



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία

Οι Λογοτεχνικοί Χαρακτήρες στη Διδακτική της Λογοτεχνίας



Φοιτήτρια: Αθανασίου Αργυρώ

Α΄ Επιβλέπουσα: Παπαρούση Μαρίτα

Β΄ Επιβλέπων: Ανδρουλάκης Γεώργιος

Βόλος 2022

Ευχαριστίες

Στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και συγγραφή της παρούσας έρευνας έπαιξε καθοριστικό ρόλο η βοήθεια και η υποστήριξη από πολλούς ανθρώπους, στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της εργασίας, κυρία Μαρίτα Παπαρούση, για όλη τη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε όλη την περίοδο εκπόνησης της πτυχιακής μου, όπως και για την υπέροχη συνεργασία. Οποιαδήποτε στιγμή αδυναμίας, για ό,τι ερώτημα και αν υπήρχε ήταν εκεί, στηρίζοντας, ενθαρρύνοντας και κάνοντας τις απαραίτητες υποδείξεις. Έπειτα, δεν γίνεται να παραλείψω να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου, κύριο Τριαντάφυλλο Τριανταφυλλίδη για τις χρήσιμες παρεμβάσεις του και για την συνεχή παρακίνηση και στήριξη. Πολύτιμη ήταν επίσης η βοήθεια του καθηγητή μου, κύριου Γεώργιου Ανδρουλάκη. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους που ήταν δίπλα μου, δείχνοντας κατανόηση και αγάπη.

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία ερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt, στη διδακτική των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Προσεγγίστηκαν διαφορετικές θεματικές της θεωρίας γύρω από τα λογοτεχνικά πρόσωπα, μέσα από έξι διδακτικά δώρα σε μαθητές τετάρτης Δημοτικού. Χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από διάφορα κείμενα του ανθολογίου, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, επιδιώκοντας τόσο την αισθητική, όσο και τη μη αισθητική ανάγνωση. Αξιοποιώντας τις γραπτές και προφορικές απαντήσεις, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι οι αναγνωστικές θεωρίες και ιδιαίτερα η συναλλακτική θεωρία, συνιστούν ένα αποτελεσματικό πλέγμα σχεδιασμού της διδασκαλίας των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Ειδικότερα, οι επιδιωκόμενοι κάθε φορά στόχοι επιτεύχθηκαν και οι μαθητές ήταν σε θέση να αλληλεπιδρούν με το κείμενο, καλύπτοντας πιθανές απροσδιοριστίες και δίνοντας το δικό τους νόημα κάθε φορά. Αξίζει να αναφερθεί η παρατήρηση της σταδιακής εξοικείωσης και βελτίωσης στην ανταπόκρισή τους στις ερωτήσεις σχετικές με συνδέσεις και υποθέσεις που προκύπτουν από τη σχέση προσωπικών εμπειριών και κειμένου.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία, συναλλακτική θεωρία, λογοτεχνικοί χαρακτήρες, αισθητική, μη αισθητική, ανάγνωση, αλληλεπίδραση, κείμενο, αναγνώστης, προσωπικές εμπειρίες

Abstract

With this work, the effectiveness of Rosenblatt's transactional theory was investigated in the teaching of literary characters. Different themes of the theory around literary figures were approached, through six two-hour teaching sessions for fourth grade students. Using excerpts from various texts in the anthology, children were asked to answer open-ended questions, pursuing both aesthetic and non-aesthetic reading. Utilizing the written and oral responses, we were led to the conclusion that reading theories, and especially transactional theory, constitute an effective framework for planning the teaching of literary characters. In particular, the objectives pursued each time were achieved and the students were able to interact with the text, covering possible ambiguities and giving their own meaning each time. It is worth mentioning the observation of gradual familiarization and improvement in their response to the questions related to connections and assumptions arising from the relationship of personal experiences and text.

Key words: Teaching, transactional theory, literary characters, aesthetics, non-aesthetics, reading, interaction, text, reader, personal experiences

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	6
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	8
1. Η Διδακτική της Λογοτεχνίας.....	8
2. Αναγνωστικές θεωρίες: Συναλλακτική θεωρία της L. Rosenblatt.....	11
3. Θεωρία των Λογοτεχνικών Χαρακτήρων.....	14
3.1. Ορισμός.....	14
3.2. Προσεγγίσεις του Λογοτεχνικού Χαρακτήρα.....	16
3.3. Οικοδόμηση ενός Λογοτεχνικού Χαρακτήρα.....	18
3.4. Τύποι Λογοτεχνικών Χαρακτήρων.....	20
3.5. Συναισθηματική εμπλοκή.....	23
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΡΕΥΝΑ.....	25
1. Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας.....	25
2. Σκοπός της έρευνας.....	25
3. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	26
4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	27
5. Παραγωγή Δεδομένων.....	28
6. Το Πλαίσιο Πραγματοποίησης της Έρευνας.....	29
7. Διδασκαλίες.....	30
7.1. Πρώτη Διδασκαλία.....	30
7.2. Δεύτερη Διδασκαλία.....	32
7.3. Τρίτη Διδασκαλία.....	35
7.4. Τέταρτη Διδασκαλία.....	40
7.5. Πέμπτη Διδασκαλία.....	43
7.6. Έκτη Διδασκαλία.....	50
Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	51
1. Πρώτη Διδασκαλία.....	51
2. Δεύτερη Διδασκαλία.....	57
3. Τρίτη Διδασκαλία.....	62
4. Τέταρτη Διδασκαλία.....	68
5. Πέμπτη Διδασκαλία.....	76
6. Έκτη Διδασκαλία.....	82
7. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	86
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	90

