεκριμένες εμπειρίες του και με βάση τα οποία τις ερμηνεύει. Η επαναδιαπραγμάτευση των σχημάτων βάσει νέων δεδομένων στην αφηγηματική συνέχεια δίνει οδηγίες για την ανάλογη διαχείριση των σχημάτων μέσω των οποίων γνωρίζουμε τον κόσμο (Jahn, 1996).

Η αφηγηματολογία μπορεί λοιπόν να χρησιμοποιηθεί με δύο τουλάχιστον σκοπούς –να καταστήσει διαθέσιμο το «πολιτισμικό κεφάλαιο» του κυρίαρχου λόγου, όπως είδαμε, αλλά και να δώσει φωνή σε μια εναλλακτική ιστορία (Golden, 1996). Η μελέτη της εστίασης κάνει κατανοητή την πολλαπλότητα της εμπειρίας. Η συνειδητοποίηση ότι η γλωσσική επιλογή είναι απόρροια

συγκεκριμένης κοσμοθεώρησης είναι τελικά πολύτιμο μάθημα. Η αληθινή εξουσία του κυρίαρχου λόγου είναι η εξουσία του οικείου, του συνηθισμένου, της θέσης που υιοθετείται χωρίς συνειδητή σκέψη – τα άτομα είναι βασικά έρμαια του κυρίαρχου λόγου, εκτός και αν συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη άλλων λόγων και των κοσμοθεωριών που αυτοί οι λόγοι κατασκευάζουν (Golden, 1996). Η δυνατότητα να δούμε τον κόσμο από διαφορετικά πρίσματα, να κατανοήσουμε τη θέση του άλλου, να προσλάβουμε την εμπειρία μέσα από τη συνείδηση του άλλου οδηγεί στην αποδοχή της διαφοράς. Ξεκινώντας από την αναγνώριση και τη μελέτη της στον κόσμο της λογοτεχνίας, προσφέρεται η δυνατότητα να μεταφερθεί η στάση αυτή και στην καθημερινή ζωή.

Οι αφηγηματικές θεωρίες μπορούν λοιπόν να περιγράψουν και να θεωρητικοποιήσουν γνωστικές διαδικασίες, όπως την πρόβλεψη γεγονότων και πληροφορίας (μέσα από τη σύνδεση των γεγονότων), την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης (μέσα από στοιχεία της σχέσης του χαρακτήρα με τη δράση και από την εστίαση), την ανάκτηση της πληροφορίας μέσα σε αυθεντικά συμφραζόμενα (στοιχεία της ιστορίας, χωροχρονικό πλαίσιο) και την κατάδειξη των αποτελεσμάτων μιας γνωστικής αλλαγής (Voithofer, 2003).

### **3.2. Διδάσκοντας το γραπτό λόγο μέσα από τα κειμενικά είδη**

Οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης ερευνητικής πρωτοβουλίας στο χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας, που αποπειράται να μεταφέρει τη συστηματική γλωσσολογική θεωρία του M. A. K. Halliday και της ομάδας του στο χώρο της διδακτικής πρακτικής (Martin, Christie & Rothery, 1994). Η θεωρία του Halliday προσφέρει μια οπτική της γλώσσας, στην οποία λέξεις και προτάσεις οργανώνονται και σχηματοποιούνται σε δομές που αφορούν το κείμενο στο σύνολό του, με τρόπο ώστε να πετυχαίνουν διαφορετικούς σκοπούς και νοήματα (Czerniewska, 1992). «Εδώ είναι που η γλώσσα γίνεται φέρον και

φερόμενο, όχημα μαζί και καθοριστικός παράγων του μηνύματος, που υπείκει υποχρεωτικά στους μηχανισμούς της γλώσσα» (Μπαμπινιώτης, 1984:42).

Όπως έδειξε ο Gunther Kress, το κειμενικό είδος επηρεάζει όλες τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα –από το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσει, στο είδος των προτάσεων και της σύνταξης μέχρι τη γραφιστική μορφή του κειμένου στη σελίδα ή, κατά περίπτωση, στην οθόνη του υπολογιστή (Kress & Van Leuven, 1996, Barrs, 1994).

Τα κειμενικά είδη δημιουργούν νόημα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού λοιπόν είναι να οδηγήσει τα παιδιά στο κατάλληλο κειμενικό είδος ανάλογα με το νόημα που τίθεται υπό διαπραγμάτευση. Γίνεται για μια ακόμη φορά φανερό ότι το μάθημα της γραπτής έκφρασης δεν είναι αξιακά ουδέτερο μάθημα, όπως νομίζουν πολλοί (Ματσαγγούρας, 2004). Η κατοχή και χρήση κάποιων κειμενικών ειδών αποτελεί προϋπόθεση για την πρόσβαση σε πολυποικίλες μορφές εξουσίας –άρα, κατά συνέπεια, η παραμέλησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα συνεισφέρει στον αποκλεισμό κοινωνικών ομάδων και μελών ομάδων. Και, καθώς δεν απαντώνται όλα τα κειμενικά είδη στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού, είναι υποχρέωση του σχολείου να παράσχει συστηματική και ρητή διδασκαλία τους –αφού πρώτα οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν τις δομές και τη σύνδεση με την πρόσβαση στην κοινωνική εξουσία που διαθέτει το κάθε κειμενικό είδος (Kress, 1997).

Μια επιφύλαξη: η προσήλωση στην προσέγγιση του γραπτού λόγου μέσα από τη λογική των κειμενικών ειδών ενέχει κινδύνους επαναφοράς αυταρχικών και στενά ακαδημαϊκών διδακτικών πρακτικών (Barrs, 1994). Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε το ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας εξοικειωθεί με πολύ μεγαλύτερο εύρος κειμένων απ' όσο αναγνωρίζει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα –με τα λόγια της Shirley Brice Heath, «[έχουν αρχίσει] να διαβάζουν για να μάθουν, πριν πάνε στο σχολείο για να μάθουν να διαβάζουν» (Heath, 1983:191). Το ζήτημα είναι να βρεθεί η πολύτιμη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική έκφραση και την εστιασμένη διδασκαλία κατά την επαφή και

ενασχόληση των παιδιών με τα κειμενικά είδη στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.

Στο νέο ΔΕΠΠΣ για το Δημοτικό Σχολείο ορίζεται σαφώς ότι:

«κάθε είδος λόγου χρειάζεται ειδική διδασκαλία, ανάλογα με τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τους εξωκειμενικούς περιορισμούς του ... περαιτέρω, κάθε επιμέρους είδος λόγου διακρίνεται από ορισμένες κανονικότητες, χωρίς τη μελέτη των οποίων δεν μπορεί να διδαχθεί συστηματικά η κατανόηση και η παραγωγή των κειμένων. Έτσι, λ.χ. κάθε αφήγηση αναπτύσσεται σε ένα χρονικό άξονα, που μπορεί να δηλώνεται με ορισμένες λέξεις και φράσεις, από έναν ή περισσότερους αφηγητές και από μία ή περισσότερες οπτικές γωνίες» (ΥΠΕΠΘ, 2002:55).

Το πρόβλημα είναι ότι, παρόλη τη ρητή διατύπωση στο ΔΕΠΠΣ, δεν γίνεται ως τώρα στη σχολική τάξη συγκεκριμένη και λεπτομερής διδασκαλία του αφηγηματικού λόγου –ούτε, βέβαια, και οποιουδήποτε άλλου είδους λόγου. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει το Πρόγραμμα Διδασκαλίας και Μάθησης (curriculum) που προτείνεται στην παρούσα εργασία.

### **3.3. Διδακτικοί στόχοι του προτεινόμενου μοντέλου**

Είναι βέβαια άστοχο –και, εν πολλοίς, καταστροφικό- να εισάγουμε πολύπλοκους θεωρητικούς προβληματισμούς στη σχολική τάξη. Τα στοιχεία της θεωρίας που εκτέθηκαν στις προηγούμενες ενότητες σκοπό έχουν να προσφέρουν στην εκπαιδευτικό κάποιες πρώτες θεωρητικές βάσεις για την επιτυχέστερη εφαρμογή του Προγράμματος.

Ας θέσουμε λοιπόν τις διδακτικές επιδιώξεις μας:

1. **Η διάκριση μεταξύ ιστορίας και αφήγησης.** Επιζητούμε να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η ιστορία και η αφήγηση διαφέρουν. Ιστορία είναι η παράθεση των γεγονότων στη χρονική τους σειρά, αφήγηση είναι το τελικό κείμενο που φθάνει στον αναγνώστη.

2. **Ο εντοπισμός των στοιχείων της ιστορίας.** Το θέμα, το χωροχρονικό πλαίσιο, οι χαρακτήρες, η πλοκή είναι τα στοιχεία της ιστορίας που ζητάμε να εντοπίζουν τα παιδιά και να χρησιμοποιούν, στη συνέχεια, στις δικές τους αφηγήσεις.
3. **Η διαδοχή των γεγονότων στην ιστορία και η αιτιακή και χρονική τους σύνδεση.** Η οργάνωση της ιστορίας σε πλοκή ακολουθεί κάποιους δρόμους. Αρχική κατάσταση, πρόβλημα, στάση των χαρακτήρων απέναντι στο πρόβλημα, δράση των χαρακτήρων, έκβαση είναι η οργάνωση που θα χρησιμοποιήσουμε στο μοντέλο.
4. **Η διαφορά της τριτοπρόσωπης από την πρωτοπρόσωπη αφήγηση.** Η διαπραγμάτευση της έννοιας του αφηγητή που ειθέσαμε στη σχετική ενότητα θεωρούμε ότι είναι υπερβολικά πολύπλοκη για να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Έτσι, όσον αφορά το μοντέλο, θα περιοριστούμε στη διάκριση πρωτοπρόσωπης και τριτοπρόσωπης αφήγησης.
5. **Ο θεμελιώδης ρόλος της εστίασης στην αφήγηση.** Ο εντοπισμός των χαρακτήρων που προσφέρουν τη συνείδησή τους ως εστιακά σημεία στην αφήγηση είναι από τα βασικά στοιχεία του μοντέλου. Στη συνέχεια, η συνειδητοποίηση ότι η αφήγηση μιας συγκεκριμένης ιστορίας διαφοροποιείται ανάλογα με την εστίαση που επιλέγεται είναι ο κύριος άξονας ο οποίος στηρίζει την παραγωγή αφηγηματικού λόγου από τα παιδιά.

## Β. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

### 1. Το γράψιμο ως διαδικασία (process writing)

Το γράψιμο ως διαδικασία αντιπροσωπεύει μια στροφή στην έμφαση που δίνεται κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου από το προϊόν των δραστηριοτήτων (το τελικό κείμενο), στους τρόπους με τους οποίους το κείμενο αναπτύσσεται: από ερωτήσεις του τύπου «τι έγραψες;» και «τι βαθμό να σου βάλω;» σε προβληματισμούς όπως «πώς θα το γράψεις;» και πώς μπορεί να βελτιωθεί

Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για το πώς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει το γράψιμο, να αναρωτηθεί για τη χρήση του γραψίματος με διαφορετικούς τρόπους, να μάθει να προβληματίζεται για το πώς το γράψιμο διαφέρει ανάλογα με τη χρήση του και τον προορισμό του. Διακρίνονται τέσσερα στάδια στις προσεγγίσεις διαδικασίας (Furieux, 1998).

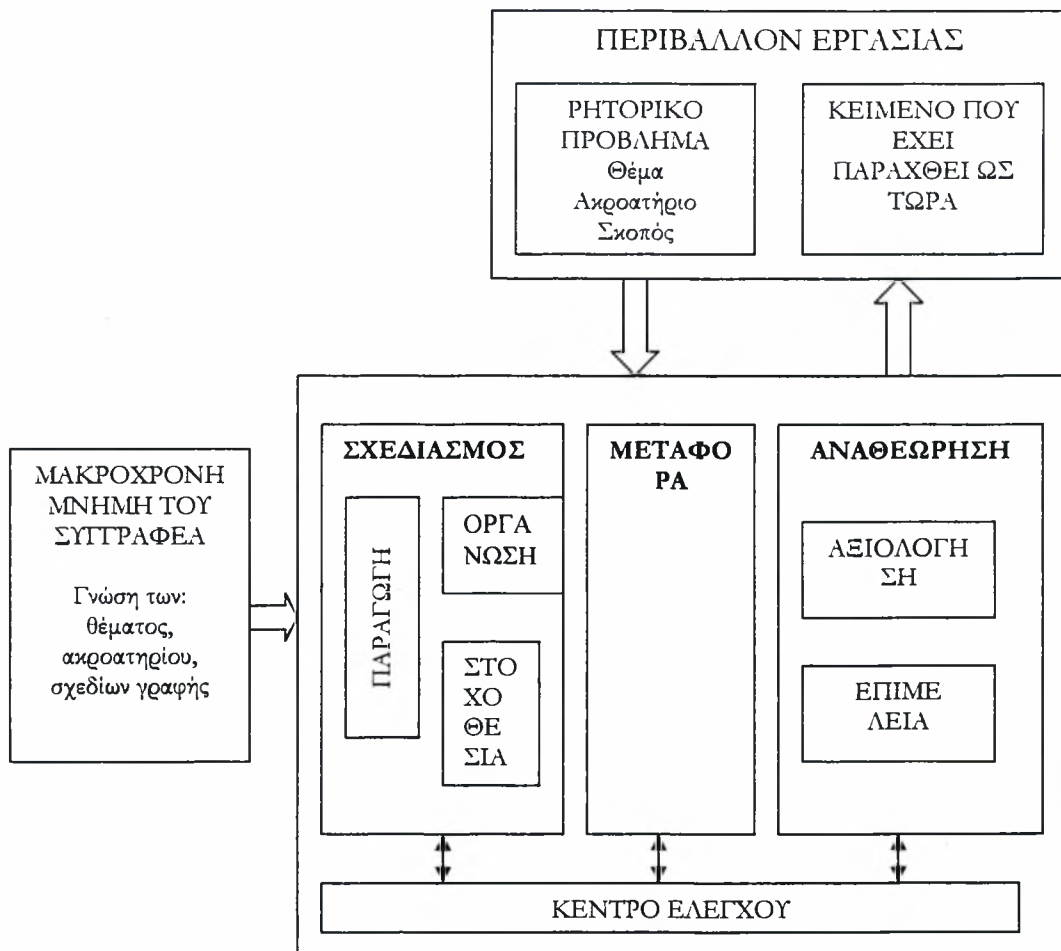
**Το στάδιο της προσωπικής έκφρασης** εστίασε στην ανάγκη του συγγραφέα – μαθητή να εκφραστεί ελεύθερα, με τη δική του «προσωπική φωνή». Βασισμένο σε εμπειρικές παρατηρήσεις, το στάδιο αυτό επηρέασε τη διδακτική πράξη από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και μετά. Εκφράζει την εισαγωγή διαδικασιών πολιτικής και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, θεωρώντας τη γραπτή έκφραση ως μέσο αντιπαράθεσης της προσωπικής δημιουργίας στη θεσμική καταπίεση του σχολείου (Ματσαγούρας, 2004:102).

Η κριτική εντοπίζεται σε τρία κυρίως σημεία. Πρώτον, όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες εγγενείς ικανότητες και σε κάθε περίπτωση η άμεση διδασκαλία στρατηγικών και τρόπων είναι απαραίτητη. Δεύτερον, η ελεύθερη έκφραση δεν προσφέρεται για τη σύνθεση κειμένων που απαιτούν καθιερωμένη δομή και ύφος. Τρίτον, ως συνιστώσα και των προηγούμενων, η ελεύθερη έκφραση προμοδοτεί μαθητές που προέρχονται από συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, στα οποία ευνοείται η σχέση με το λόγο, γραπτό και



προφορικό, όπως τον εννοεί η επίσημη σχολική κουλτούρα (για το μεγάλο αυτό θέμα βλ. και Heath, 1983).

Το στάδιο της γνωστικής προσέγγισης, συνδέει άμεσα το γραπτό λόγο με τις γνωστικές νοητικές διαδικασίες. Προήλθε από τις έρευνες ψυχολόγων όπως οι Flower και Hayes, οι Bereiter και Scardamalia. Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, ο γραπτός λόγος είναι μια δραστηριότητα εξαιρετικά πολύπλοκη, στοχοθετημένη και επαναληπτική με κύριο στοιχείο την ύπαρξη ενός κέντρου ελέγχου της διαδικασίας που καθορίζει την μετάβαση από κείμενα εγωκεντρικά, παράθεσης της γνώσης, σε κείμενα με στόχο τον εκάστοτε αποδέκτη, κείμενα μετασχηματισμού της γνώσης. Η πολυπλοκότητα των γνωστικών μοντέλων φαίνεται και από το διάγραμμα του σχήματος 3.



Σχήμα 3. Το γνωστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου των Flower και Hayes.

Τα γνωστικά μοντέλα επηρέασαν πολύ τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Έχουν δεχθεί κριτική για την γενικότητα που προσβεύουν (μιας ομοιόμορφης διαδικασίας για όλους τους συγγραφείς), για την ασάφεια μετάβασης από το στάδιο της παράθεσης στο στάδιο του μετασχηματισμού καθώς και για την έλλειψη στοιχείων για αυτή καθαυτή την παραγωγή κειμένου. Επίσης έχει αμφισβητηθεί το κύριο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποίησαν, η ανάλυση πρωτοκόλλου, με τη λογική ότι η μεγάλωφωνη παρουσίαση των ενεργειών επηρεάζει τις ενέργειες αυτές σε σημαντικό βαθμό.