Εισαγωγή

Οι αναγνωστικές θεωρίες και ιδιαίτερα η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, έχουν κάνει πολύ έντονη την παρουσία τους στα πλαίσια της διδακτικής της λογοτεχνίας και πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τη διδακτική των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Παρόλο που οι παραπάνω θεωρίες είναι γνωστές στο ευρύ κοινό. Δεν έχει δοθεί κάποια μεθοδολογία γύρω από την εφαρμογή τους στη διδακτική της λογοτεχνίας. Μέσω μιας πληθώρας διδακτικών εφαρμογών έχει επιδιωχθεί ο σχηματισμός διδακτικών προτάσεων. Παρατηρήθηκε επίσης, πως δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με την αποτελεσματικότητα των εφαρμογών των αναγνωστικών θεωριών γύρω από τα λογοτεχνικά πρόσωπα, τόσο στην ξένη, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Αναγκαία κρίνεται επομένως η διερεύνηση του κατά πόσο έχει θετικά αποτελέσματα η χρήση τους στη διδακτική πράξη, κάτι το οποίο έχει ως στόχο η παρούσα έρευνα.

Για να διερευνηθούν όσα προαναφέρονται, πραγματοποιήθηκαν έξι διδακτικές δίωρες παρεμβάσεις σε μια σχολική τάξη οχτώ μαθητών. Επιλέγοντας τα κατάλληλα κάθε φορά αποσπάσματα κειμένων από το ανθολόγιο, προσεγγίστηκαν διαφορετικές θεματικές από τη θεωρία των Λογοτεχνικών χαρακτήρων. Αρχικά, ασχοληθήκαμε με την εξωτερική εμφάνιση και του ρόλου της, στη συνέχεια με την αναγκαιότητα των προσώπων για την ύπαρξη πλοκής, αλλά και με τους πρωταγωνιστές και δευτερεύοντες χαρακτήρες. Τέλος, προσεγγίστηκαν τα βασικά στοιχεία δημιουργίας ενός λογοτεχνικού προσώπου. Οι μαθητές κλήθηκαν τόσο ομαδικά, όσο και ατομικά, να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, όπως και σε ερωτήσεις που οδηγούσαν στη συσχέτιση του κειμένου με προσωπικές τους εμπειρίες. Έτσι, εστίασαμε στην αισθητική και την μη αισθητική ανάγνωση και δοκιμάσαμε την ύπαρξη συνδέσεων. Τα δεδομένα της έρευνάς μας επιλέχθηκαν μέσω μαγνητοφώνησης, φύλλων εργασίας, αλλά και ερευνητικού ημερολογίου. Δεν είχε γίνει εξ αρχής σχεδιασμός των διδασκαλιών, αφού μέσω παρατήρησης κρινόταν κάθε φορά το ποια θεματική χρειάζεται να προσεγγίσουμε σε μια επόμενη διδασκαλία, ή αν είναι ανάγκη να επιμείνουμε στην ίδια. Αυτό που διαπιστώθηκε, είναι πως η δημιουργία συνδέσεων, αλλά και εικασιών σχετικά με την πλοκή, ήταν κάτι το οποίο δυσκόλεψε τους μαθητές. μέχρι όμως το τέλος των διδασκαλιών είχαν βρει τη ροή τους και μπορούσαν πλέον πολύ αποτελεσματικά να διεκπεραιώνουν διαλόγους σχετικούς με εμπειρίες τους, αλλά και με εικασίες τους.

Μέσα από την παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε πως οι αναγνωστικές θεωρίες στην διδακτική των λογοτεχνικών χαρακτήρων έχουν θετικές επιδράσεις και αξίζει να εφαρμοστούν. Οι στόχοι των διδακτικών παρεμβάσεών μας επιτεύχθηκαν και τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με τα κείμενα, δίνοντας κατά την αναγνωστική διαδικασία τι δικό τους νόημα. Παρατηρήθηκε πως παρόλο που προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε τα λογοτεχνικά πρόσωπα μέσω των αναγνωστικών θεωριών, αναπόφευκτα οι μαθητές τα αντιμετώπιζαν ασυνείδητα ως υπαρκτά ανθρώπινα όντα. Τέλος, χρειάζεται να τονίσουμε πως όλες οι θεματικές που ασχολείται η συγκεκριμένη έρευνα δεν προσεγγίστηκαν εις βάθος, καθώς στόχος ήταν μια πιο σφαιρική εικόνα γύρω από τη διδασκαλία των λογοτεχνικών χαρακτήρων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.Η Διδακτική της Λογοτεχνίας