Τα γνωστικά μοντέλα έχουν κληροδοτήσει στη διδακτική πράξη την έννοια της επαναληπτικότητας στη διαδικασία του γραπτού λόγου, καθώς και την έννοια της διαδικαστικής διευκόλυνσης (procedural facilitation), η οποία θα μας απασχολήσει και σε επόμενες ενότητες.

**Το κοινωνικό στάδιο** εμφανίστηκε στη δεκαετία του '80, οπότε οι μελέτες στους τομείς της κοινωνιογλωσσολογίας με απαρχή τη διάδοση της θεωρίας του L. S. Vygotsky, η λειτουργική γλωσσολογία του M.A.K. Halliday και η εκπαιδευτική εθνογραφική έρευνα κατέδειξαν ότι οι προηγούμενες προσεγγίσεις παρέλειπαν το θεμελιακό στοιχείο των κοινωνικών συμφραζομένων. Εκπαιδευτικά κινήματα όπως η εφαρμογή του γραπτού λόγου σε όλους τους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος (writing across the curriculum), το βρετανικό Εθνικό Πρόγραμμα Γραφής και άλλα (Willinsky, 1994), τόνισαν το γεγονός ότι οι συγγραφείς δεν λειτουργούν ως ανεξάρτητες μονάδες, αλλά ως μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών / πολιτισμικών ομάδων. Τούτο επηρεάζει το πώς και το τι γράφουν, καθώς και το πώς εκλαμβάνεται το γραπτό τους.

**Το στάδιο των κοινοτήτων λόγου** αναπτύχθηκε από την παραπάνω τάση θεώρησης του γραπτού λόγου ως κοινωνικής δραστηριότητας. Μία κοινότητα λόγου αποτελεί ένα σύστημα με συγκεκριμένους χωροχρονικούς περιορισμούς, που διαθέτει ένα σώμα πρακτικών, κειμενικών ή μη, το οποίο διαθέτει ένα ενοποιητικό σημείο εστίασης. Σύμφωνα με τον Αμερικανό

γλωσσολόγο John Swales, υπάρχουν έξι κριτήρια ικανά και αναγκαία να ορίσουν μία κοινότητα λόγου (Swales, 1990): η ύπαρξη ενός συνόλου κοινών σκοπών το οποίο τυγχάνει ευρείας αποδοχής, η ύπαρξη μηχανισμών αλληλοεπικοινωνίας μεταξύ των μελών, η χρήση των μηχανισμών συμμετοχής για την παροχή πληροφορίας και ανάδρασης, η χρήση ενός ή περισσότερων κειμενικών ειδών για την επικοινωνιακή προώθηση των σκοπών, η απόκτηση διακριτού λεξιλογίου, η ισορροπημένη αναλογία ειδικών και νεοφώτιστων στην κοινότητα. Οι έννοιες του ακροατηρίου και των κειμενικών ειδών είναι λοιπόν θεμελιώδεις για την προσέγγιση, και η προσοχή έχει εστιαστεί στον γραπτό λόγο στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τις απαιτήσεις της για κείμενα αποδεκτά από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Τίθενται δύο κυρίως βασικά ζητήματα: το να οριστεί μια συγκεκριμένη κοινότητα λόγου και το εάν και κατά πόσο είναι αναγκαίο, ή και επιθυμητό, να υποχρεωθούν τα άτομα να αποδεχθούν τις νόρμες μιας κοινότητας διαφορετικής πιθανόν από τη δική τους –ή τις δικές τους.

### **1.1. Η τεχνική Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε.**

Κοινή συνιστώσα των τρεχουσών παραδοχών είναι ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια παλινδρομική (recursive), κοινωνικο-γνωστική διαδικασία, που επηρεάζεται από τις πολιτισμικές και ρητορικές νόρμες της συγκεκριμένης κοινωνίας (Furneaux, 1998).

Αναγνωρίζονται τρία κύρια στάδια στην παραγωγή γραπτού λόγου, το **προσυγγραφικό στάδιο**, η **πρώτη καταγραφή** και η **επιμέλεια – επεξεργασία - δημοσιοποίηση** (βλ. και Ματσαγγούρας, 2004:200, όπου τα τρία στάδια ονομάζονται **προσυγγραφικό**, **συγγραφικό** και **μετασυγγραφικό** στάδιο).

Στο πρώτο στάδιο γίνεται η παραγωγή των ιδεών, η ανάκληση των πληροφοριών, η αντιμετώπιση ζητημάτων όπως ο σκοπός του κειμένου που θα παραχθεί και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Το δεύτερο στάδιο είναι εκείνο της πρώτης καταγραφής, όπου οι ιδέες και το περιεχόμενο

οργανώνονται και καταγράφονται, χωρίς ιδιαίτερη προσοχή στον μηχανισμό της γραφής (ορθογραφία, σύνταξη, στίξη κλπ.). Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την αναθεώρηση του κειμένου, την επεξεργασία του και την προετοιμασία για δημοσιοποίηση (βλ. και Σπαντιδάκης, 2004:28-35).

Τα τρία στάδια δεν αποτελούν γραμμική ακολουθία. Αντιθέτως, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της προσέγγισης διαδικασίας είναι η επαναληπτικότητα των σταδίων, όπου οι παραγωγοί των κειμένων έχουν τη δυνατότητα να επανέλθουν σε κάθε στάδιο, αλλάζοντας ίσως παραμέτρους ανάλογα με την πορεία του κειμένου (Shah, 1986).

Στο νέο ΔΕΠΠΣ για το Δημοτικό σχολείο προτείνεται ως ένας από τους γενικούς στόχους «[ο μαθητής να] συντάσσει διαφορετικού τύπου κείμενα ακολουθώντας τη διαδικασία του σχεδιασμού (προσυγγραφικό στάδιο) της γραφής της αρχικής εκδοχής (συγγραφικό) και, τέλος, του ελέγχου και της βελτίωσής της (μετασυγγραφικό στάδιο)» (ΥΠΕΠΘ, 2002:23). Η διαδικασία όμως είναι εν πολλοίς άγνωστη στους εκπαιδευτικούς, άρα και η εφαρμογή της ακυρώνεται εκ των πραγμάτων. Ένας από τους στόχους του μοντέλου είναι και η εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με τα στάδια της συγγραφής.

Η θεώρηση του γραψίματος ως διαδικασία έχει προσφέρει πολλά προγράμματα και τεχνικές διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Μία από τις πλέον εύχρηστες έχει αναπτυχθεί από τους Englert, Raphael και Anderson (βλ. ενδεικτικά Englert, 1992) και είναι γνωστή ως τεχνική POWER, από τα αρχικά των λέξεων Plan, Organize, Write, Edit, Rewrite (σχεδιάζω, οργανώνω, γράφω, επιμελούμαι, ξαναγράφω). Στα ελληνικά έχει αποδοθεί ως τεχνική ΣΟ.ΚΑ.Ρ.Ε. από τον Σπαντιδάκη (Σπαντιδάκης, 2004:233, απ' όπου και η παρακάτω κάρτα).

<b>Σ</b>	<u>Σ</u> χεδιασμός	Επιλέγω ιδέες αφού λάβω υπόψη μου: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Το ακροατήριο</li> <li>• Το σκοπό για τον οποίο γράφω</li> <li>• Το είδος του κειμένου</li> </ul>
<b>Ο</b>	<u>Ο</u> ργάνωση	Οργανώνω τις ιδέες μου έτσι ώστε να ικανοποιούν τις επιλογές της φάσης του σχεδιασμού.
<b>ΚΑ</b>	<u>Κα</u> ταγραφή	Καταγράφω χωρίς να ενδιαφέρομαι για τα ορθογραφικά λάθη
<b>Ρ</b>	<u>Ρ</u> ιόρθωση	Η παραγωγή του γραπτού λόγου δεν είναι μια διαδικασία του τύπου «ψεκάστε, σκουπίστε, τελειώσατε»! Τώρα φροντίζω να ικανοποιηθούν οι επιλογές της φάσης του σχεδιασμού.
<b>Ε</b>	<u>Ε</u> κδοση	Κοινοποιώ το κείμενο στους αναγνώστες.

Σχήμα 4. Η τεχνική Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε.

## 2. Ζητήματα γνωστικά

### 2.1. Μεταγνωστικές διαδικασίες

Γενικά όταν μιλάμε για μεταγνώση, αναφερόμαστε σε τρία στοιχεία (Sitko, 1994): γνώση του έργου, γνώση των γνωστικών διαθεσίμων του ατόμου και παρακολούθηση (monitoring), στην ικανότητα δηλαδή αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης της σκέψης. Επίσης, διαχωρίζονται δύο περιοχές γνώσης: α) η γνώση της διαδικασίας, όπως η στοχοθεσία, η εκτίμηση της προόδου στην επίτευξη των στόχων και η αναγκαιότητα επιμέρους ρυθμίσεων β) η γνώση του προϊόντος, όπως η ενημερότητα για διαφορετικούς τύπους κειμένων, δομών και οργάνωσης. Στο χώρο της γνώσης διαδικασίας ανήκει και η διάκριση μεταξύ δηλωτικής γνώσης και διαδικαστικής γνώσης (Κολιάδης, 2000) καθώς και οι αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του, τα κίνητρα, τη συναισθηματική εμπλοκή και τις στρατηγικές. Η γνώση του προϊόντος

συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τη γνώση προτύπων, ανάπτυξης της παραγράφου και της πρότασης αλλά, όλο και περισσότερο, τη λειτουργία και το σκοπό, εντός του καθορισμένου κοινωνικού πλαισίου, ενός κειμένου που έχει γραφεί για ορισμένο ακροατήριο και με ορισμένο σκοπό.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις πρώτα καθορίζουν τις λειτουργίες αυτορρύθμισης που συνήθως απουσιάζουν από την πρακτική των αρχαρίων όπως για παράδειγμα ο σχεδιασμός ή η επεξεργασία. Στη συνέχεια, καθορίζονται οι γνωστικές διεργασίες που διέπουν τη λειτουργία. Το τρίτο βήμα είναι ο σχεδιασμός μεθόδων για την εισαγωγή της λειτουργίας με το λιγότερο δυνατό γνωστικό φορτίο, συνήθως μέσω εξωτερικού υλικού όπως τα φύλλα οργάνωσης ή η διδασκαλία συγκεκριμένων τεχνικών (Sitko, 1994).

Η μετα-ανάλυση ερευνών πάνω σε θέματα διδακτικής έχει δείξει ότι προσεγγίσεις που βασίζονται σε υποστήριξη των μεταγνωστικών διαδικασιών έχουν να επιδείξουν μεγαλύτερα μαθησιακά κέρδη σε σχέση με άλλες μεθόδους (Marzano, 1998).

Μία ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση είναι και η τεχνική SRSD (Self-Regulated Strategy Development), όπου αναλύονται και συνδέονται με ερευνητικά δεδομένα τα ζητήματα που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου, με σύνθημα το «Κάθε Παιδί Μπορεί Να Γράψει» (Harris, Schmidt & Graham, 1997).

## **2.2. Ελάττωση γνωστικού φορτίου**

Η διδακτική κατάσταση της παραγωγής γραπτού λόγου μπορεί να περιγραφεί με όρους γνωστικού φορτίου δίνοντας έμφαση στα δομικά και στα λειτουργικά συστατικά της (Saada-Robert, 1999). Τα δομικά συστατικά περιλαμβάνουν πραγματολογικά (pragmatic), σημασιολογικά (semantic), μορφοσυντακτικά (morphosyntactic) και υλικά (material) υποσυστατικά. Ο πραγματολογικός τομέας σχετίζεται με τον σκοπό και την πρόκληση του έργου, την επικοινωνιακή πρόθεση που κατευθύνεται προς συγκεκριμένο ακροατήριο, το

είδος του κειμένου, τη θεματική πρόοδο και τη χρήση κειμενικών οργανωτικών στοιχείων. Ο σημασιολογικός τομέας περιλαμβάνει την οργάνωση της κατάλληλης πληροφορίας για κάθε τύπο κειμένου και την κειμενική συνοχή. Ο μορφοσυντακτικός τομέας αφορά τη γραμματική δομή του κειμένου, τη χρήση κατάλληλων ρηματικών χρόνων, τη χρήση αναφορών και την ορθογραφία, τόσο στη γραμματική όσο και στη λεξιλογική της άποψη. Ο υλικός τομέας αναφέρεται στη χωροτακτική και γραφική οργάνωση του κειμένου, τις παραγράφους και τη μορφή. Τα δομικά συστατικά βρίσκονται αποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη ως αδρανή αντικείμενα γνώσης, είτε παγιωμένα είτε υπό κατασκευή, σε δηλωτική και/ή διαδικαστική μορφή. Μετατρέπονται σε λειτουργικά συστατικά καθώς ενεργοποιούνται στη βραχύχρονη μνήμη, και οργανώνονται βάσει των μεταγνωστικών στρατηγικών που εφαρμόζονται (Saada-Robert, 1999).

Στόχος κάθε οργανωμένης διδακτικής παρέμβασης είναι να μειώσει το γνωστικό φορτίο με τις κατάλληλες τεχνικές (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999). Αυτές μπορεί να είναι ο επιμερισμός των συστατικών σε διαφορετικές φάσεις της παραγωγής λόγου, όπως για παράδειγμα η ενασχόληση με την ορθογραφία μόνο στη φάση της επιμέλειας, η συμβολή της ομάδας στην ανάκληση των πληροφοριών και τη γέννηση ιδεών ή η διαθεσιμότητα λεκτικού υλικού στο χώρο εργασίας. Επίσης, η αναπλήρωση του μη λεκτικού πλαισίου που υποστηρίζει την παραγωγή προφορικού λόγου με τη χρήση συνεργατικών τεχνικών σε όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου (McCarthy & McMahon, 1992).

### **2.3. Υποστήριξη (scaffolding)**

Η εισαγωγή της έννοιας της υποστήριξης στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάγεται στον Bruner, ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο αναφερόμενος στην εκπαίδευση από τους γονείς στα πρώτα παιδικά χρόνια (Mercer, 1994).

Σύμφωνα με τον Bruner, η υποστήριξη αναφέρεται στα μέτρα που

λαμβάνονται για να μειωθούν οι βαθμοί ελευθερίας στην εκτέλεση ενός έργου, ώστε το παιδί να μπορέσει να συγκεντρωθεί στη δύσκολη δεξιότητα που κατακτά (Mercer, 1994:96). Στην εκπαιδευτική διαδικασία η υποστήριξη αναφέρεται στις ενέργειες της δασκάλας προκειμένου να διευκολυνθεί η ενασχόληση του παιδιού με μια συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση, όπου όμως οφείλουν να συντρέχουν τρεις βασικές προϋποθέσεις: α) η παρεχόμενη βοήθεια οδηγεί το παιδί να εργαστεί μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής του, η οποία ορίζεται από τον Vygotsky ως η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο που προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και το επίπεδο δυνητικής ανάπτυξης που προσδιορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση ενήλικου ή με τη συνεργασία με πιο ικανούς ομοτίμους (Vygotsky, 1978:86) β) η συγκεκριμένη υποστήριξη σταδιακά μειώνεται και γ) το παιδί στο τέλος της διαδικασίας επιτυγχάνει να εργαστεί μόνο του στη συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση αποκτώντας τον έλεγχο της μάθησής του (Mercer, 1994:97).

Άρα μια προσέγγιση βασισμένη στη λογική της υποστήριξης θα ήταν Α) η άμεση πληροφόρηση από τη δασκάλα για την τεχνική (πώς) και τη λογική (γιατί και πότε) της διδασκόμενης διαδικασίας, Β) η εξάσκηση των μαθητριών μέσα σε συνθήκες εξατομικευμένης υποστήριξης και καθοδήγησης, οι οποίες όμως χαλαρώνουν σταδιακά με κατάληξη, Γ) την αυτόνομη εργασία της μαθήτριας σε πανομοιότυπα, αρχικά, και διαφοροποιημένα στη συνέχεια έργα (Ματσαγγούρας, 2004:179)

### **2.3.1. Ο ρόλος της δασκάλας**

Η δασκάλα, γνώστης των γενικεύσεων και απαιτήσεων του έργου, στην αρχή παρουσιάζει, εξηγεί, συγκεκριμενοποιεί με θετικά και αρνητικά παραδείγματα και εφαρμόζει επιδεικτικά (προτυποποίηση) το κάθε κομμάτι της διαδικασίας, περιγράφοντας και εξηγώντας μεγалоφωνα (Ματσαγγούρας, 2004:179).



Γιο αναλυτικά. Η δασκάλα προτυποποιεί τη σκέψη και την εσωτερική γλώσσα που αποτελεί το υπόβαθρο των διαδικασιών παραγωγής γραπτού λόγου, παρέχοντας μεταγνωστικό λόγο σχετικά με τη σκέψη και τις στρατηγικές. Η δασκάλα παρέχει στις μαθήτριες τα σκεπτικά που οδηγούν στην επιλογή και χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών γραψίματος. Η δασκάλα διδάσκει και υποστηρίζει τη χρήση των στρατηγικών από τις μαθήτριες, μέσα από διάλογο στον οποίο αναφέρονται έκδηλα οι ιδέες και οι απόψεις των μαθητριών –έτσι ο διάλογος αποκτά και τη σημασία της μύησης στην κοινωνική κατασκευή των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Η δασκάλα βαθμιαία αφήνει τον έλεγχο των στρατηγικών και του διαλόγου στις μαθήτριες ως ομάδα και στις μαθήτριες ως άτομα (Englert, 1992:153-154).

Σε κάθε περίπτωση, ενώ οι ρόλοι που αφορούν τη διευκόλυνση, την οργάνωση και την υποστήριξη είναι όντως χρήσιμοι για τις δασκάλες, θα πρέπει απλά να συμπληρώνουν τον κύριο ρόλο, που είναι να καθιστούν το γραπτό λόγο προσβάσιμο στις μαθήτριες –όλες τις μαθήτριες.

Συνδυάζοντας το ρόλο της δασκάλας με την προσέγγιση της παιδαγωγικής των κειμενικών ειδών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ας δούμε μια από τις πρώτες προτάσεις της Rothery για μια διδακτική προσέγγιση (Martin et al., 1994:239-240).

1. Εισαγωγή ενός κειμενικού είδους –προτυποποίηση ενός κειμενικού είδους άδηλα, με διάβασμα προς την τάξη και από την τάξη
2. Εστίαση σε ένα κειμενικό είδος -προτυποποίηση ενός κειμενικού είδους έκδηλα, ονομάζοντας τα στάδιά του
3. Κοινή διαπραγμάτευση ενός κειμενικού είδους –η δασκάλα και η τάξη από κοινού συνθέτουν το είδος. Η δασκάλα καθοδηγεί τη σύνθεση του κειμένου με ερωτήσεις και σχόλια που παρέχουν υποστήριξη για τα στάδια του είδους



4. Έρευνα –επιλογή υλικού για ανάγνωση - σημειώσεις και περίληψη.  
Συγκέντρωση πληροφοριών πριν από το γράψιμο (κατά κανόνα αυτές οι δεξιότητες δεν μπορεί να θεωρηθούν ως δεδομένες)
5. Προσχεδιασμός (drafting) –μια πρώτη προσπάθεια ατομικής κατασκευής του κειμενικού είδους
6. Συνδιάσκεψη (consultation) –δασκάλας –μαθήτριας, με άμεση αναφορά στα νοήματα του κειμένου της μαθήτριας
7. Δημοσιοποίηση –γράψιμο ενός τελικού κειμένου που μπορεί να δημοσιοποιηθεί, π.χ. για τη βιβλιοθήκη της τάξης, παρέχοντας έτσι άλλη μια πηγή υποδειγμάτων για κειμενικά είδη και φυσικά, ωραίο αναγνωστικό υλικό.

### **2.3.2. Διαδικαστική Διευκόλυνση – Υποστηρικτικό Υλικό**

Η έννοια της διαδικαστικής διευκόλυνσης (procedural facilitation) προέρχεται από τις έρευνες των Bereiter και Scardamalia στο χώρο της γνωστικής διερεύνησης της παραγωγής γραπτού λόγου. Αναφέρεται «στη χρήση εξωτερικών βοηθημάτων που έχουν σχεδιαστεί συγκεκριμένα για να υποστηρίξουν μια απλοποιημένη εκδοχή των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται από ειδικούς, παρέχοντας έτσι μια βάση για την εσωτερικευση» (Scardamalia & Bereiter, 1994:302). Η διαδικαστική διευκόλυνση που παρέχεται στο να ξεπεραστούν συγκεκριμένες δυσκολίες μπορεί αργότερα να αποσυρθεί χωρίς να επηρεαστούν οι διαδικασίες που έχουν τεθεί σε ενεργοποίηση. Έχει σκοπό να δώσει ώθηση στο επίπεδο στοχαστικής και κριτικής σκέψης, χωρίς όμως να ξεφεύγει από το πλαίσιο της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου –αντίθετα, εισάγει διαδικασίες που οι μαθήτριες μπορούν να ενσωματώσουν στις διαδικασίες συγγραφής που ακολουθούν.

Εφαρμογή των αρχών της διαδικαστικής διευκόλυνσης αποτελεί το προτεινόμενο υλικό (βλ. Παράρτημα). Το υλικό με τη μορφή φύλλων

οργάνωσης και ανατροφοδότησης (ΦΟΑ) λειτουργεί στην τάξη ως ακόμη μία μορφή υποστήριξης, παρωθώντας τις μαθήτριες να πάρουν τον έλεγχο των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται. Σε μεγάλο βαθμό τα ΦΟΑ διευκολύνουν την εφαρμογή πριν από την πλήρη συνειδητοποίηση στο γράψιμο –δηλαδή, οι μαθήτριες οδηγούνται στο να εφαρμόσουν στρατηγικές διαδικασίες πριν να τις κατανοήσουν πλήρως και να τις κάνουν κτήμα τους (Englert, 1992:163).

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει γίνει οργανωμένη διδασκαλία και προτυποποίηση της χρήσης του υλικού, καθώς και να είναι διαθέσιμο το υλικό ανά πάσα στιγμή της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου.

**Προσοχή.** Ο σκοπός των ΦΟΑ δεν είναι να μεταδώσουν γνώση έτοιμη σε πακέτα, με την ελπίδα ότι οι στρατηγικές και οι τεχνικές θα εσωτερικευτούν μεμιάς από τα παιδιά. Στοχεύουν στο να καταστήσουν ορατές και έκδηλες τις στρατηγικές και τις τεχνικές τόσο στις δασκάλες όσο και στις μαθήτριες, παρέχοντας μια κοινή μεταγλώσσα για το γραπτό λόγο. Πρέπει να θεωρούνται ως ένα ευέλικτο εργαλείο, το οποίο προσαρμόζεται και μετασχηματίζεται, τόσο ως περιεχόμενο όσο και ως χρήση, από την εκάστοτε τάξη ως κοινωνική ομάδα παραγωγής λόγου. Αποτελούν ένα πρώτο βήμα προς την εσωτερικευση των διαδικασιών, πράγμα που σημαίνει ότι η χρήση τους βαθμιαία γίνεται πιο σπάνια, ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τάξης.

### **3. Ζητήματα κοινωνικά**

Η κοινωνική προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου αποδέχεται την ίδια έμφαση στη διαδικασία με τις αρχικές γνωστικές έρευνες, με τη διαφορά ότι εδώ ο γραπτός λόγος δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως ατομική διαδικασία, αλλά ως αλληλεπίδραση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999). Ο στόχος εξακολουθεί να είναι το πώς θα

γίνουν πιο έκδηλοι οι σκοποί του γραπτού λόγου, αλλά αναγνωρίζεται ότι οι σκοποί δεν περιορίζονται στις καθορισμένες ιδιότητες συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, ή στον στοχασμό πάνω σε γενικές γνωστικές αρχές – επιπρόσθετα αποτελούν αναδυόμενες ιδιότητες της αλληλεπίδρασης μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα, στο πλαίσιο αναγνωρισμένων συμβάσεων της εκάστοτε κοινότητας λόγου.

Το γράψιμο δεν είναι απλά μια ουδέτερη γνωστική διαδικασία, κατά την οποία διαφορετικοί σκοποί υιοθετούνται ή απορρίπτονται ανάλογα με τις απαιτήσεις του έργου (Stahl, 2000). Η εναλλαγή από μια ομάδα συμβάσεων σε μια άλλη εμπεριέχει και προσωπική σύγκρουση εκτός από την καθαρά γνωστική. Καθώς οι κοινότητες λόγου παρέχουν στα μέλη τους τα μέσα κατασκευής της προσωπικής τους ταυτότητας, η προσχώρηση σε διαφορετικές συμβάσεις λόγου αποτελεί παράγοντα προσωπικής σύγκρουσης. Τούτο γίνεται πιο εμφανές σε ομάδες από διαφορετικά υπόβαθρα, οι οποίες ποικίλλουν στο πόσο άνετα πραγματοποιούν τη μετάβαση από μία κοινότητα λόγου σε μίαν άλλη –εάν και εφόσον, κατ' αρχήν, αποδέχονται ή επιθυμούν μια τέτοια μετάβαση.

Παρόμοια κοινωνικά ζητήματα αντιμετωπίζονται με την μεγαλύτερη συμμετοχή της ομάδας σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, ιδίως στο προσυγγραφικό στάδιο και στο στάδιο επιμέλειας –αναθεώρησης –δημοσιοποίησης (βλ. και Σπαντιδάκης, 2004:234-238) .

### **3.1. Η ομάδα στο προσυγγραφικό στάδιο**

Η γέννηση ιδεών και η αρχική διαπραγμάτευση ενός θέματος προσφέρονται για ομαδική επεξεργασία. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με άλλους τρόπους σκέψης και άλλες ιδέες, να χρησιμοποιήσουν το υλικό αυτό ως εφαλτήριο για την ανάπτυξη της δικής τους σκέψης και να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που προσφέρει η κατάθεση νοημάτων που προέρχονται από διαφορετικές κοινότητες λόγου

εκτός από τη δική τους. Με την κοινή κατάθεση ιδεών διευκολύνεται η αποδοχή του διαφορετικού και ο προβληματισμός πάνω στην επιρροή των κοινωνικών συμβάσεων στην κατασκευή των νοημάτων (Englert,1992). Τα παραγόμενα κείμενα αποδίδονται στις κοινωνικές δομές, στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μέσα στην τάξη.

### **3.2. Επεξεργασία σε ομάδες ομοτίμων (peer editing)**

Στον προφορικό λόγο παίζει σημαντικό ρόλο το μη λεκτικό πλαίσιο – σήματα για παροχή περισσότερων πληροφοριών, για αλλαγή θέματος, για πρόβλημα στην μετάδοση του μηνύματος (Σπαντιδάκης, 2004:50). Αυτό το πλαίσιο απουσιάζει στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπου οι συγγραφείς δεν έχουν συναίσθηση της πρόσληψης του κειμένου από τους αναγνώστες. Αυτό το έλλειμμα έρχεται να καλύψει η συμβολή της ομάδας στην επεξεργασία του κειμένου. Η ομάδα ομοτίμων (peer group) είναι σε θέση να εκπροσωπήσει επάξια τις ανάγκες του ακροατηρίου, κάνοντας ορατή την έννοια του ακροατηρίου. Ο συγγραφέας δέχεται άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με το κατά πόσο διαπραγματεύεται με επιτυχία τις επιλογές του στη φάση του σχεδιασμού. Η φωνή που αντιπροσωπεύει η ομάδα ομοτίμων βαθμιαία γίνεται κτήμα του συγγραφέα, ο οποίος στη συνέχεια βιώνει τον εσωτερικό διάλογο που θα του επιτρέψει να γράψει για ευρύτερο, απόν ακροατήριο (Englert, 1992). Η αμφίδρομη πορεία της επεξεργασίας τονίζεται από τη συνειδητοποίηση της ενδεχόμενης αποτυχίας στην επικοινωνία. Τόσο οι συγγραφείς όσο και οι ομότιμοι αναγνώστες έχουν την ευκαιρία να συγκρίνουν στρατηγικές και αποτελέσματα, αναθεωρώντας τις υποθέσεις που έχουν ως τώρα δεχθεί ως δεδομένες. Βασική προϋπόθεση της επιτυχούς εφαρμογής μιας επεξεργασίας σε ομάδες ομοτίμων είναι η εναλλαγή των προσώπων στους ρόλους, καθώς και η ύπαρξη θετικού κλίματος στην τάξη, που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από οργανωμένη εξάσκηση στη συνεργασία (King, 2002). Για το σκοπό αυτό χρήσιμα είναι

τα φύλλα δομημένης συνεργασίας στην επεξεργασία, που παρέχουν ένα σαφές και προσανατολισμένο στο διδακτικό στόχο πλαίσιο δράσης στα μέλη των ομάδων ομοτίμων (βλ. Παράρτημα).

#### **4. Διδακτικοί στόχοι του προτεινόμενου μοντέλου**

Με βάση τα παραπάνω, θα επιχειρήσουμε να συγκεκριμενοποιήσουμε τους διδακτικούς στόχους του μοντέλου, ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου.

##### **1. Η παραγωγή από τα παιδιά ενός γραπτού αφηγηματικού κειμένου.**

Στοχεύουμε στο να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα παιδιά την υπερδομή των αφηγηματικών κειμένων, να την εντοπίζουν σε κείμενα που διαβάζουν και να την εφαρμόζουν σε δικά τους κείμενα. Το τελικό κείμενο ελέγχεται ως προς τη δομή του, το περιεχόμενο, τη γλωσσική του συνεκτικότητα και την εννοιολογική του συνοχή (Ματσαγγούρας, 2004:311, 314).

##### **2. Η συνειδητοποίηση ότι το κάθε κείμενο έχει συγκεκριμένο σκοπό και αποδέκτες.**

Τα παιδιά στοχάζονται πάνω στις επικοινωνιακές διαστάσεις του κειμένου τους, το προσαρμόζουν ανάλογα με τους σκοπούς που θέτουν και τους τελικούς αποδέκτες που ορίζουν τα ίδια, πριν αρχίσει η διαδικασία της συγγραφής. Οδηγούνται στο να κατανοήσουν ότι όλες οι μορφές λόγου έχουν κοινωνική, συναισθηματική και ιδεολογική φόρτιση και ότι δεν νοείται λόγος έξω από συγκεκριμένο πλαίσιο συμφραζομένων.

##### **3. Η επαναληπτική φύση της διαδικασίας της γραφής.**

Τα παιδιά κατανοούν τα στάδια της συγγραφής, τα διαχωρίζουν και τα εφαρμόζουν στο δικό τους γράψιμο.

##### **4. Η χρήση των ΦΟΑ ως υποστηρικτικών μέσων.**

Τα παιδιά εξασκούνται στη χρήση των ΦΟΑ και στην εφαρμογή τους κατά τη διάρκεια της γραφής. Απαραίτητη προϋπόθεση η βαθμιαία απόσυρσή

τους –άρα, ως τελικός στόχος τίθεται η εσωτερίκευση των διαδικασιών και η ανάληψη του ελέγχου της διαδικασίας της γραφής από τα ίδια τα παιδιά.

5. **Η εξάσκηση σε συνεργατικούς τρόπους σύνθεσης, επεξεργασίας και αξιολόγησης γραπτού κειμένου.** Η συγγραφή σε ομάδες ομοτίμων είναι η βασική μέθοδος εργασίας που προτείνεται στο μοντέλο. Επειδή δεν είναι αρκετά διαδεδομένη στην εκπαιδευτική πράξη, προτείνονται ποικίλοι τρόποι, μορφές και βαθμίδες συνεργασίας.

## Γ. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ (MULTILITERACIES)

Κάθε προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο οφείλει να στηρίζεται σε συγκεκριμένη παιδαγωγική τεκμηρίωση (Simmons & Kame'enui, 1996). Για το μοντέλο που εκθέτουμε, βασιστήκαμε στην παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (multiliteracies). Η διεξοδική παρουσίαση της συγκεκριμένης παιδαγωγικής θεωρίας, απ' όπου πάρθηκαν και τα στοιχεία της συνοπτικής παρουσίασης που ακολουθεί, βρίσκεται στο βιβλίο *Multiliteracies –Literacy Learning and the Design of Social Futures* (Cope and Kalantzis, 2000).

«Η άποψή μας για τη νόηση, την κοινωνία και τη μάθηση βασίζεται στο αξίωμα ότι το ανθρώπινο μυαλό είναι ενσωματωμένο (embodied), καταστασιακό (situated) και κοινωνικό (social). Δηλαδή, η ανθρώπινη γνώση είναι ένθετη σε κοινωνικά, πολιτισμικά και υλικά συμφραζόμενα. Επιπλέον, η ανθρώπινη γνώση αναπτύσσεται αρχικά ως μέρος και τμήμα συνεργατικών αλληλεπιδράσεων με άλλους που διαθέτουν ποικίλες δεξιότητες, προϊστορίες και προοπτικές και συνδέονται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης επιστημολογικής κοινότητας, δηλαδή μιας κοινότητας ατόμων που μαθαίνουν εμπλεκόμενων σε κοινές πρακτικές επικεντρωμένες σε εξειδικευμένη (ιστορικά και κοινωνικά συντελεσμένη) περιοχή γνώσης» (The New London Group, 2000:30).

Οι παραπάνω παραδοχές οδηγούν στην υιοθέτηση τεσσάρων παραγόντων των οποίων η συνδυασμένη εφαρμογή στην διδακτική πράξη αποτελεί την καρδιά της θεωρίας των Πολυγραμματισμών. Οι παράγοντες αυτοί είναι η Καταστασιακή Πρακτική (Situated Practice), η Έκδηλη διδασκαλία (Overt Instruction), η Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing) και η Μετασχηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice).

### **1. Καταστασιακή Πρακτική (Situated Practice)**

Πρόσφατες έρευνες στη γνωστική επιστήμη και την εποικοδομιστική προσέγγιση της γλώσσας και του γραμματισμού (The New London Group,



2000) τεκμηριώνουν ότι εφόσον ένας από τους παιδαγωγικούς μας στόχους είναι η κατάκτηση πρακτικών, τότε η εμπύθιση σε μια κοινότητα μαθητείας που εμπλέκεται σε αυθεντικές μορφές αυτής της πρακτικής είναι απαραίτητη. Το αντικείμενο μάθησης μπορεί να είναι διαισθητικά γνωστό, να γίνεται αποδεκτό μέσα από το πρίσμα της κοινής λογικής, ή να γίνεται εν μέρει μόνον αποδεκτό. Μπορεί να προέρχεται από τον κόσμο των μαθητριών ή από προσομοιώσεις σχέσεων του πραγματικού κόσμου, όπως αυτές που απαντώνται στους χώρους εργασίας ή στους δημόσιους χώρους. Πιθανόν να γίνεται εν μέρει μόνο κατανοητό στην αρχή, αλλά να συνοδεύεται από πλούσια συμφραζόμενα.

Η αξιολόγηση βασίζεται στο τι έχει αποτέλεσμα στην πράξη –π.χ. ένα πρόβλημα λύνεται, έστω διαισθητικά, με τη βοήθεια ενός ειδικού ή με υποστηρικτική (scaffolded) βοήθεια ή με αναζήτηση της απάντησης στις πηγές.