Η διδακτική ενός γνωστικού αντικειμένου, έχει άμεση αλληλεπίδραση με την ίδια του τη φύση και την αξία του στην εκάστοτε κοινωνία. Έτσι, λόγω των συνεχών μεταβολών τόσο στα επιστημονικά πεδία, όσο και στη σημασία που τους αποδίδεται από την κοινωνία, υπάρχουν αλλαγές στη συχνότητά τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως και στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται (Φρυδάκη, 2003). Η ένταξη της λογοτεχνίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων, αποτελεί έναν προβληματισμό για την εκπαιδευτική-επιστημονική κοινότητα. Από το 1970 το παραπάνω έχει αποτελέσει βασικό θέμα ερευνών. Ο προβληματισμός, όσον αφορά το εφικτό ή μη της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ως ένα διακριτό γνωστικό αντικείμενο, έχει τη βάση του και στο πως η ενσωμάτωση αυτή θα σεβαστεί στο επιθυμητό επίπεδο την αισθητική ταυτότητα των λογοτεχνικών έργων (Μιχαϊλίδης, 2019). Μια επιπλέον πηγή του συγκεκριμένου προβληματισμού είναι ο σύγκριση των εννοιών διδασκαλία και λογοτεχνία. Σύμφωνα με τον Σακελλάρη (2013), όπως αναφέρει η Παπαδάκη (2017) η διδασκαλία αποτελεί διαδικασία κατά την οποία μεταδίδεται γνώση, ενώ η λογοτεχνία είναι δημιουργία που αποσκοπεί στην απόλαυση, στον θαυμασμό και στη συγκίνηση του εμπλεκόμενου. Τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη λογοτεχνία αναφερόμαστε στην αναγνωστική διαδικασία. Έτσι, απαραίτητη προϋπόθεση για να καταλήξουμε στο αν θα διδάσκεται η λογοτεχνία ή όχι, είναι η κάλυψη της ερώτησης: γιατί διαβάζουμε λογοτεχνία. Η απάντηση στο τελευταίο είναι το γεγονός ότι μέσα από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου, προκαλείται μια πανδαισία συναισθημάτων και απόλαυσης. Με βάση το παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι η καθοδήγηση του ατόμου στο να απολαμβάνει λογοτεχνικά έργα.

Η Λογοτεχνία έχει άμεση σχέση με την καλλιέργεια του παιδιού σε μια πληθώρα τομέων, οδηγώντας στην κοινωνική, γνωστική, ψυχολογική και στην αισθητική ωρίμανσή του (Κατσίκη-Γκιβάλου, 2005). Έτσι, ανοίγει τον δρόμο στους νέους ανθρώπους για την εισαγωγή τους στην πολυδιάστατη πραγματικότητα του κόσμου, με σκοπό την πρόκληση αισθητικής συγκίνησης έτσι ώστε να υποδομηθεί η σχέση βιβλίου-αναγνώστη. Για να επιτευχθεί το παραπάνω, σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκιβάλου (2005), απαραίτητος είναι ο διαχωρισμός της Λογοτεχνίας από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας. Μέσα από βιβλία,

ή ακόμα και αποσπάσματα του ανθολογίου, σε δύο ή τέσσερις διδακτικές ώρες την εβδομάδα γίνεται να ενταχθεί η διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Επιπλέον, αποτελεί κοινή παραδοχή η παροχή ευκαιριών για διαθεματικότητα, αφού μέσα από τη Λογοτεχνία γίνονται διασυνδέσεις εννοιών από το σύνολο των τάξεων. Από τα όσα έχουν προαναφερθεί, συμπεραίνουμε ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης για το αντικείμενο αυτό είναι αδύνατον να έχουν γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα (Κατσίκη-Γκιβάλου, 2005). Αντιθέτως, αναγκαία είναι η θέσπιση της φιλιαναγνωσίας, της δημιουργικότητας, της γλωσσικής έκφρασης και αφηγηματικότητας ως κυρίαρχους στόχους των διδασκαλιών. Έτσι, υψίστης σημασίας είναι η επιλογή κειμένων που θα ικανοποιούν την ποικιλία ενδιαφερόντων των μαθητών, θα σχετίζονται με την παράδοση αλλά και τις διαχρονικές αξίες της κοινωνίας, όπως και κειμένων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του παρόντος.

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική της λογοτεχνίας έχει αρκετά σημαντικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Doubrovsky (1985), όπως αναφέρει η Παπαδάκη (2017), είναι το μέσον σύνδεσης του μαθητή με το λογοτεχνικό κόσμο και όχι μια πηγή ιδεών και γνώσεων. Έχει ως ευθύνη την μεταβίβαση των μηνυμάτων του κειμένου με σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση της ουσίας του λογοτεχνικού έργου από τα παιδιά, έτσι ώστε να λειτουργήσει ως μέσο ψυχαγωγίας. Επιπλέον, το μάθημα της λογοτεχνίας είναι αναγκαίο να γίνεται από τον εκπαιδευτικό με παιγνιώδη τρόπο, με έναν τρόπο δηλαδή που έχεις ως βασικό χαρακτηριστικό του την ελευθερία (Sprink, 1990, στο Παπαδάκη, 2017).

Γενικότερα, μια ποικιλία από πρακτικές προσφέρεται κατά την ενασχόληση με τη λογοτεχνία όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, απαραίτητη όμως είναι η προϋπόθεση, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να γνωρίζει τι θεωρεί ο ίδιος λογοτεχνική παιδεία. Το παραπάνω αποτελεί μεγάλη πρόκληση, τόσο λόγω της πολυδιάστατης ταυτότητας της προσέγγισης της λογοτεχνίας (γνωστική, αισθητική, συναισθηματική), όσο και λόγω της άμεσης επίδρασης που έχει ο ίδιος ο αναγνώστης ενός λογοτεχνικού έργου (Παπαρούση, 2019). Χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι, κατά τη νοηματοδότηση ενός λογοτεχνικού κειμένου από τον μαθητή, συμπεριλαμβάνονται τα ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια της ζωής του (Παπαρούση, 2019). Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως το κείμενο αποκτά νόημα ανάλογα με τον αναγνώστη του. Η ικανότητα νοηματοδότησης των λογοτεχνικών έργων αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της λογοτεχνικής παιδείας. Οι μαθητές δηλαδή, χρειάζεται να αναγνωρίζουν πως τα κείμενα δεν έχουν μία μοναδική

σημασία, καθώς ο αναγνώστης είναι εκείνος που ολοκληρώνει το νόημα. Έτσι, θα παρουσιαστούν μπροστά τους προοπτικές ικανές να τους οδηγήσουν στην κατανόηση του εαυτού τους, των γύρω τους και του κόσμου. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η ανάγνωση επιδρά στην κατασκευή, αλλά και την ανακατασκευή της προσωπικής μας ταυτότητας (Παπαρούση, 2019). Επίσης, πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας το γεγονός ότι η πραγματικότητα των κειμένων είναι μια διαφορετική πραγματικότητα, η οποία πλάθεται μέσα από τον συνδυασμό ενδοκειμενικών και διακειμενικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, η συνεχής ανάπτυξη των λογοτεχνικών ειδών οδηγούν στην παραγωγή των κειμένων, στα οποία εντοπίζονται τόσο κειμενικά χαρακτηριστικά, όσο και κοινωνικές πρακτικές. Το τελευταίο οδηγεί στην αναγκαιότητα της εμπλοκής του ίδιου του αναγνώστη με τα μορφικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού έργου, αλλά και με τις σημασιολογικές του αβεβαιότητες (Culler, 2002, στο Παπαρούση, 2019).

Συμπεραίνοντας, σκοπός της διδακτικής της λογοτεχνίας είναι ο αναγνώστης, στην συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητής, να είναι σε θέση να δένεται με το κείμενο, ενώ παράλληλα είναι ανοιχτός σε διαφορετικές οπτικές γύρω από το ίδιο λογοτεχνικό έργο. Επιπλέον, είναι σημαντικό να έχει επίγνωση και να συνειδητοποιεί την σημασία των πολιτισμικών και κοινωνικών κάθε φορά πλαισίων, έτσι ώστε να μπορεί να αναγνωρίζει τις ιδεολογικές επιδράσεις που έχει λάβει κάθε λογοτεχνικό έργο, τόσο κατά τη δημιουργία του, όσο και κατά την ανάγνωση από τον ίδιο. Απαραίτητο επίσης είναι, ο μαθητής να είναι ικανός να φαντάζεται και να καλύπτει πιθανά νοηματικά κενά του κειμένου, αλλά ταυτόχρονα να αναγνωρίζει τα εκάστοτε όρια που οφείλει να σέβεται, ενώ ταυτόχρονα δεν ξεχνάει πως και εκείνος έχει επιρροές από την κοινωνία στην οποία ζει. Τέλος, η ψυχοσυναισθηματική προσέγγιση χρειάζεται να είναι καθόλη τη διάρκεια παρούσα, διότι μόνο με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί από τον αναγνώστη η μετατροπή της αναγνωστικής πράξης σε ένα σύνολο που έχει αξία για τον ίδιο.

2.Αναγνωστικές θεωρίες : Συναλλακτική θεωρία της L.Rosenblatt

Η νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων, είναι κάτι το οποίο απασχολεί τους θεωρητικούς τον τελευταίο αιώνα και έχει οδηγήσει στη δημιουργία διαφόρων λογοτεχνικών θεωριών. Από το 1990 και έπειτα κάνουν την εμφάνισή τους οι αναγνωστικές θεωρίες, προσφέροντας τη δυνατότητα μιας διαφορετικής προσέγγισης της λογοτεχνίας, εστιάζοντας όχι μόνο στο κείμενο, αλλά και στη σχέση που έχει ο αναγνώστης με αυτό. Στις προσεγγίσεις αυτές ο αναγνώστης εμπλέκεται άμεσα με το κείμενο και δεν μένει μόνο σε μία «εγγράμματη» στάση. Βασικό ζήτημα αποτελεί η επίτευξη από τον αναγνώστη της αίσθησης εισροής σε ένα λογοτεχνικό σύμπαν, που απευθύνεται στα συναισθήματα και στη φαντασία του. Γενικότερα, η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική, ψυχολογική, γνωστική και ατομική διαδικασία, κατά την οποία αναγνώστης και κείμενο βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση.