## **2. Έκδηλη διδασκαλία (Overt Instruction)**

Η έκδηλη διδασκαλία δεν περιορίζεται στην άμεση μετάδοση, τις ασκήσεις και την απομνημόνευση –παρόλο που δυστυχώς πολύ συχνά έτσι εφαρμόζεται στην πράξη. Αντίθετα, περιλαμβάνει όλες τις ενεργές παρεμβάσεις από τη μεριά της δασκάλας ή άλλων ειδικών που: υποστηρίζουν τις μαθησιακές δραστηριότητες, εστιάζουν την προσοχή όσων μαθαίνουν στα σημαντικά στοιχεία των εμπειριών και των δραστηριοτήτων τους, επιτρέπουν σε όσους /όσες μαθαίνουν να αποκτήσουν έκδηλες πληροφορίες την στιγμή που θα τους φανούν χρήσιμες στην οργάνωση και την καθοδήγηση των πρακτικών τους, ανακαλούν και ενεργοποιούν γνώση που ήδη έχουν όσοι /όσες μαθαίνουν. Κεντρικό ρόλο κατέχει η προτυποποίηση, από τη δασκάλα ή τον ειδικό, της διαδικασίας μάθησης και ελέγχου του έργου και των σχέσεων του με άλλες πλευρές του αντικειμένου μάθησης. Βασικό εργαλείο είναι η χρήση της κατάλληλης μεταγλώσσας, όρων δηλαδή που περιγράφουν τη μορφή, το

περιεχόμενο και τη λειτουργία του λόγου που μεταφέρει το γνωστικό αντικείμενο.

### **3. Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing)**

Σκοπός της κριτικής πλαισίωσης είναι να πλαισιώσουν οι μαθήτριες την αυξανόμενη εξοικείωσή τους στην πράξη (από την καταστασιακή πρακτική) και την συνειδητή κατανόηση και έλεγχο που έχουν αποκτήσει (από την έκδηλη διδασκαλία) σε σχέση με τις ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, ιδεολογικές και αξιακές σχέσεις συγκεκριμένων συστημάτων γνώσης και κοινωνικής πρακτικής. Εδώ, κεντρικός ρόλος της δασκάλας είναι να βοηθήσει τις μαθήτριες να ανοικειώσουν –για να δανειστούμε έναν όρο από τη λογοτεχνική θεωρία των Ρώσων Φορμαλιστών- αυτό που ήδη έχουν μάθει και κατακτήσει. Οι μαθήτριες αποστασιοποιούνται από το αντικείμενο μάθησης και εξετάζουν: Ποιος είναι ο σκοπός του; Τι κάνει; Σε ποιον; Για ποιον; Από ποιον; Πώς; Με ποιο αποτέλεσμα; Ποιο είναι το τοπικό κοινωνικό συγκείμενο (δομή, λειτουργία, συνδέσεις, συστήματα, σχέσεις, φαινόμενα); Ποιο είναι το παγκόσμιο συγκείμενο (πολιτισμός, ιστορία, κοινωνία, πολιτική, αξίες); Μέσω της Κριτικής Πλαισίωσης οι μαθήτριες αποκτούν την απαραίτητη προσωπική και θεωρητική απόσταση από αυτό που έμαθαν – το κρίνουν εποικοδομητικά, εκτιμούν την πολιτισμική του θέση, το επαυξάνουν και δημιουργικά το εφαρμόζουν.

### **4. Μετασηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice)**

Δεν είναι αρκετό να είμαστε σε θέση να εκφράζουμε την κατανόησή μας των ενδο-συστημικών σχέσεων ή να κρίνουμε τις εξω-συστημικές σχέσεις. Πάντα χρειάζεται να επιστρέψουμε εκεί απ' όπου ξεκινήσαμε, στην Καταστασιακή Πρακτική –μια πρακτική όμως στοχαστική και προσαρμοσμένη. Κεντρική

θέση κατέχει η έννοια της μεταφοράς της γνώσης σε νέους τομείς, ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητριών, η τοποθέτηση της σε νέα συγκείμενα ή πολιτισμικό πλαίσιο, η αναγνώριση των συνδέσεων, των επιρροών και των αλληλεπιδράσεων της ιστορίας, του πολιτισμού και της εμπειρίας –με ιδανική κατάληξη την εκ νέου νοηματοδότηση της γνώσης και τη δημιουργία νέας γνώσης.

Καμία από τις τέσσερις όψεις της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών δεν είναι καινούργια (Kalantzis & Cope, 2000). Σχετίζονται απευθείας με τις κυριότερες παραδόσεις στη διδασκαλία του γραμματισμού –και όχι μόνον– που έχουν δεχθεί κατά καιρούς κριτική από διάφορες πλευρές. Το νέο στην παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών είναι ο συγκερασμός των τεσσάρων όψεων σε ένα σύνολο που διατηρεί τα θετικά και απαλύνει τα αρνητικά στοιχεία της καθεμιάς προσέγγισης.

## Δ. ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας, θα παρουσιάσουμε ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας και Μάθησης (curriculum), ένα μοντέλο παραγωγής γραπτού αφηγηματικού λόγου με εστίαση στην εστίαση, που προορίζεται να εφαρμοστεί στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων έγινε με γνώμονα τα πορίσματα των ερευνών αναπτυξιακών ψυχολόγων, κοινωνιολόγων όπου καθορίζονται τα αναπτυξιακά στάδια αντιμετώπισης της προοπτικής από τα παιδιά (McKeough, Wigmore-MacLeod, Genereux 2003, Case 1996 κ.α). Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί και να υιοθετήσει την προοπτική του άλλου μετά την ηλικία των 10 ετών (για μια διεξοδικότερη ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, βλ. Veltman, The Perspective Unit).

Την παρουσίαση των επιμέρους ενοτήτων του Προγράμματος (εντός πλαισίου) ακολουθεί μια εκτενέστερη ανάλυση με οδηγίες για την εφαρμογή του στη σχολική τάξη, καθώς και μια σύντομη σύνδεση με το θεωρητικό υπόβαθρο που συζητήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια.

**1. Διάκριση των στοιχείων της ιστορίας –υπερδομή αφηγηματικού κειμένου**

<b>Στόχοι</b>	<b>Ενέργειες δασκάλας</b>	<b>Ενέργειες μαθητριών</b>
<p>Η διάκριση μεταξύ ιστορίας και αφήγησης</p> <p>Η εισαγωγή στην υπερδομή της αφήγησης</p> <p>Ο εντοπισμός των στοιχείων της ιστορίας</p> <p>Η εξάσκηση σε συνεργατικούς τρόπους επεξεργασίας κειμένου</p> <p>Η χρήση ΦΟΑ</p>	<p>Η δασκάλα παρουσιάζει στην τάξη επιλεγμένα κείμενα, στα οποία γίνεται φανερό η ύπαρξη της αφηγηματικής υπερδομής.</p> <p>Εντοπίζει και υποδεικνύει τα στοιχεία της αφηγηματικής υπερδομής.</p> <p>Συστηματικοποιεί την αφηγηματική υπερδομή και εισάγει την έννοια της γραμματικής της ιστορίας.</p> <p>Οδηγεί στην συνειδητοποίηση ότι αφήγηση και ιστορία διαφέρουν.</p> <p>Παρουσιάζει τα κατάλληλα ΦΟΑ και τα χρησιμοποιεί προτυποποιώντας τη χρήση τους.</p>	<p>Οι μαθήτριες διαβάζουν τα επιλεγμένα κείμενα.</p> <p>Γνωρίζουν την αφηγηματική υπερδομή και εντοπίζουν τα στοιχεία της ιστορίας.</p> <p>Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την κατάλληλη ορολογία (πλαίσιο, πλοκή, σύγκρουση, χαρακτήρας κλπ).</p> <p>Συνειδητοποιούν την άμεση σχέση των χαρακτήρων με τη δράση, αντλώντας στοιχεία από το κείμενο καθώς και από προσωπικά βιώματα.</p> <p>Ασκούνται στη χρήση των κατάλληλων ΦΟΑ και τα συμπληρώνουν, συνεργαζόμενες σε μικρές ομάδες.</p> <p>Κάνουν το ίδιο ατομικά.</p>
<b>Διδακτικές ώρες:</b> 2-4, αναλόγως συνθηκών τάξης		
<b>Προτεινόμενα ΦΟΑ:</b> 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 23.		

## 1.1. Ανάλυση –επέκταση του προγράμματος

Χρειάζεται προσοχή από μέρους της δασκάλας, να επιλέξει κατάλληλα κείμενα για τη διδασκαλία των στοιχείων της ιστορίας και της αφηγηματικής υπερδομής. Είναι καλύτερο τα κείμενα να παρέχουν ευκολίες στον εντοπισμό των στοιχείων της ιστορίας, να θέτουν ξεκάθαρα τις σχέσεις χαρακτήρων και δράσης και γενικά να παρέχουν άφθονες και σαφείς ενδείξεις στα παιδιά. Θα πρέπει να επιλέγονται αυτόνομα κείμενα, όπως τα διηγήματα, και όχι αποσπάσματα από εκτενέστερα αφηγηματικά κείμενα, προκειμένου να υπάρχουν όλες οι κατάλληλες κειμενικές ενδείξεις και να γίνεται αντιληπτή η οργάνωση και η δομή του κειμένου στο σύνολό του. Ο Ματσαγγούρας (Ματσαγγούρας, 2004:369) θεωρεί ότι το διήγημα του Ευγένιου Τριβιζά «Ο Γιάννης και το μηχανήμα», από το βιβλίο *Η Γλώσσα μου* της Ε' Δημοτικού, τεύχος 3<sup>ο</sup>, είναι από τα πλέον κατάλληλα, καθώς περιλαμβάνει σχεδόν όλα τα στοιχεία της αφηγηματικής υπερδομής. Επίσης κατάλληλα είναι, από το βιβλίο *Η Γλώσσα μου* της ΣΤ' Δημοτικού, μέρος πρώτο, το διήγημα «Ξανθός Ιππότης» του Αντώνη Σαμαράκη και από το δεύτερο μέρος «Μια νύχτα με τραμουντάνα» του Χρήστου Λεβάντα. Ένα εξαιρετικό διήγημα, που δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να κρυφοκοιτάξουν μέσα στο μυαλό του συγγραφέα καθώς γράφει, είναι το «Περιπέτεια με την τηλεόραση» του Τζιάνι Ροντάρι, από το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' τάξεων *Με λογισμό και μ' όνειρο*. Μέρος αυτής της ενότητας μπορεί να παραληφθεί στην περίπτωση που έχει ήδη γίνει διδασκαλία των συγκεκριμένων αντικειμένων. Είναι απαραίτητη πάντως η εξάσκηση στην εφαρμογή των ΦΟΑ. Ο προσφορότερος τρόπος είναι η προτυποποίηση της χρήσης τους από τη δασκάλα. Προβάλλεται στον ανακλαστικό προβολέα ή σχεδιάζεται στον πίνακα το ΦΟΑ και η δασκάλα το συμπληρώνει, εξηγώντας μεγαλόφωνα τη σκέψη της κάθε στιγμή, καθιστώντας εμφανή τη σύνδεση με το κείμενο και το σκεπτικό πίσω από κάθε επιλογή της, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και τους όρους που αρμόζουν, ενδυναμώνοντας έτσι τα παιδιά να επαναλάβουν τη διαδικασία μόνα τους στη συνέχεια (Englert,

1992). Παρόμοια διαδικασία ακολουθείται για κάθε ΦΟΑ που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη, τόσο σ' αυτή όσο και στις επόμενες ενότητες του Προγράμματος.

Η ομαδική επεξεργασία ακολουθείται από ατομική δουλειά, τόσο στην παρούσα όσο και στις επόμενες ενότητες. Στόχος είναι η βαθμιαία απόσυρση της υποστήριξης (ανάλογα πάντα με το επίπεδο της συγκεκριμένης κάθε φορά τάξης) και η στο εξής αυτόνομη χρήση στρατηγικών και τεχνικών από τα παιδιά. Ανάλογα με την τάξη και τις ιδιαίτερες συνθήκες, η ατομική εργασία μπορεί να γίνει είτε στην αρχική είτε σε επόμενες εφαρμογές του Προγράμματος.

## **1.2. Σύνδεση με τη θεωρία**

Η ενότητα αυτή εμπίπτει στην Καταστασιακή Πρακτική και την Έκδηλη Διδασκαλία της θεωρίας των Πολυγραμματισμών. Προσφέρει στα παιδιά την κατάλληλη ορολογία και τα θεωρητικά εργαλεία επεξεργασίας των αφηγήσεων, και τα οδηγεί στην κατάκτηση κάποιων τεχνικών ανάλυσης κειμένων που χρησιμοποιούνται από την κοινότητα των ειδικών στην αφηγηματολογία. Πέρα από τη δηλωτική γνώση όμως, υπάρχουν οφέλη και σε διαδικαστικό επίπεδο. Πολλές έρευνες έχουν τεκμηριώσει τη θετική επίδραση της διδασκαλίας της αφηγηματικής δομής τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του γραπτού λόγου (για μια επισκόπηση διάφορων μορφών διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων τους, βλ. Kigotho, 2004). Ενδεικτικά, η διδασκαλία της αφηγηματικής δομής και των στοιχείων της ιστορίας βρέθηκε να βελτιώνει κατά πολύ την οργάνωση του παραγόμενου αφηγηματικού γραπτού κειμένου καθώς και την ποιότητά του (Fitzgerald & Teasley, 1986). Επίσης, παρατηρείται αυξημένη κατανόηση και πιο επιτυχημένη ανάκληση ενός αφηγηματικού κειμένου, ιδίως σε μέτριες μαθήτριες ή μαθητρίες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Gardill & Jitendra, 1999).

## 2. Εισαγωγή στην εστίαση

Στόχοι	Ενέργειες δασκάλας	Ενέργειες μαθητριών
<p>Η διάκριση μεταξύ ιστορίας και αφήγησης</p> <p>Συνειδητοποίηση του θεμελιώδους ρόλου της εστίασης στην αφήγηση</p> <p>Η εξάσκηση σε συνεργατικούς τρόπους σύνθεσης, επεξεργασίας και αξιολόγησης γραπτού κειμένου</p>	<p>Η δασκάλα ορίζει την έννοια της εστίασης, χρησιμοποιώντας κατάλληλα επιλεγμένα κείμενα.</p> <p>Οδηγεί τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν ότι η αφήγηση διαφοροποιείται αν αλλάξει η εστίαση.</p> <p>Εξετάζει τις διάφορες μορφές λόγου σε σχέση με την εστίαση.</p> <p>Παρουσιάζει και προτυποποιεί τα κατάλληλα ΦΟΑ.</p>	<p>Οι μαθήτριες εντοπίζουν τον χαρακτήρα μέσα από τη συνείδηση του οποίου παρουσιάζεται η αφήγηση σε επιλεγμένα κείμενα.</p> <p>Μετατρέπουν κείμενα από τριτοπρόσωπη σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση.</p> <p>Αλλάζουν την εστίαση κειμένων, συνεργαζόμενες ώστε να επιλέξουν τον κατάλληλο κάθε φορά λόγο.</p> <p>Συνειδητοποιούν ότι η ίδια ιστορία μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικές αφηγήσεις, ανάλογα με την εστίαση.</p> <p>Εξασκούνται στη συμπλήρωση και χρήση των κατάλληλων ΦΟΑ.</p> <p>Κάνουν το ίδιο ατομικά.</p>
<p><b>Διδακτικές ώρες:</b> 2-4, αναλόγως συνθηκών τάξης</p>		
<p><b>Προτεινόμενα ΦΟΑ:</b> 4, 5, 6, 8, 11, 12</p>		



## 2.1 Ανάλυση –επέκταση του προγράμματος

Η εργασία γίνεται τόσο συνολικά με ολόκληρη την τάξη στην αρχή, όσο και σε μικρές συνεργατικές ομάδες στη συνέχεια της ενότητας αυτής του προγράμματος. Και στην ενότητα αυτή, χρειάζεται προσεκτική επιλογή των κειμένων που θα χρησιμοποιηθούν. Θα πρέπει να είναι εύκολη η αναγνώριση της εστίασης, καθώς επίσης, σε ιδανική περίπτωση, η αλλαγή του λόγου ανάλογα με την εστίαση. Στην παρούσα φάση δεν είναι τόσο σημαντική η επιλογή κειμένων αυτοτελών, καθώς δεν διαφοροποιείται το ζήτημα της εστίασης ανάλογα με την έκταση του αφηγηματικού κειμένου ή το είδος του. Κατάλληλα κείμενα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν είναι, για παράδειγμα, από το Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' τάξεων *Μελοισμός και μ' όνειρο*, «Το καυκασιανό παραμύθι» του Ι. Δ. Ιωαννίδη, «Οι έλεγχοι» των Ζαν Ζακ Σεμπέ και Ρενέ Γκοσινύ, το απόσπασμα «Οι πρόσφυγες» από το *Μέσα στις φλόγες* της Διδώς Σωτηρίου και άλλα.

## 2.2. Σύνδεση με τη θεωρία

Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της ενότητας του Προγράμματος προσφέρει ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy): δεν υπάρχει συγκεκριμένη και αναλλοίωτη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται ο γραμματισμός. Αντίθετα, η οικοδόμησή του εξαρτάται απόλυτα από τη δεδομένη συγκυρία (Simpson, 1996). «Σκοπός μας είναι να οδηγήσουμε τις μαθήτριες να κατασκευάσουν και να αμφισβητήσουν τα κείμενα, να διαπιστώσουν με ποιον τρόπο τα κείμενα παρέχουν επιλεκτικές εκδοχές του κόσμου» (Jongsma, 1991, σελ.118).

Έρευνες δείχνουν ότι σε επίπεδο νοητικού μοντέλου, οι μαθήτριες επικεντρώνονται σε πληροφορίες που έχουν σχέση με την πρωταγωνίστρια/τον πρωταγωνιστή, αλλά δεν υιοθετούν την προοπτική της πρωταγωνίστριας/ του πρωταγωνιστή, εκτός και αν τα χαρακτηριστικά του κειμένου προτρέπουν σε αυτή τη στρατηγική (O' Brien & Albrecht, 1992). Η χρήση συγκεκριμένων

ΦΟΑ που βασίζονται κυρίως στη γραμματική της ιστορίας βοηθά παρέχοντας συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές, οπτικοποίηση, σαφείς ενδείξεις ως προς τα δομικά στοιχεία και ευκαιρίες ενεργούς εμπλοκής των μαθητριών (Emery, 1996). Επομένως οι μαθήτριες είναι σε θέση να εντοπίσουν και στη συνέχεια να αλλάξουν την εστίαση ενός κειμένου, χρησιμοποιώντας στοιχεία που παρέχει το κείμενο και όχι βασιζόμενες στην προσωπική τους εμπειρία (Shanahan & Shanahan, 1997). Ένας τέτοιος μετασχηματισμός θα οδηγήσει σε προβληματισμό πάνω στη γλωσσική επιλογή, η οποία θα αντιμετωπιστεί κριτικά και θα συνδεθεί με το συγκείμενο της αφήγησης. Η ενότητα αυτή εμπίπτει κατά βάση στην Μετασχηματισμένη Πρακτική της θεωρίας των Πολυγραμματισμών.

### 3. Κατασκευή ιστορίας

Στόχοι	Ενέργειες δασκάλας	Ενέργειες μαθητριών
<p>Ο εντοπισμός των στοιχείων της ιστορίας</p> <p>Η διαδοχή των γεγονότων στην ιστορία και η αιτιακή και χρονική τους σύνδεση</p> <p>Η επαναληπτική φύση της διαδικασίας της γραφής</p>	<p>Η δασκάλα παρουσιάζει στις μαθήτριες την τεχνική Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε.</p> <p>Οδηγεί τις μαθήτριες στην κατασκευή μιας ιστορίας με βάση τη σχέση χαρακτήρων – δράσης, στην αρχή με ολόκληρη την τάξη και στη συνέχεια ατομικά.</p>	<p>Καταντούν την τεχνική Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε.</p> <p>Αποφασίζουν το θέμα της αφήγησής τους.</p> <p>Μέσα από καταγισμό ιδεών και την κατάστρωση εννοιολογικού χάρτη, παράγουν γλωσσικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια.</p> <p>Κατασκευάζουν τους χαρακτήρες της αφήγησής τους και συζητούν για το πλαίσιο.</p> <p>Με βάση τους χαρακτήρες, αποφασίζουν για τη δράση και ορίζουν τα γεγονότα της ιστορίας και τη σύνδεσή τους χρονικά και/ή αιτιακά.</p> <p>Παγιώνουν τους χαρακτήρες και τελειοποιούν το χωροχρονικό πλαίσιο της αφήγησης.</p> <p>Ολοκληρώνουν την ιστορία.</p> <p>Κάνουν το ίδιο ατομικά.</p>
<p><b>Διδακτικές ώρες:</b> 2-4, αναλόγως συνθηκών τάξης</p>		
<p><b>Προτεινόμενα ΦΟΑ:</b> 13, 15, 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 14, 20, 23.</p>		

### 3.1. Ανάλυση –επέκταση του προγράμματος

Στην παρούσα ενότητα του Προγράμματος η εργασία γίνεται με ολόκληρη την τάξη. Αφού αποφασιστεί το θέμα από τα παιδιά με ομοφωνία ή πλειοψηφία, η δασκάλα καλεί τις μαθήτριες σε καταιγισμό ιδεών σχετικά με το επιλεγμένο θέμα. Οι λέξεις ή φράσεις γράφονται από τη δασκάλα στον πίνακα ή σε μεγάλα φύλλα χαρτί. Παράγεται έτσι ένας εννοιολογικός χάρτης που ομαδοποιεί τα επιμέρους θέματα και ταυτόχρονα παρέχει γλωσσικό υλικό έτοιμο προς χρήση. Έτσι, μελλοντικά, υπάρχει ένας σκελετός για τις παραγράφους καθώς και λέξεις σχετικές με το θέμα με τη σωστή ορθογραφία τους –δημιουργείται ένα είδος λεξικού δηλαδή, αφιερωμένο στο συγκεκριμένο θέμα που έχει επιλεγεί. Η δασκάλα φροντίζει το γλωσσικό αυτό υλικό να καταγραφεί, να αναπαραχθεί και να μοιραστεί στην τάξη.

Επόμενο βήμα είναι η κατασκευή των χαρακτήρων. Τούτη είναι μία από τις καινοτομίες του προτεινόμενου προγράμματος. Οι μαθήτριες καλούνται να φτιάξουν έναν κατάλογο επιθέτων που μπορούν να χαρακτηρίσουν ένα άτομο, με δύο στήλες: θετικά και αρνητικά. Στον πίνακα σχηματίζονται τέσσερις ομάδες με χαρακτηρισμό τα γράμματα Α, Β, Γ, Δ (τέσσερα γράμματα σημαίνουν τέσσερις χαρακτήρες. Μπορεί να είναι και μόνον δύο– ο αριθμός των χαρακτήρων που θα περιληφθούν εξαρτάται από το επίπεδο και τις δυνατότητες της συγκεκριμένης τάξης, καθώς και από την εξοικείωση των παιδιών με το μοντέλο). Στη συνέχεια, η δασκάλα καλεί με τη σειρά τις μαθήτριες να επιλέξουν ένα επίθετο από τη λίστα τους, το οποίο τοποθετείται σε μια από τις ομάδες, μέχρι να συμπληρωθούν τέσσερα για κάθε ομάδα, δύο θετικά και δύο αρνητικά. Αυτοί είναι οι χαρακτήρες. Δεν έχουν ακόμη ούτε πρόσωπο, ούτε φύλο, ούτε ηλικία, άρα καλό είναι τα επίθετα να είναι σε διάφορα γένη ή στο ουδέτερο. Με βάση τα επίθετα χαρακτηρισμού, προσδιορίζεται από κοινού με συζήτηση στην τάξη το τι θέλει ή χρειάζεται

κάθε χαρακτήρας σε σχέση με τους άλλους, άρα οργανώνεται μια πρώτη σκιαγράφηση της δράσης (ΦΟΑ 14). Στη συνέχεια συζητιέται και καθορίζεται το χωροχρονικό πλαίσιο. Τώρα μπορούν να παγιωθούν οι χαρακτήρες, να αποκτήσουν μορφή και προσωπικότητα, να γίνουν ανθρώπινα πλάσματα (δεν αποκλείεται η περίπτωση των χαρακτήρων –ζώων, σε κάθε περίπτωση όμως με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στους μύθους του Αισώπου).

Στο σημείο αυτό το μοντέλο μπορεί να επεκταθεί και σε άλλους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως είναι τα εικαστικά (να αποκτήσουν οι χαρακτήρες μορφή και παρουσία μέσα από τη ζωγραφική ή φωτογραφική τους παρουσίαση) ή το θέατρο (να αποτελέσουν οι χαρακτήρες αντικείμενα αυτοσχεδιασμού, να τους υποδυθούν τα παιδιά αποκτώντας περισσότερο υλικό για τις μετέπειτα αφηγήσεις τους).

Από τη στιγμή που οι χαρακτήρες θα ενταχθούν στο χωροχρονικό πλαίσιο και θα αποκτήσουν οντότητα, επόμενο βήμα είναι η επινόηση και καταγραφή των γεγονότων (βάσει του τι θέλει και τι χρειάζεται κάθε χαρακτήρας) και η σύνδεσή τους, αιτιακά ή χρονικά. Έτσι ολοκληρώνεται η ιστορία, καταγράφεται και μοιράζεται στα παιδιά.

Έχουν αντιμετωπιστεί έτσι τα πρώτα δύο βήματα της τεχνικής Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε., ο σχεδιασμός και η οργάνωση. Η παρουσίαση και διδασκαλία της τεχνικής δεν αποτελεί οργανικό τμήμα του μοντέλου. Μ' αυτό εννοείται ότι μπορεί να ενταχθεί σε άλλη ενότητα διδασκαλίας γραπτού λόγου, να έχει ήδη προηγηθεί και να είναι γνωστή στα παιδιά. Εάν είναι άγνωστη, παρουσιάζεται και διδάσκεται σ' αυτό το στάδιο, καθώς εδώ ξεκινά η παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη.

### **3.2. Σύνδεση με τη θεωρία**

Η παραγωγή γλωσσικού υλικού που είναι διαθέσιμο ανά πάσα στιγμή τα παραγωγής γραπτού λόγου λειτουργεί υποστηρικτικά ελαττώνοντας το

γνωστικό φορτίο στα παιδιά. Πράγματι, η έρευνα έχει αποδείξει ότι η έλλειψη εύκολης και πλούσιας γλωσσικής παραγωγής περιορίζει τους αρχάριους συγγραφείς στη βραχύχρονη μνήμη, χωρίς να επιτρέπει την πρόσβαση στα διαθέσιμα αποθέματα της μακρόχρονης μνήμης (McCutschen, 2000).

Ως προς το θέμα των χαρακτήρων. Οι χαρακτήρες δεν είναι πραγματικοί, αλλά κατασκευές του συγγραφέα (Simpson, 1996). Με βάση αυτό το αξίωμα και έχοντας υπόψη τη θεωρητική θεμελίωση της ενότητας 5.1.1. τα παιδιά κατασκευάζουν τους δικούς τους χαρακτήρες. Έχουν ήδη εξασκηθεί στην αναγνώριση των σχέσεων χαρακτήρα και δράσης, άρα τους είναι εύκολη πλέον η μετάβαση στη δημιουργία χαρακτήρων επινοημένων από τα ίδια.

Το τυχαίο στον χαρακτηρισμό που προέρχεται από τη χρήση επιθέτων, προσφέρει μεγαλύτερη ελευθερία, καθώς τα παιδιά δεν περιορίζονται από στερεότυπους χαρακτήρες ή χαρακτήρες ήδη γνωστούς από τα διαβάσματά τους ή την τηλεόραση, συνήθεις πηγές έμπνευσης σ' αυτές τις ηλικίες. Το ότι οι χαρακτήρες αποκτούν φύλο, ηλικία και εξωτερικά γνωρίσματα στην πορεία, τους απαλλάσσει επίσης από το βάρος των στερεότυπων ιδεών περί φύλου ή των προικαταλήψεων που λανθάνουν στα παιδιά.

#### 4. Πρώτη καταγραφή αφήγησης

Στόχοι	Ενέργειες δασκάλας	Ενέργειες μαθητριών
<p>Η διάκριση μεταξύ ιστορίας και αφήγησης</p> <p>Η διαδοχή των γεγονότων στην ιστορία και η αιτιακή και χρονική τους σύνδεση</p> <p>Ο θεμελιώδης ρόλος της εστίασης στην αφήγηση</p> <p>Η παραγωγή γραπτού αφηγηματικού κειμένου</p> <p>Η επαναληπτική φύση της διαδικασίας της γραφής</p> <p>Η συνειδητοποίηση ότι κάθε κείμενο έχει συγκεκριμένο σκοπό και αποδέκτες</p> <p>Η χρήση ΦΟΑ ως υποστηρικτικών μέσων</p> <p>Η εξάσκηση σε συνεργατικούς τρόπους σύνθεσης και επεξεργασίας γραπτού κειμένου</p>	<p>Η δασκάλα οργανώνει την τάξη σε ομάδες, προκειμένου να μετατραπεί η ιστορία που συνέθεσαν οι μαθήτριες σε αφήγηση.</p> <p>Προβληματίζει τις μαθήτριες σχετικά με το σκοπό και τους αποδέκτες ενός κειμένου.</p> <p>Αναθέτει σε κάθε ομάδα διαφορετική εστίαση.</p> <p>Παρακολουθεί την εργασία των ομάδων, υπενθυμίζοντας όταν και όπου χρειάζεται τα ζητήματα που απασχόλησαν στις προηγούμενες ενότητες την τάξη.</p> <p>Παρέχει διευκόλυνση στη χρήση των ΦΟΑ.</p>	<p>Εξετάζουν το σκοπό και τους αποδέκτες του κειμένου που θα συνθέσουν.</p> <p>Η κάθε ομάδα επιλέγει τη διαφορετική εστίαση βάσει της οποίας θα συνθέσει το αφηγηματικό κείμενο.</p> <p>Οι μαθήτριες συζητούν την εστίαση που έχουν επιλέξει και ανάλογα οργανώνουν το λόγο της αφήγησης.</p> <p>Χρησιμοποιούν τα κατάλληλα ΦΟΑ.</p> <p>Χρησιμοποιούν το γλωσσικό υλικό που έχει παραχθεί ή που έχουν στη διάθεσή τους.</p> <p>Προχωρούν στην πρώτη καταγραφή βάσει της τεχνικής Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε.</p> <p>Επανερχονται σε άλλες φάσεις της διαδικασίας της γραφής, όπου και όταν το θεωρούν απαραίτητο.</p> <p>Εργάζονται με τον ίδιο τρόπο και ατομικά.</p>
<b>Διδακτικές ώρες:</b> 4-6, αναλόγως συνθηκών τάξης		
<b>Προτεινόμενα ΦΟΑ:</b> 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 23.		

#### 4.1 Ανάλυση –επέκταση του προγράμματος

Η εργασία της ενότητας αυτής γίνεται σε μικρές ομάδες.

Ως προς το σκοπό κι το ακροατήριο.

Οι μαθήτριες αναλογίζονται το σκοπό για τον οποίο γράφουν:

- ✓ Για να εκφράσουν προσωπικά συναισθήματα ή απόψεις
- ✓ Για να αναρωτηθούν «τι θα γινόταν αν...»
- ✓ Για να διασκεδάσουν και/ ή να ψυχαγωγήσουν
- ✓ Για να περιγράψουν
- ✓ Για να δώσουν πληροφορίες ή εξηγήσεις
- ✓ Για να πείσουν ή να μεταπείσουν
- ✓ Για να ζητήσουν ή να απαιτήσουν
- ✓ Για να αμφισβητήσουν ή να διερευνήσουν
- ✓ Για να εξερευνήσουν τη γλώσσα και να πειραματιστούν με τη γλώσσα
- ✓ Για να ξεκαθαρίσουν τις σκέψεις τους

Ο σκοπός καλύτερα να προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά, παίρνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους να επικοινωνήσουν μέσα από το γραπτό λόγο με τον εαυτό τους και τους άλλους (Shah, 1986).

Οι μαθήτριες αναλογίζονται το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται ως συγγραφείς:

- ✓ **Ακροατήριο οικείο, γνωστό:** ο εαυτός τους, φίλες και φίλοι τους, τα άλλα παιδιά στην τάξη, η οικογένεια, η δασκάλα
- ✓ **Ακροατήριο ευρύτερο, γνωστό:** το σύνολο των παιδιών του σχολείου, το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, μαθητές και μαθήτριες του νηπιαγωγείου ή του γυμνασίου, η τοπική κοινότητα, ο τοπικός τύπος
- ✓ **Ακροατήριο ευρύτερο, άγνωστο:** εθνικός τύπος, δημόσια πρόσωπα

Από τη στιγμή που επιλέγουν τον χαρακτήρα μέσα από τη συνείδηση του οποίου θα παρουσιάσουν την αφήγηση, τα παιδιά αναλαμβάνουν μια δέσμευση: στην αφήγησή τους δεν θα περιλαμβάνεται κάτι που ο χαρακτήρας τους δεν θα



μπορούσε να βιώσει. Η συζήτηση στις ομάδες έχει σκοπό να διασφαλιστεί αυτή η απαραίτητη προϋπόθεση, καθώς και να γίνει η ανάλογη γλωσσική επιλογή. Οι αφηγήσεις θα είναι πρωτοπρόσωπες, εκτός από μία ομάδα στην οποία θα ανατεθεί τριτοπρόσωπη αφήγηση –έχει ενδιαφέρον να αναλυθεί σε βάθος χρόνου και εφαρμογής του προγράμματος το τι είδους εστίαση επιλέγουν οι μαθήτριες των ομάδων της τριτοπρόσωπης αφήγησης. Παρόμοια στοιχεία είναι πολύτιμα για τη μελέτη της αναπτυξιακής πορείας της αφηγηματικής κατασκευής και πρόσληψης από τα παιδιά (McKeough et al. 2003).

Βρισκόμαστε στην τρίτη φάση της τεχνικής Σ.Ο.Κ.Α.Ρ.Ε., τη φάση της καταγραφής. Η πρώτη καταγραφή γίνεται, όπως αναφέρθηκε πριν, χωρίς ιδιαίτερη φροντίδα για την εφαρμογή των μηχανισμών ορθής γραφής (ορθογραφία, σύνταξη, στίξη). Ενδιαφέρει περισσότερο η πλούσια παραγωγή γραπτού λόγου. Είναι πολύ σημαντικό να επιμείνει και πάλι η δασκάλα στην επαναληπτικότητα της διαδικασίας του γραψίματος. Τα παιδιά καταφεύγουν στην αρχική καταγραφή των ιδεών, απ' όπου αντλούν γλωσσικό υλικό, έχουν κατά νου πάντα την ιστορία την οποία έχουν κατασκευάσει –άρα και την οργάνωση του υλικού τους, έχουν κάνει τις επιλογές τους σχετικά με το σκοπό και το ακροατήριο –αυτά όλα όμως είναι διαπραγματεύσιμα στην πορεία της διαδικασίας και μπορούν να αλλάξουν.