Η Rosenblattέχοντας τον αναγνώστη και το κείμενο στο επίκεντρο, ασχολείται κυρίως με την αναγνωστική διαδικασία και υποστηρίζει έντονα πως η εμπειρία της λογοτεχνίας είναι μια ατομική διαδικασία. Το παραπάνω την κάνει να εντάσσεται στην υποκειμενική κριτική (Πολίτης, 1996). Γενικότερα, από το 1960 και μετά άρχισε η ενασχόληση των ειδικών με την διαδικασία της ανάγνωσης και τον ρόλο που έχει ο αναγνώστης, αρχίζοντας να αμφισβητούν την ύπαρξη της μίας μόνο ερμηνείας ενός λογοτεχνικού έργου και καταλήγοντας στην συνεχή ύπαρξη μιας δυναμικής σχέσης μεταξύ κειμένου-αναγνώστη (Πολίτης, 1996). Παρόλο που κέντρο της συγκεκριμένης αναζήτησης είναι ο αναγνώστης-το κείμενο και η μεταξύ τους σχέση, συχνό είναι το φαινόμενο εστίασης σε μία από τις τρεις αυτές έννοιες, με αποτέλεσμα την υποβίβαση των άλλων δύο. Η Rosenblattυποστηρίζει ότι η λογοτεχνική εμπειρία πηγάζει από την έντονη προσωπική δραστηριότητα του αναγνώστη, η οποία έχει εξερευνητικό χαρακτήρα κατά τη δόμηση του νοήματος. Ταυτόχρονα όμως, δεν αδιαφορεί για τη δύναμη του κειμένου, καθώς αναφέρεται σε σημεία που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και θα οδηγήσει στο σχηματισμό ενός πλαισίου, συσχετίζοντάς το με τις προσωπικές του εμπειρίες. Έτσι, μετατρέπεται η αναγνωστική διαδικασία σε μια πλήρη αισθητική εμπειρία. Η αναγνώριση αυτή τόσο των εμπειριών, όσο και της προσωπικότητας του αναγνώστη, αποδεικνύει την εμπλοκή του αναγνώστη με έναν πιο «ανθρώπινο» ρόλο και δεν τον αντιμετωπίζει ως έναν απρόσωπο αποκωδικοποιητή νοήματος. Η Rosenblatt (1969)τονίζει πως δεν γίνεται να υπάρξει κείμενο, χωρίς να υπάρχει αναγνώστης του. Λόγω αυτού, δεν

είναι εφικτή η περιγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου, δίχως την οποιαδήποτε αναφορά στο άτομο που το διάβασε. Μάλιστα, παρομοιάζει την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου με την εκτέλεση ενός μουσικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, εξηγεί πως όπως τα μουσικά σημεία από έναν δημιουργό, καθοδηγούν τον εκτελεστή στην αναδημιουργία του έργου αυτού, έτσι και τα σημεία του κειμένου, καθοδηγούν τον αναγνώστη στην υλοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου, τονίζοντας πως η τελική μορφή του σχηματίζεται και με βάση την προσωπικότητα του αναγνώστη. Για τον λόγο αυτό, υπάρχουν διαφορετικές αναγνώσεις κάθε φορά. Ο αναγνώστης δηλαδή συνθέτει τα όσα ήδη αισθάνεται, γνωρίζει και επιθυμεί, με όσα του προσφέρει το λογοτεχνικό κείμενο, φτάνοντας έτσι στη λογοτεχνική εμπειρία. Παρόλα αυτά, και ο συγγραφέας παίζει σημαντικό ρόλο, αφού έχει συγκεκριμένες προθέσεις τις οποίες θέλει να προωθήσει μέσα από το κείμενό του. Οι παραπάνω είναι πιθανό να γίνουν εύκολα αντιληπτές, ή ακόμα και να χρειαστεί η αναζήτηση από τον αναγνώστη βιογραφικών-ιστορικών στοιχείων για να φανερωθούν. Όμως, τελικά, οι κριτικές ανταποκρίσεις των αναγνωστών είναι εκείνες που ορίζουν την αξία ενός λογοτεχνικού κειμένου και όχι η δομή του κειμένου, ή οι προθέσεις του συγγραφέα (Hopkins, 2005).

Είναι φανερό, πως, όπως αναφέρει και η Rosenblatt (1969), κείμενο και αναγνώστης δεν αποτελούν τελείως χωριστές μεταξύ τους οντότητες, καθώς και οι δύο δέχονται καταβολές της κοινωνίας και μπορούν να ασκήσουν κοινωνική επιρροή. Από τα παραπάνω προκύπτει η ονομασία της σχέσης κειμένου-αναγνώστη, ως «συναλλαγή» (Πολίτης, 1996) και λόγω αυτού έχει ονομαστεί η θεωρία της Συναλλακτικής. Εντοπίζεται μεγάλη σύνδεση μεταξύ της θεωρίας της Rosenblatt, με τις απόψεις του Piaget. Αναλυτικότερα, συγκρίνοντας το συναλλακτικό χαρακτήρα της ανάγνωσης με τη θεωρία του Piaget πως ένας άνθρωπος (όπως ο αναγνώστης), κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον γύρω του (όπως το λογοτεχνικό κείμενο), αναδομεί κάθε νέα πληροφορία και τη δομεί ως έννοια βασιζόμενος στα στοιχεία που προσλαμβάνει κάθε φορά (Πολίτης, 1996). Αποδεικνύεται έτσι πως ο ρόλος του αναγνώστη είναι κυρίως ενεργός όσον αφορά την αισθητικοποίηση των αντιδράσεών του. Ως αποτέλεσμα, ένα πρόσωπο θεωρείται αναγνώστης αν αποκτήσει μια σχέση με το κείμενο και αντιδράσει στα σύμβολα αυτού, ενώ παράλληλα ένα κείμενο γίνεται λογοτεχνικό αφού αποκτήσει μια σχέση με τον αναγνώστη και με τις ενδείξεις του τον καθοδηγήσει. Σύμφωνα με τον Wolfgang Iser, όπως αναφέρει ο Hopkins (2005), οι αναγνώστες βασιζόμενοι στον αφηγητή, τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και την πλοκή, χτίζουν τις προσωπικές τους