#### **4.2. Σύνδεση με τη θεωρία**

Το ζήτημα του ακροατηρίου είναι εξαιρετικά πολύπλοκο. Οι μαθήτριες θα πρέπει, ιδανικά, να κατανοήσουν την πολλαπλότητα του ακροατηρίου τους. Διότι, εκτός από το συγκεκριμένο αποδέκτη του κειμένου τους –π.χ. τα παιδιά του νηπιαγωγείου, αν οι μαθήτριες έχουν επιλέξει να γράψουν μια ιστορία γι' αυτά- υπάρχει κατά τεκμήριο ως αποδέκτης και η δασκάλα, που θα αξιολογήσει μάλιστα το κείμενο, καθώς και οι συμμαθήτριες –ομάδα ισότιμων που θα συνεργαστούν στην επεξεργασία (Reiff, 1996). Δεν είναι εύκολο να

ξεφύγει η διαδικασία της γραφής από την ιδέα ότι τελικός αποδέκτης και μόνος αποδέκτης είναι η δασκάλα, γι' αυτό θα πρέπει να γίνονται συγκεκριμένες αναφορές με κάθε ευκαιρία προκειμένου να αλλάξει το στερεότυπο.

Η ενότητα αυτή εμπίπτει στην Κριτική Πλαισίωση της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών.

## 5. Επεξεργασία – δημοσιοποίηση αφηγήσεων

Στόχοι	Ενέργειες δασκάλας	Ενέργειες μαθητριών
<p>Ο θεμελιώδης ρόλος της εστίασης στην αφήγηση</p> <p>Η παραγωγή γραπτού αφηγηματικού κειμένου</p> <p>Η εξάσκηση σε συνεργατικούς τρόπους σύνθεσης, επεξεργασίας και αξιολόγησης γραπτού κειμένου</p>	<p>Οδηγεί στην τελική καταγραφή των κειμένων που έχουν παραχθεί.</p> <p>Υποστηρίζει την φάση της τελικής καταγραφής με παροχή βοήθειας σχετικής με τις συμβάσεις της γραφής (ορθογραφία, σύνταξη, στίξη) όταν και όπου χρειαστεί.</p> <p>Παρουσιάζει και προτυποποιεί τη χρήση των ΦΟΑ ατομικής και ομαδικής αξιολόγησης κειμένου.</p> <p>Ανάλογα με τους επιλεγμένους αποδέκτες, συζητά την τελική μορφή παρουσίασης των κειμένων.</p> <p>Συνδέει σε συζήτηση με όλη την τάξη την επίδραση της επιλεγμένης εστίασης στην τελική μορφή των αφηγήσεων.</p>	<p>Επεξεργάζονται στην τελική μορφή τους τα κείμενα που έχουν παραχθεί.</p> <p>Φροντίζουν για τη σωστή εφαρμογή των κανόνων της γραφής (ορθογραφία, σύνταξη, στίξη).</p> <p>Επανερχονται στη φάση επιλογής σκοπού και αποδεικτών και εξετάζουν την συμβατότητα του τελικού κειμένου με τις αρχικές επιλογές τους.</p> <p>Ασκούνται στη χρήση των ΦΟΑ ατομικού και ομαδικού ελέγχου.</p> <p>Παράγουν το τελικό κείμενο και το δημοσιοποιούν ανάλογα με τις επιλογές τους.</p> <p>Συζητούν και συνειδητοποιούν την οργανική σχέση της εστίασης με την αφήγηση.</p> <p>Εφαρμόζουν την ίδια διαδικασία και ατομικά.</p>
<p><b>Διδακτικές ώρες:</b> 2-4, αναλόγως συνθηκών τάξης</p>		
<p><b>Προτεινόμενα ΦΟΑ:</b> 13, 15, 21, 22, 24.</p>		

## 5.1 Ανάλυση –επέκταση του προγράμματος

Στην ενότητα αυτή οι μαθήτριες καταγίνονται με την τελική καταγραφή των αφηγήσεων τους. Τώρα θα γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές του κειμένου ως προς τον μορφοσυντακτικό τομέα, τις συμβάσεις δηλαδή της γραφής –ο ορθογραφικός έλεγχος, ο έλεγχος της στίξης και της σύνταξης, της γραμματικής ορθότητας.

Τώρα επίσης, θα γίνει και ο έλεγχος περιεχομένου. Η τεχνική ΠΕΤΑ που προτείνεται στο ΦΟΑ 21 αποτελεί προσαρμογή πολλών παρόμοιων τεχνικών αυτο- και ετεροαξιολόγησης. Οι μαθήτριες σημειώνουν στο προσχέδιο των κειμένων που αξιολογούν ό,τι κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να Προστεθεί, Επεκταθεί, Τροποποιηθεί, Αφαιρεθεί. Οι μαθήτριες συγκρίνουν το κείμενό τους με τις επιλογές που έχουν κάνει στις αρχικές φάσεις της τεχνικής Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε. και αποφασίζουν για τυχόν απαραίτητες τροποποιήσεις.

Καταλήγουν στην παραγωγή του τελικού κειμένου.

Καθώς μεγάλο μέρος της διαδικασίας ελέγχου γίνεται με συνεργασία σε ομάδες, είναι απαραίτητο η δασκάλα να φροντίσει για την ύπαρξη κλίματος ουσιαστικά συνεργατικού, καθώς ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να μεταφερθούν στην ομαδική δουλειά προσωπικές αντιθέσεις και εντάσεις μεταξύ των μαθητριών (Vass, 2002). Τα προτεινόμενα ΦΟΑ (21 και 22) είναι ένας καλός τρόπος να δοθεί διέξοδος σ' αυτό το ζήτημα, καθώς ουδετεροποιούν σ' ένα βαθμό τη διαδικασία αξιολόγησης από την ομάδα. Το ότι στην αρχική φάση το κείμενο που παράγεται είναι προϊόν ομαδικής εργασίας επίσης προσφέρει μια λύση.

Τα κείμενα που παράγονται από τις ομάδες, με τις διαφορετικές τους εστιάσεις, αναπαράγονται και μοιράζονται σε όλα τα παιδιά, διαβάζονται και σχολιάζονται απ' όλη την τάξη. Τώρα είναι η ευκαιρία να γίνει η ουσιαστική συζήτηση που θα δικαιώσει το Πρόγραμμα –σύγκριση των αφηγήσεων, συνειδητοποίηση των διαφορών στις γλωσσικές επιλογές, αιτιολόγηση των επιλογών αυτών από τις συγγραφείς.

Η τελική φάση του Προγράμματος, όπως και κάθε παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με την επικοινωνιακή διάσταση, αφορά τη δημοσιοποίηση των γραπτών κειμένων. Εδώ η δασκάλα θα πρέπει να φροντίσει να τηρηθούν οι επιλογές των μαθητριών. Αν πρόκειται για μια ιστορία που απευθύνεται στα παιδιά του συστεγαζόμενου νηπιαγωγείου, για παράδειγμα, θα πρέπει να φτάσει στα χέρια τους και να διαβαστεί –κατά προτίμηση από τις μαθήτριες που την έγραψαν. Αν προορίζεται για την τάξη, ένα κατάλληλα δεμένο αντίτυπο θα πρέπει να τοποθετηθεί στη βιβλιοθήκη της τάξης για δανεισμό (στο ΦΟΑ 24 δίνεται μια ιδέα κατασκευής απλού βιβλίου, το οποίο μπορεί να εικονογραφηθεί από τα παιδιά). Αν απευθύνεται σε ευρύτερο ακροατήριο, θα πρέπει να δημοσιευτεί –ακόμη καλύτερα, με την ευθύνη των διαπραγματεύσεων να είναι των μαθητριών-συγγραφέων. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η δασκάλα πρέπει να φροντίσει, όπως τονίσαμε και προηγουμένως, να σπάσει το δίπολο «η μαθήτρια γράφει – η δασκάλα διαβάζει και βαθμολογεί» που επικρατεί στο σχολείο μας.

## 5.2. Σύνδεση με τη θεωρία

Η ενασχόληση με την πρόσθεση, την αφαίρεση, την αντικατάσταση και την αναδιάταξη του περιεχομένου του γραπτού κειμένου κατά τη διάρκεια της φάσης της επεξεργασίας ελαττώνει το γνωστικό φορτίο των μαθητριών (Fitzgerald & Markman, 1987). Εξάλλου, έχει ερευνητικά συσχετιστεί η επεξεργασία του κειμένου σε μεταγενέστερη φάση από την αρχική καταγραφή, με την γενικότερη ποιότητα του παραγόμενου γραπτού λόγου (Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt & Linton, 1997). Η ενασχόληση των παιδιών με την επεξεργασία κειμένων, τόσο των δικών τους όσο και άλλων, τα οδηγεί στη συνειδητοποίηση των τρόπων πρόσληψης των κειμένων από τους αναγνώστες και, ως επακόλουθο, στην καλύτερη οργάνωση των κειμένων που παράγουν τα ίδια (Cameron et al, 1997).

## E. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασόπουλος, Βαγγέλης** (2005) *Οι ιστορίες του κόσμου – Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*, Αθήνα, Πατάκης
- Αλεξίου, Βασίλης** (2002) Λόγος θεωρητικός και «πρακτικός» για τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, *Virtual School: The Sciences of Education Online*, 3.1  
<http://www.auth.gr/virtualschool/3.1/TheoryResearch/AlexiouLiterature.html> πρόσβαση στις 3/05/2005
- Barrs, Myra** (1994 [1991]) Genre Theory: What's it All About? Στο Barry Stierer, & Janet Maybin, (eds) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, The Open University Press
- Barton, James** (2001) *Teaching with Children's Literature*, Christopher Gordon, Norton Mass.
- Bremond, Claude** (1991) Η λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων, μτφ. Κ. Παπουτσά, στο *Θεωρία της Αφήγησης*, Εξάντας, Αθήνα
- Cameron, Catherine Ann, Edmunds, Gail, Wigmore, Barbara, Hunt, Anne Kathryn & Linton, M.J.** (1997) Childrens' Revision of Textual Flaws, *International Journal of Behavioral Development*, 20(4):667-680
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds)** (2000) *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London and New York
- Culler, Jonathan** (1997) *Literary Theory – A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford
- Czerniewska, Pam** (1992) *Learning About Writing*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge, USA
- Emery, Donna** (1996) Helping readers comprehend stories from the characters' perspectives, *The Reading Teacher*, 49(7):534-541
- Englert, Carol Sue** (1992) Writing Instruction from a Sociocultural Perspective: The Holistic, Dialogic and Social Enterprise of Writing, *Journal of Learning Disabilities*, 25(3):153-172

- Fitzgerald, Jill & Markman, L.R.** (1987) Teaching Children about Revision in Writing, *Cognition and Instruction*, 4:3-24.
- Fitzgerald, Jill & Teasley, Alan B.** (1986) Effects of Instruction in Narrative on Childrens' Writing, *Journal of Educational Psychology*, 78(6):423-432
- Forster, Edward Morgan** (1962 [1927]) *Aspects of the Novel*, Penguin, Harmondsworth
- Franzosi, Roberto** (1998) Narrative Analysis –or why (and how) sociologists should be interested in narrative, *Annual Review of Sociology*, 24:517-554
- Frow, John** (1986) Spectacle Binding: On Character, *Poetics Today*, 7(2):227-250
- Furneaux, Clare** (1998) Process Writing, στο K. Johnson & H. Johnson (eds) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Blackwell, Oxford
- Galbraith, David & Rijlaarsdam, Gert** (1999) Effective Strategies for the Teaching and Learning of Writing, *Learning and Instruction*, 9(2):93-108
- Garcia Landa, Jose** (2005 [1996]) *Narrative Theory*, [www.unizar.es/departamentos/filologia\\_inglesa/garciala/publicaciones/narrativetheory](http://www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/narrativetheory), πρόσβαση στις 4/4/05
- Gardill, Cathleen & Jitendra, Asha** (1999) Advanced Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities, *Journal of Special Education*, 33(1):2-17
- Genette, Gérard** (1983) *Nouveau discours du récit*, Seuil, Paris  
 \_\_\_\_\_ (1972) *Figures III*, Seuil, Paris
- Ginsburg, Michael P.** (1997) Framing Narrative, *Poetics Today*, 18(4):571-588
- Golden, Jill** (1996) Critical Imagination: serious play with narrative and gender, *Gender and Education*, 8(3):323-335

- Harris, Karen, Schmidt, Tanya & Graham, Steve** (1997) Every Child Can Write: Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process, *LDOnline*, [www.ldonline.org/ld\\_indepth/writing/harris\\_writing.html](http://www.ldonline.org/ld_indepth/writing/harris_writing.html) , πρόσβαση στις 9/11/2005
- Heath, Shirley Brice** (1983) *Ways With Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, New York
- Herman, David** (2000) Narratology as a Cognitive Science, *Image and Narrative*, online Magazine, Issue 1
- Jahn, Manfred** (1996) Windows of Focalization: Deconstructing and Reconstructing a Narratological Concept, *Style*, 30(2):241-268
- Jongsma, K.** (1991) Critical Literacy: Questions and Answers, *The Reading Teacher*, 44: 118-119
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill** (2000) A Multiliteracies Pedagogy, στο Bill Cope and Mary Kalantzis (eds) *Multiliteracies –Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London and New York, σελ. 239-248
- Καψωμένος, Ερατοσθένης** (2003) *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*, Πατάκης, Αθήνα
- Kigotho, Mutuota** (2004) *The Teaching of Narratives*, Australian Association for Research in Education, Melbourne
- King, Alison** (2002) Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing, *Theory into Practice*, 41(1)
- Κολιάδης, Εμμανουήλ** (2002) *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, αυτοέκδοση, Αθήνα
- Kreiwirth, Martin** (2000) Merely Telling Stories? Narrative and Knowledge in the Human Sciences, *Poetics Today*, 21(2):293-318
- Kress, Gunther** (1997) *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*, Routledge, London and New York



- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo** (1996) *Reading Images –The Grammar of Visual Design*, Routledge, London
- Lintvelt, Jaap** (1991) Οι βαθμίδες του λογοτεχνικού αφηγηματικού κειμένου, μτφ. Αγγέλα Καστρινάκη, στο *Θεωρία της Αφήγησης*, Εξάντας, Αθήνα
- Mandler, Jean M. & Johnson, Nancy S.** (1977) Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall, *Cognitive Psychology*, 9(1):111-151
- Margolin, Uri** (1986) The Doer and the Deed: Action as a Basis for Characterization in Narrative, *Poetics Today*, 7(2):205-225
- Martin, J.R., Christie, Frances & Rothery, Joan** (1994 [1987]) Social Processes in Education: a reply to Sawyer and Watson (and others), στο Stierer, Barry & Maybin, Janet (eds) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, The Open University Press
- Martin, Wallace** (1991) Αφηγηματική δομή: μια σύγκριση μεθόδων, μτφ. Αγγέλα Κουφού, στο *Θεωρία της Αφήγησης*, Εξάντας, Αθήνα
- Marzano, Robert J.** (1998) *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*, Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, Col.
- McCarthy, Susan & McMahon, Susan** (1992) Peer Interaction During Writing, στο R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (eds) *Interaction in Cooperative Learning*, Cambridge University Press, Cambridge Mass.
- McCutschen, Deborah** (2000) Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing, *Educational Psychologist*, 35(1):13-23
- McKeough, Anne, Wigmore-MacLeod Barb & Genreux, Randy** (2003) Narrative Thought in Childhood and Adolescence: Hierarchical Models of Story Composition and Interpretation, άρθρο παρουσιασμένο στο 14<sup>th</sup> Italian Workshop on Neural Nets, WIRN VIETRI June 4-7 2003

- Mercer, Neil** (1994) Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education, στο Barry Stierer & Janet Maybin (eds) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, The Open University Press
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος** (1984) *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα
- Nelles, William** (1990) Getting Focalization into Focus, *Poetics Today*, 11(2):365-382
- O' Brien, Edward & Albrecht, Jason** (1992) Comprehension strategies in the development of a mental model, *Journal of Educational Psychology* 18(4):777-784
- Peeters, Kris** (1996) Conceptions et critères post-genettiennes de la focalization, *KU Leuven Campus Kortrijk*, 87-88
- Pradl, Gordon** (1984) Narratology: The Study of Story Structure, ERIC Digest
- Propp, V. I.** (1987) *Η μορφολογία του παραμυθιού*, μτφ. Α. Παρίση, Καρδαμίτσας, Αθήνα
- Reiff, Mary Jo** (1996) Rereading “Invoked” and “Addressed” Readers Through a Social Lens: Toward a Recognition of Multiple Audiences, *JAC Online*, 16.3 <http://www.cas.usf.edu/JAC/163/reiff.html> , πρόσβαση στις 7/3/2006
- Saada-Robert Madelon** (1999) Effective means for learning to manage cognitive load in second grade school writing: a case study, *Learning and Instruction*, 9(2):189-208
- Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl** (1994[1985]) Development of Dialectical Processes in Composition, στο Barry Stierer & Janet Maybin (eds) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, The Open University Press
- Shah, Delayne Connor** (1986) Composing Processes and Writing Instruction at the Middle/Junior High School Level, *Theory into Practice*, 25(2):109-116