προοπτικές. Παρόλα αυτά, τα κειμενικά σημεία είναι εκείνα που τους οδηγούν σε μια νέα ερμηνεία του κειμένου, αλλά και να παράγουν αυτό που το ίδιο το κείμενο δεν μπορεί, την εμπειρία δηλαδή ενός ζωντανού συνόλου που αναπτύσσεται μέσα από τα όσα ήδη έχουμε κατακτήσει.

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο ρόλος των υπαρχουσών εμπειριών του αναγνώστη λειτουργούν καταλυτικά για την ολοκλήρωση της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1969). Στις καταστάσεις αυτές ο αναγνώστης αδυνατεί να επεξεργαστεί τις ενδείξεις του κειμένου και λαμβάνει τα κειμενικά σημεία ως ασυνήθιστα και ως εμπόδια ολοκλήρωσης της αναγνωστικής εμπειρίας. Έτσι, υποχρεώνεται εμμέσως ο αναγνώστης να αλλάξει την τακτική ανάγνωσης και τη στάση του απέναντι στο κείμενο. Κατά την Rosenblatt, σύμφωνα με τον Πολίτη (1996), ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα «εκλεκτικής προσοχής», έτσι μπορεί να επιλέξει τις αντιδράσεις του στις πιθανότητες που παρουσιάζει ένα κείμενο και να δώσει νέες προοπτικές στην ακολουθία του λογοτεχνικού κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, κατευθύνεται η προσοχή του ατόμου και οδηγεί στη αισθητική, η την μη αισθητική στάση απέναντι στο λογοτεχνικό έργο, αν και υπάρχουν κείμενα που από μόνα τους σε οδηγούν να κρατήσεις μια αισθητική στάση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελούν τα ποιήματα, τα οποία για να γίνουν κατανοητά χρειάζεται από το άτομο να το βιώσει αισθητικά (Rosenblatt, 1969). Αντίθετα, με τη μη αισθητική ανάγνωση, κρατάμε μια πιο αποστασιοποιημένη θέση και επιδιώκουμε τον εντοπισμό των άμεσων πληροφοριών που μπορούμε να πάρουμε από ένα κείμενο, όπως μια συνταγή. Δεν είναι λίγες βέβαια οι περιπτώσεις, όπου ο αναγνώστης φτάνει στη δημιουργική εξερεύνηση, αντιμετωπίζοντας το κείμενο ως μια ένωση περιεχομένου και μορφής.

Με βάση τα όσα έχουν προαναφερθεί, έχουν προκύψει ορισμένες διδακτικές προεκτάσεις. Η Rosenblatt υποστηρίζει ότι, οι μαθητές είναι απαραίτητο να ενθαρρύνονται να προσεγγίζουν την λογοτεχνία με τρόπο που να σημαίνει κάτι για τους ίδιους (Πολίτης, 1996). Αναλυτικότερα, αναγκαίο είναι να νιώθουν ότι αξίζει να εκφραστεί η προσωπική τους αντίδραση ακόμα και αν είναι διαφορετική από των υπολοίπων. Για να είναι όμως αυτό εφικτό, χρειάζεται να υπάρχει μια σχέση εμπιστοσύνης με τον δάσκαλο και ένα κλίμα ασφάλειας, οδηγώντας έτσι στον αυθορμητισμό και τη σιγουριά κατά τη λογοτεχνική εμπειρία. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, κρίνεται απαραίτητη η καλή οργάνωση, έτσι ώστε η πορεία προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου από τα παιδιά να είναι ανάλογη με την

πραγματική ζωή τους και τις εμπειρίες τους. Βέβαια, το τελευταίο προϋποθέτει ο ίδιος ο δάσκαλος να γνωρίζει τις δικές του αντιδράσεις γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο που προτείνει, αλλά και να κατανοεί πως οι απόψεις του έχουν βαρύτητα για τους μαθητές μόνο στην περίπτωση που έχουν παρόμοιο τρόπο αντίληψης. Διατηρεί έτσι έναν καθοδηγητικό και διαμεσολαβητικό ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.Θεωρία των Λογοτεχνικών Χαρακτήρων