- Shanahan, Timothy & Shanahan, Sherrell** (1997) Character Perspective Charting: Helping children to develop a more complete conception of story, *The Reading Teacher*, 50(8):668-677
- Simmons, Deborah & Kame'enui, Edward** (1996) A focus on curriculum design, *Focus on Exceptional Children*, 28(7):1-16
- Simpson, Anne** (1996) Critical Questions: Whose Questions? *The Reading Teacher*, 50(2):118-127
- Sitko, Barbara M.** (1998) Knowing How to Write: Metacognition and Writing Instruction, στο D.J. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (eds) *Metacognition in Educational Theory and Practice*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- Stahl, Jerry** (2000) A Model of Collaborative Knowledge- Building, στο B. Fishman & S. O'Connor-Divelbis (eds) *Fourth International Conference of the Learning Sciences*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ
- Stanzel, F. K.** (1991) Οι συνιστώσες των τυπικών αφηγηματικών καταστάσεων: Πρόσωπο, προοπτική, τρόπος, μτφ. Α. Καστρινάκη, στο *Θεωρία της Αφήγησης*, Εξάντας, Αθήνα
- Swales, John M.** (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press, Cambridge
- Talib, Ismail S.** (2005) Narrative Theory, <http://courses.nus.edu.sg/course/elibst/NarrativeTheory/>, πρόσβαση 4/4/05
- The New London Group** (2000) A Pedagogy of Multiliteracies, στο Bill Cope and Mary Kalantzis (eds) *Multiliteracies –Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London and New York, σελ. 9-37
- Τζούμα, Άννα** (1997) *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία –Θεωρία και Εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του Gérard Genette*, Συμμετρία, Αθήνα
- Τοντόροφ, Τσβετάν** (1989) *Ποιητική*, μτφ. Α. Καστρινάκη, Γνώση, Αθήνα

- Turner, Mark** (1996) *The Literary Mind*, Oxford University Press, New York
- Vass, Eva** (2002) Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom, *Journal of Computer Assisted Learning*, 18:102-110
- Veltman, Kim H.** The Perspective Unit,  
<http://www.sumscorp.com/perspective/Vol3/ch5.htm> πρόσβαση 11/11/05
- Voithofer, Rick** (2003) Teaching Computers to Tell Learning Stories: Using Critical Narrative Theory to Frame Design Evaluation Strategies for Online Educational Experiences, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1):47-72
- Vygotsky, Lev Semionovitch** (1978) *Mind in Society*, Harvard University Press, London
- Walsh, Richard** (1997) Who is the Narrator? *Poetics Today*, 18(4):495-513
- Willinsky, John** (1994 [1991]) Introducing the New Literacy, στο Barry Stierer & Janet Maybin (eds) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, The Open University Press
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Α', Αθήνα*

Η φωτογραφία του εξωφύλλου είναι από το ένθετο «Ιστορικά» της εφημερίδας «Ελευθεροτυπία», 22/10/2005, και απεικονίζει τον Ρολάν Μπαρτ να διδάσκει στη Σορβόνη.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**  
**ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**

# 1. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Α

ΤΙΤΛΟΣ

Κύριος χαρακτήρας

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Άλλοι χαρακτήρες

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Χωροχρονικό Πλαίσιο

-----  
-----  
-----

Πρόβλημα

Επίλυση

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Αρχή

-----  
-----  
-----  
-----

Μέση

-----  
-----  
-----  
-----

Τέλος

-----  
-----  
-----  
-----

Θέμα

-----



### 3. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ 2

**Χαρακτήρες**



**Πράξεις  
(γεγονότα)**



**Πλαίσιο**

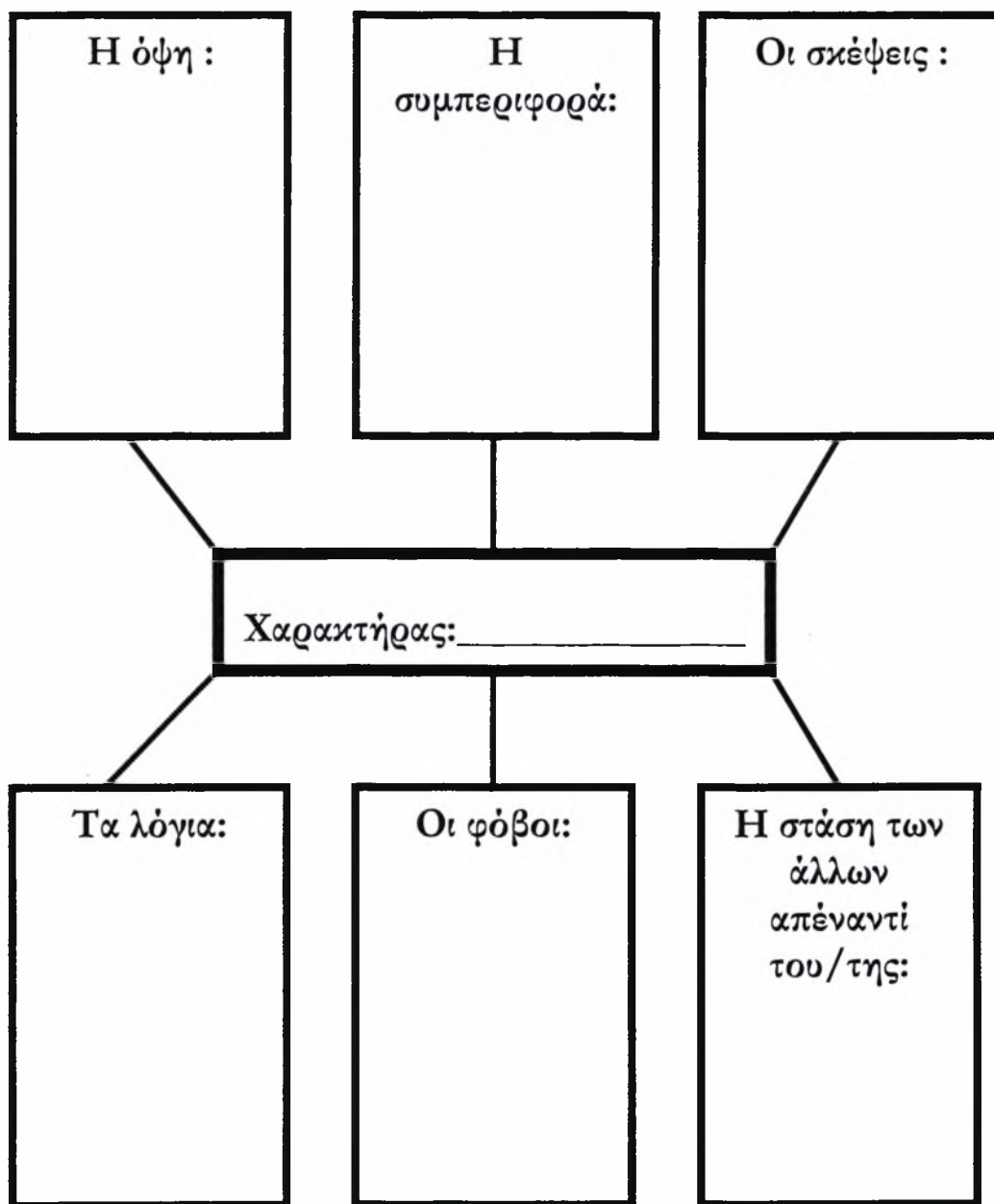
Χαρακτήρες	Πράξεις (γεγονότα)	Πλαίσιο



#### 4. ΠΛΕΓΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ 1

<p><b>Κάνει:</b></p> <p>1. _____ _____</p> <p>2. _____ _____</p> <p>3. _____ _____</p>	<p><b>Αισθάνεται:</b></p> <p>1. _____ _____</p> <p>2. _____ _____</p> <p>3. _____ _____</p>
<p><b>Ο χαρακτήρας</b></p> <p>_____</p>	
<p><b>Φαίνεται:</b></p> <p>1. _____ _____</p> <p>2. _____ _____</p> <p>3. _____ _____</p>	<p><b>Λέει:</b></p> <p>1. _____ _____</p> <p>2. _____ _____</p> <p>3. _____ _____</p>

## 5. ΠΛΕΓΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ 2



## 6. ΠΛΕΓΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ 3

Τα λόγια του/της  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Οι σκέψεις του/της  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Η συμπεριφορά του/της  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Χαρακτήρας  
\_\_\_\_\_

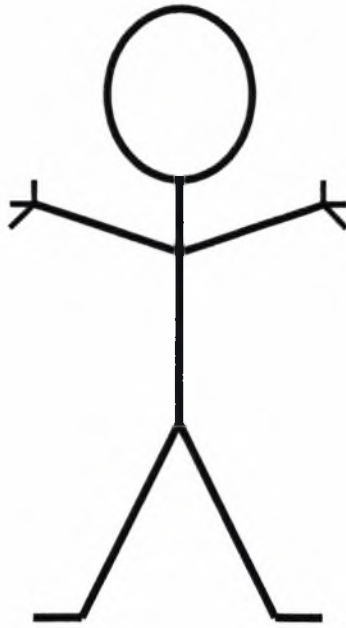
Λόγια άλλων για αυτόν/αυτήν  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Λόγια άλλων σ' αυτόν/αυτήν  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

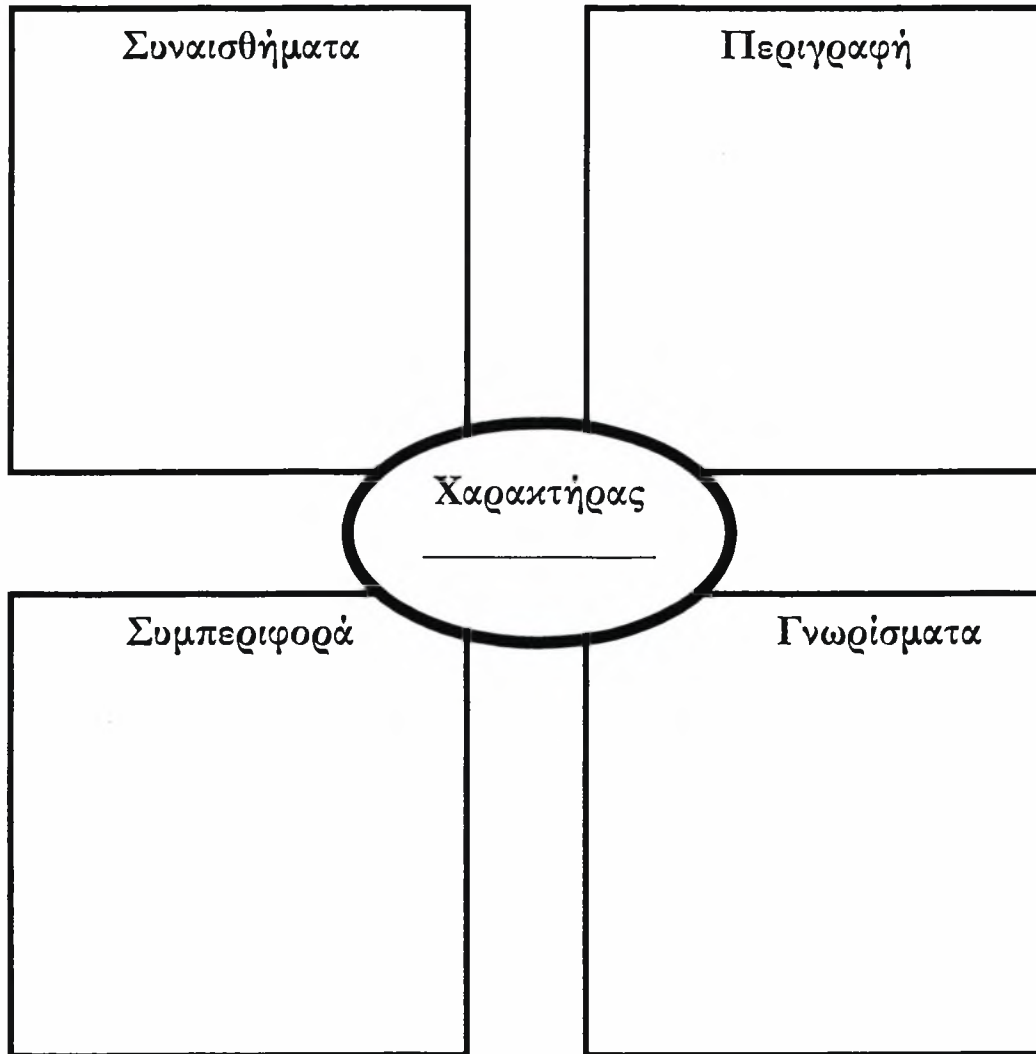
Συμπεριφορά άλλων σ' αυτόν/αυτήν  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 7. ΧΑΡΤΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ 1

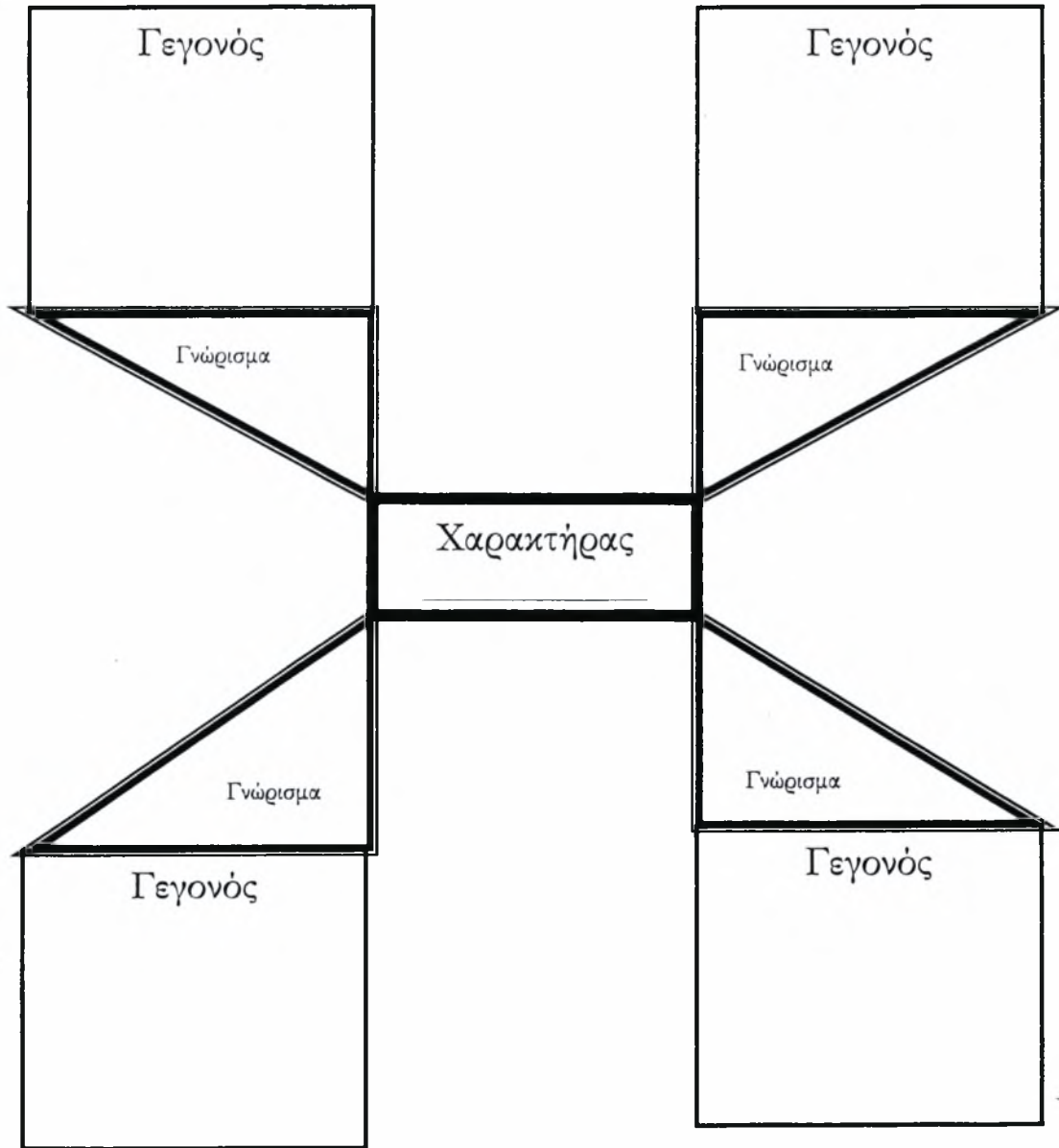
Περιγραφή του χαρακτήρα



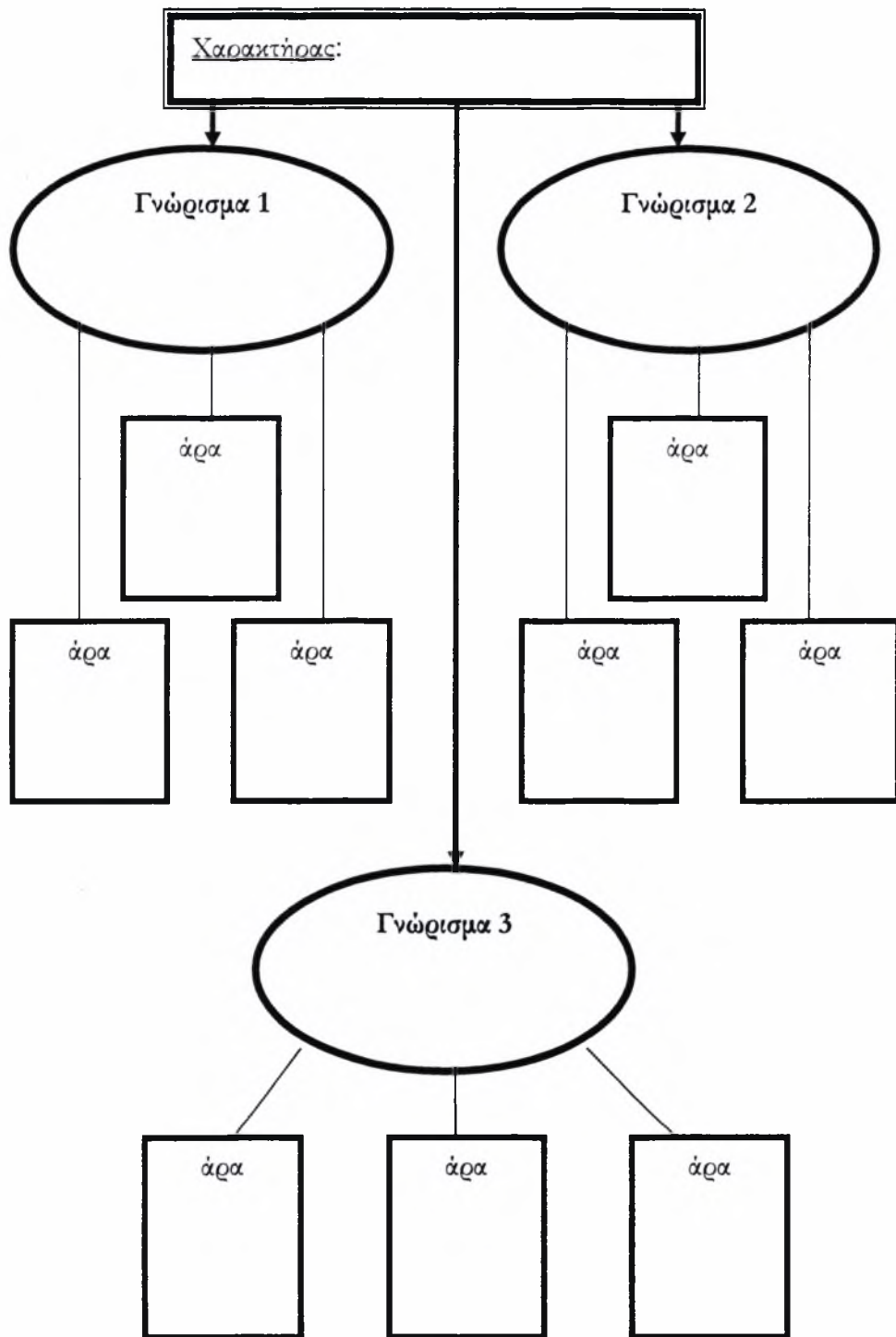
## 8. ΧΑΡΤΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ 2



### 9. ΧΑΡΤΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ 3



## 10. ΧΑΡΤΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ 4



## 11. ΕΣΤΙΑΣΗ ΕΠΙ ΤΕΣΣΕΡΑ

Διαφορετική εστίαση για:

---

---

---

<u>Από την πλευρά του/της:</u>	<u>Από την πλευρά του/της:</u>
<u>Από την πλευρά του/της:</u>	<u>Από την πλευρά του/της:</u>

<u>Συμπεράσματα/ Συνδέσεις/Ερωτήσεις/</u>
---



## 12. ΧΑΡΤΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ

Κύριος χαρακτήρας: Ποιος είναι ο κύριος χαρακτήρας;	Κύριος χαρακτήρας: Ποιος είναι ο κύριος χαρακτήρας;
Πλαίσιο: Πού και πότε συμβαίνει η ιστορία;	Πλαίσιο: Πού και πότε συμβαίνει η ιστορία;
Πρόβλημα: Ποιο είναι το πρόβλημα του κύριου χαρακτήρα;	Πρόβλημα: Ποιο είναι το πρόβλημα του κύριου χαρακτήρα;
Σκοπός: Ποιος είναι ο σκοπός του κύριου χαρακτήρα;	Σκοπός: Ποιος είναι ο σκοπός του κύριου χαρακτήρα;
Απόπειρα: Τι κάνει ο κύριος χαρακτήρας για να λύσει το πρόβλημα ή να πετύχει το σκοπό;	Απόπειρα: Τι κάνει ο κύριος χαρακτήρας για να λύσει το πρόβλημα ή να πετύχει το σκοπό;
Αποτέλεσμα: Τι συμβαίνει εξαιτίας της απόπειρας αυτής;	Αποτέλεσμα: Τι συμβαίνει εξαιτίας της απόπειρας αυτής;
Αντίδραση: Πώς νιώθει ο κύριος χαρακτήρας σχετικά με το αποτέλεσμα;	Αντίδραση: Πώς νιώθει ο κύριος χαρακτήρας σχετικά με το αποτέλεσμα;
Θέμα: Ποιο είναι το θέμα της όλης ιστορίας;	Θέμα: Ποιο είναι το θέμα της όλης ιστορίας;

### 13. Η ΤΕΧΝΙΚΗ Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε.

<b>Σ</b>	<u>Σ</u> χεδιασμός	Επιλέγω ιδέες αφού λάβω υπόψη μου: <ul style="list-style-type: none"><li>• Το ακροατήριο</li><li>• Το σκοπό για τον οποίο γράφω</li><li>• Το είδος του κειμένου</li></ul>
<b>Ο</b>	<u>Ο</u> ργάνωση	Οργανώνω τις ιδέες μου έτσι ώστε να ικανοποιούν τις επιλογές της φάσης του σχεδιασμού.
<b>ΚΑ</b>	<u>Κ</u> αταγραφή	Καταγράφω χωρίς να ενδιαφέρομαι για τα ορθογραφικά λάθη
<b>Ρ</b>	<u>Ρ</u> διόρθωση	Η παραγωγή του γραπτού λόγου δεν είναι μια διαδικασία του τύπου «φεκάστε, σκουπίστε, τελειώσατε»! Τώρα φροντίζω να ικανοποιηθούν οι επιλογές της φάσης του σχεδιασμού.
<b>Ε</b>	<u>Ε</u> κδοση	Κοινοποιώ το κείμενο στους αναγνώστες.

## 14. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

(Με βάση τα επίθετα που επιλέχθηκαν)

<p><b>Επίθετο 1:</b> _____</p> <p>Άρα</p> <p>Χρειάζεται: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Αλλά: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Οπότε: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>Επίθετο 2:</b> _____</p> <p>Άρα</p> <p>Χρειάζεται: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Αλλά: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Οπότε: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Χαρακτήρας</p> <p>_____</p>	
<p><b>Επίθετο 3:</b> _____</p> <p>Άρα</p> <p>Χρειάζεται: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Αλλά: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Οπότε: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>Επίθετο 4:</b> _____</p> <p>Άρα</p> <p>Χρειάζεται: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Αλλά: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Οπότε: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

## 15. ΘΕΜΑ –ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ– ΣΚΟΠΟΣ

Θέμα	Αποδέκτες	Σκοπός
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Σχετικά με τι γράφω;</li> <li>✓ Τι γνωρίζω για αυτό;</li> <li>✓ Τι άλλες πληροφορίες χρειάζομαι;</li> <li>✓ Πού θα τις βρω;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ποιοι θα διαβάσουν αυτό που θα γράψω;</li> <li>✓ Τι γνωρίζουν σχετικά με το θέμα μου;</li> <li>✓ Τι γνώμη θα έχουν για το θέμα μου;</li> <li>✓ Πώς θα επηρεάσουν οι αποδέκτες που έχω κατά νου το τι γράφω και το πώς το γράφω;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τι θέλω να πετύχω με το γραπτό μου;</li> <li>✓ Τι αντίδραση ή ανταπόκριση περιμένω;</li> <li>✓ Πώς θα επηρεάσει ο σκοπός μου το τι γράφω και το πώς το γράφω;</li> </ul>

**16. ΑΡΧΗ – ΜΕΣΗ – ΤΕΛΟΣ**

<b>Αρχή</b>			
	1.	2.	3.
	4.	5.	6.
<b>Μέση</b>			
	7.	8.	9.
	10.	11.	12.
<b>Τέλος</b>			

## 17. ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ ΕΚΚΙΝΗΜΑΤΑ 1

(ήχος)

---

---

---

(δράση)

---

---

---

(σκέψη/ερώτηση)

---

---

---

## 18. ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ ΕΚΚΙΝΗΜΑΤΑ 2

(διάλογος)

---

---

---

---

(δράση)

---

---

---

---

(σκέψη/ερώτηση)

---

---

---

---

## 19. ΤΕΛΕΙΑ ΤΕΛΕΙΩΜΑΤΑ

Αναμνήσεις του κύριου χαρακτήρα

---

---

Συναισθήματα του χαρακτήρα για το κύριο γεγονός

---

---

Απόφαση του κύριου χαρακτήρα

---

---

Ελπίδα/ευχή του κύριου χαρακτήρα

---

---



## 20. ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ

- **Σχέσεις συνδετικές:** και, επιπλέον, εκτός από αυτά, μεταξύ των άλλων, όχι μόνον αλλά και, και το ένα και το άλλο, επιπροσθέτως, δεν φτάνει που... αλλά και, και αυτό και εκείνο, προσθέτω, συνάπτω, δεν αποκλείω, συναθροίζω, συμπεριλαμβάνω
- **Σχέσεις αντιθετικές:** όμως, αλλά, στον αντίποδα, αντιθέτως, από την άλλη μεριά, ναι μεν αλλά, εξάλλου, παρόλο που, αν και, εντούτοις, ωστόσο, αντιπαραθέτω, αντιπαραβάλλω, επιφυλάσσομαι, δεν συμμερίζομαι, αντιπροτείνω, αντιμάχομαι τις θέσεις του/της, αντιπαραθέση, αντίλογος, αντίρρηση, παρά τις προσδοκίες... όμως, τα υπέρ και τα κατά του θέματος
- **Σχέσεις διαζευκτικές:** ή το ένα ή το άλλο, είτε θέλεις είτε όχι, ούτε επαίνους ούτε ψόγους
- **Σχέσεις συγκριτικές:** το κυριότερο, συγκριτικά με, περισσότερο από, το πιο σαφές σε σχέση με, διαφορετικό από, στην πρώτη θέση απ' όλους, ιεράρχηση των..., αξιολόγηση των..., επιλογή των..., κατάταξη με κριτήρια τη σημασία/ το μέγεθος κλπ., ταξινόμηση κατά το σχήμα κλπ., προτεραιότητα
- **Σχέσεις επεξηγηματικές:** δηλαδή, με αυτό εννοώ, υπονοώ, αποσαφηνίζοντας, εξηγώντας, δίνοντας άλλη ερμηνεία, θέλω να πω
- **Σχέσεις επαναληπτικές:** με άλλα λόγια, επαναλαμβάνω, επανέρχομαι στο ίδιο, επαναφέρω το θέμα
- **Σχέσεις επιμεριστικές:** τρία είναι τα είδη της ελευθερίας, η ατομική, η κοινωνική, η εθνική.
- **Σχέσεις συμπερασματικές:** συνεπώς, έτσι, γι' αυτό το λόγο, επομένως, ώστε, άρα, λοιπόν, ως εκ τούτου, συμπεραίνεται, συνεπάγεται, από τα παραπάνω, οδηγούμαστε σε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, το αποτέλεσμα είναι, ανακεφαλαιωτικά, συγκεντρωτικά
- **Σχέσεις χρονικές:** έπειτα, αργότερα, όταν, αφού κλπ., ύστερα από αυτό, προηγούμενος, συγχρόνως, ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια, εντωμεταξύ, καθυστερημένα, κατά χρονική σειρά, κατά διαδοχικές φάσεις, ακολούθως, στη συνέχεια, πρώτα... μετά, όλες οι έννοιες της χρονικής βαθμίδας της ημέρας, του μήνα, του χρόνου κλπ.
- **Σχέσεις αιτιολογικές:** επειδή, διότι, με το αιτιολογικό, εξαιτίας, με αφορμή, τα κίνητρα/ελατήρια/ωστικές δυνάμεις των πράξεων, αυτό οδήγησε/δημιούργησε την κατάσταση, το έναυσμα της πράξης, κινήτριες δυνάμεις
- **Σχέσεις υποθετικές:** εάν, εάν και όταν, εάν και εφόσον, εάν και μόνον εάν, με τον όρο, με την προϋπόθεση, με τη δέσμευση να, με την υπόσχεση να, με την υποχρέωση να, σε περίπτωση (όμως) που

## 21. ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΑΠΟ ΟΜΑΔΑ ΟΜΟΤΙΜΩΝ

Στοιχεία κειμένου: (Τίτλος ή προσωρινός τίτλος, όνομα συγγραφέα)

1. Τι σου άρεσε ιδιαίτερα στο κείμενο; Γιατί;

2. Τεχνική ΠΕΤΑ: Τι θα πρέπει κατά τη γνώμη σου να ...

Προστεθεί

Ελεκταθεί

Τροποποιηθεί

Αφαιρεθεί

στο κείμενο; Σημείωσέ τα στο προσχέδιο.

3. Υποδείξεις για τις συμβάσεις της γραφής

Ορθογραφία

Στίξη

Γραμματική

## 22. ΤΕΛΙΚΟΣ ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

### **Ιδέες/Περιεχόμενο**

1. Οι ιδέες μου κάνουν το μήνυμα που θέλω να μεταδώσω ξεκάθαρο;
2. Έχω αρκετές πληροφορίες;

### **Οργάνωση**

1. Έχω προβλέψει για αποτελεσματικό πρόλογο και επίλογο;
2. Έχω αξιοποιήσει όλα τα στοιχεία της ιστορίας;
3. Οι ιδέες μου συνδέονται λογικά μεταξύ τους;
4. Οι προτάσεις μου συνδέονται λογικά μεταξύ τους;

### **Εστίαση**

1. Το κείμενό μου συμφωνεί με την εστίαση που έχω επιλέξει;
2. Πρόσωπα και ρήματα συμφωνούν μεταξύ τους;

### **Συμβάσεις της γραφής**

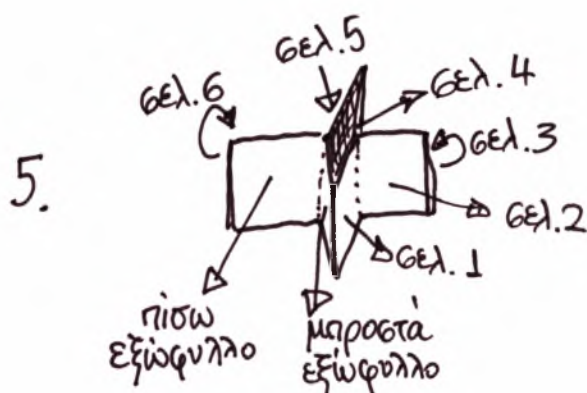
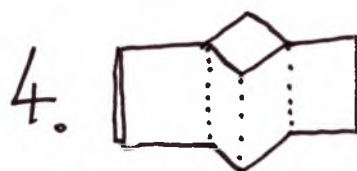
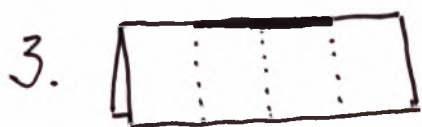
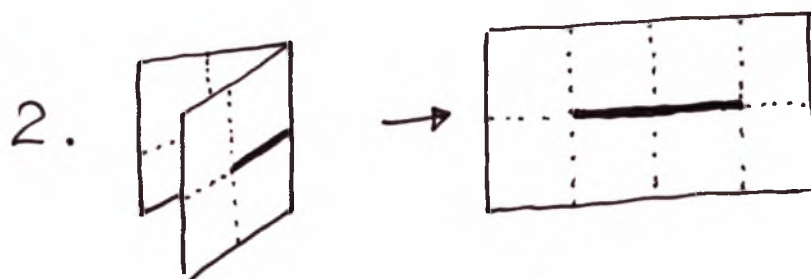
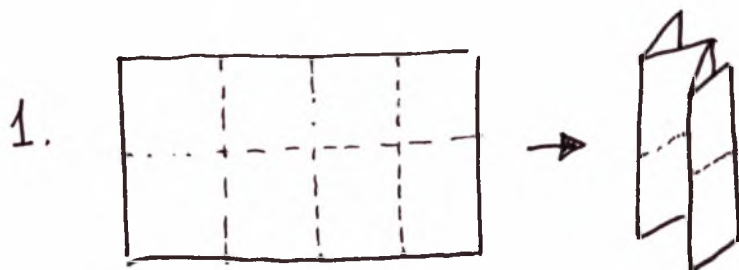
1. Έχω φροντίσει το θέμα των παραγράφων;
2. Η στίξη μου είναι σωστή;
3. Θυμήθηκα τα κεφαλαία;
4. Έχω ελέγξει την ορθογραφία των λέξεών μου;

### 23. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Β

1. Ποιος είναι ο κύριος χαρακτήρας; \_\_\_\_\_
2. Πώς είναι ο κύριος χαρακτήρας; (περιγραφή των πιο σημαντικών χαρακτηριστικών του) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Ποιος είναι ένας άλλος σημαντικός χαρακτήρας στην ιστορία; \_\_\_\_\_
4. Πώς είναι αυτός ο χαρακτήρας; \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Πού και πότε διαδραματίζεται η ιστορία; \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Ποιο είναι το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο κύριος χαρακτήρας;  
\_\_\_\_\_
7. Πώς επιχειρεί ο κύριος χαρακτήρας να λύσει αυτό το πρόβλημα; \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Ποια απροσδόκητη, αναπάντεχη, ιδιαίτερη εξέλιξη συμβαίνει στην ιστορία;  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Πώς λύνεται ή δεν λύνεται το πρόβλημα; \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

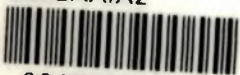
## 24. ΠΩΣ ΦΤΙΑΧΝΕΤΑΙ ΕΝΑ ΑΤΟΜΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ

1. Διπλώνουμε ένα φύλλο χαρτί Α3 όπως φαίνεται στο σχέδιο 1.
2. Κόβουμε την έντονη γραμμή (σχέδιο 2).
3. Διπλώνουμε κατά πλάτος (σχέδιο 3).
4. Πιέζουμε τις άκρες, ώστε να σχηματιστούν οι σελίδες (σχέδιο 4).
5. Διπλώνουμε πίσω το εξώφυλλο (σχέδιο 5).





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085595