3.1.Ορισμός

Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες αποτελούν πηγή ζωής των λογοτεχνικών κειμένων. Η ύπαρξή τους οφείλεται στους συγγραφείς και παράλληλα η αξία τους αποδίδεται και στους ίδιους τους αναγνώστες. Σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (2014), προέρχονται από ένα μέρος οντολογικά απροσδιόριστο. Εκεί ζουν χαρακτήρες που δεν γεννήθηκαν ποτέ, καθώς είναι μια ζώνη ανάμεσα στη ζωή και στο θάνατο. Μάλιστα, ο Αθανασόπουλος (2014) την παρομοιάζει με την φάση limbo, που συναντιέται στον Χριστιανισμό, στην οποία βρίσκονται ξεχασμένα /χαμένα πρόσωπα, παιδιά που πέθαναν πριν προλάβουν να βαφτιστούν, αλλά και ψυχές ανθρώπων που πέθαναν πριν από τον ερχομό του Χριστού. Η ζώνη αυτή ονομάζεται διακειμενική και αποτελείται τόσο από δάνεια χαρακτήρων, όσο και από θέματα, σκηνικά και μοτίβα των ιστοριών. Τα τελευταία, μαζί με την πλοκή θεωρούνται ο σκελετός μιας ιστορίας, με κυρίαρχα την πλοκή και τους χαρακτήρες (Σταυρογιαννοπούλου, 2021). Σύμφωνα με τον Fernando Ferrara (1974), όπως αναφέρει η Σταυρογιαννοπούλου (2021) ο λογοτεχνικός χαρακτήρας όντας δομικό στοιχείο αποτελεί τον πυρήνα, γύρω από τον οποίο αποκτούν νόημα τα αντικείμενα και τα μυθοπλαστικά γεγονότα. Γενικότερα, χαρακτήρας στον τομέα της λογοτεχνίας θεωρείται οποιαδήποτε ζωντανή ύπαρξη παρουσιάζεται σε ένα κείμενο, ένα ποίημα, μια ιστορία, είτε αυτή είναι πρόσωπο, είτε είναι ζώο/φυτό/αντικείμενο. Οι χαρακτήρες αυτοί διακρίνονται από συγκεκριμένες συναισθηματικές, διανοητικές και ηθικές ιδιότητες (Abrams, 2010, στο Σταυρογιαννοπούλου, 2021) και συμπεριφορές (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011, στο Σταυρογιαννοπούλου, 2021).

Ο όρος «χαρακτήρας», σύμφωνα με τον Jannidis (2012), χρησιμοποιείται για τους συμμετέχοντες σε κόσμους ιστοριών που δημιουργούνται από διάφορα μέσα. Η κατάσταση των χαρακτήρων είναι ένα θέμα που απασχολεί τους ειδικούς χρόνια. Το μόνιμο ερώτημα

είναι: μπορούν οι χαρακτήρες να αντιμετωπίζονται αποκλειστικά ως αποτέλεσμα που δημιουργείται από επαναλαμβανόμενα στοιχεία του λόγου (Weinsheimer 1979, στο Jannidis 2012) ή πρέπει να θεωρούνται ως οντότητες που δημιουργούνται από λέξεις. Η απάντηση στο τελευταίο ερώτημα απαιτεί τον προσδιορισμό των ειδών γνώσης που χρειάζονται, αλλά και σε ποιο βαθμό αυτή η γνώση χρησιμοποιείται για την κατανόηση των χαρακτήρων. Τρεις μορφές γνώσης είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αφηγηματική ανάλυση του χαρακτήρα: Α) ο βασικός τύπος γνώσης, ο οποίος παρέχει μια πολύ θεμελιώδη δομή. Β) μοντέλα ή τύποι χαρακτήρων (όπως η μοιραία γυναίκα ή ο σκληρός ντετέκτιβ) Γ) η εγκυκλοπαιδική γνώση των ανθρώπινων όντων, που προέρχεται από την καθημερινή ζωή. Οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του χαρακτήρα επιδιώκουν να περιορίσουν την εξάρτηση από τη γνώση του πραγματικού κόσμου με κάποιο τρόπο και να αντιμετωπίζουν τους χαρακτήρες ως οντότητες σε έναν κόσμο πλασματικό που υπόκεινται σε συγκεκριμένους κανόνες. Ένας βασικός τρόπος σκέψης στην αντιρεαλιστική αντιμετώπιση του χαρακτήρα είναι η λειτουργική άποψη. Με βάση αυτή, που καθιερώθηκε για πρώτη φορά από τον Αριστοτέλη, οι χαρακτήρες υποτάσσονται και καθορίζονται από την αφηγηματική δράση. Τον 20^ο αιώνα, έχουν γίνει προσπάθειες να χαρακτηριστούν τα λογοτεχνικά πρόσωπα με βάση τον ρόλο τους στην πλοκή, που είναι κοινός για όλες τις αφηγήσεις (Jannidis, 2012).

Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και ο Eder (2010), αφού δηλώνει πως οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες τις περισσότερες φορές, τείνουν να θεωρούνται ως φανταστικά ανθρώπινα όντα. Παρόλα αυτά εντοπίζεται φάσμα μέσα στο οποίο υπάρχουν, που περιλαμβάνει έξυπνα ζώα, φυτά που τραγουδούν, ζωντανές μηχανές, θεούς, εξωγήινους, τέρατα, όπως και άλλα φανταστικά πλάσματα ή απλά αφηρημένα σχήματα. Όλα τα παραπάνω ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα στοιχεία του φανταστικού κόσμου (π.χ. σκηνικά), καθώς κατέχουν αρετές όπως η αντίληψη, τα πιστεύω, τα κίνητρα και τα συναισθήματα. Ταυτόχρονα όμως, φαίνονται να είναι άυλα/άπιαστα κατασκευάσματα. Ο τρόπος ύπαρξής τους, επομένως, συλλαμβάνεται με ποικίλους τρόπους: άλλοι τα θεωρούν ως απλές ψευδαισθήσεις της γλώσσας, άλλοι ως σημάδια και άλλοι ως νοητικές αναπαραστάσεις ή αφηρημένα αντικείμενα (Eder, 2010). Χρειάζεται όμως να έχουμε κατά νου, πως αφού οι χαρακτήρες και οι φανταστικοί κόσμοι είναι δημιουργήματα των συγγραφέων, διαμορφώνονται από τις εμπειρίες τους και είναι πάντα σε κάποιο βαθμό σχετιζόμενοι με την πραγματικότητά τους. Την ίδια στιγμή, οι φανταστικοί κόσμοι συνήθως αποκλίνουν από την πραγματικότητα αυτή, ώστε να

εμφανίζονται ως δραματικές ή ιδανικές καταστάσεις, ως χώροι απόδρασης ή εφιαλτικά μέρη, ή ακόμα και ως παράξενα, απομακρυσμένα, εξωτικά σύμπαντα (Eder, 2010). Επομένως, συμπεραίνουμε πως τα γεγονότα, οι δράσεις, οι χώροι τους, τα αντικείμενα, οι νόμοι, τα συναισθήματα, οι αξίες και το πιο σημαντικό οι χαρακτήρες μιας ιστορίας, μπορούν να σχηματίζονται σύμφωνα με στοιχεία του πραγματικού κόσμου ή να είναι αντίθετοι με αυτά.

Για τον Crittenden (1982), μεγάλη δυσκολία δημιουργεί η διαλεύκανση του τι είναι ακριβώς η έννοια «φανταστικός χαρακτήρας», καθώς δημιουργούνται από τους συγγραφείς απλά μέσω του γραπτού λόγου, ζουν σε ένα συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και έχουν συγκεκριμένα υπάρχοντα και ενδιαφέροντα, αλλά ταυτόχρονα όλα τα παραπάνω δεν υπήρξαν ποτέ στην ιστορία. Παρόλα αυτά το ίδιο πράγμα που έχει δημιουργηθεί με τον τρόπο που προαναφέρθηκε και δεν είναι κάτι υπαρκτό, μέσα στο κείμενο συμπεριφέρεται ως πραγματικό ον και πιθανόν τόσο φυσιολογικό όσο ένα κανονικό πρόσωπο. Η ασάφεια αυτή έχει προσεγγιστεί ανά τα χρόνια με διαφορετικούς τρόπους.

3.2. Προσεγγίσεις του Λογοτεχνικού Χαρακτήρα

Υπάρχουν ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων, καθώς υπάρχουν και πολλοί διαφορετικοί τρόποι ανάλυσής τους.

Αρχικά, αν και όπως προαναφέρθηκε οι χαρακτήρες ανήκουν σε έναν διαφορετικό κόσμο από το δικό μας, υπάρχει η περίπτωση να αντιμετωπίζονται ως προσομοίωση ανθρώπων της πραγματικότητας. Τα χαρακτηριστικά του επομένως επιδιώκεται να είναι όσο το δυνατόν πιο «αληθοφανή». Για να γίνει αυτό, οι Bennett και Royle (2004) δηλώνουν πως θα πρέπει να είναι πειστικοί και να ονομάζονται με ρεαλιστικά ονόματα, να τους διακατέχει η πολυπλοκότητα, έτσι ώστε να μην είναι μονοδιάστατοι/επίπεδοι, αλλά ταυτόχρονα η πολυπλοκότητα αυτή να έχει τη βάση της σε μια συγκεκριμένη ταυτότητα. Η προσέγγιση αυτή, όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019) ονομάζεται μιμητική και σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τα ρεαλιστικά λογοτεχνικά κείμενα, όπου τα πρόσωπα αποτελούν ένα σύνθετο, μα ταυτόχρονα ενιαίο σύνολο. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε, πως οι χαρακτήρες των λογοτεχνικών κειμένων αντανακλούν τις αντιλήψεις και τα πιστεύω της κάθε εποχής. Τον 17^ο αιώνα, καθώς εξελίσσεται η ψυχολογία ως επιστήμη, εμφανίζεται η εστίαση στην ψυχολογία των προσώπων και στις σκέψεις τους, ενώ τον 19^ο αιώνα με τον ρεαλισμό οι χαρακτήρες

κατατάσσονται σε κοινωνικές τάξεις, με στόχο την αληθοφάνεια (Παπαρούση, 2019). Αντίθετα, στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, σύμφωνα με την Fokkema (1991), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), τα πρόσωπα εμφανίζονται αποκομμένα από την πραγματικότητα στη μεταμοντέρνα μυθοπλασία. Μάλιστα, οPhelan (1989) παρουσιάζει τρεις συνιστώσες του χαρακτήρα, με πρώτη τη μιμητική (ο χαρακτήρας ως ένα πραγματικό πρόσωπο), τη συνθετική (η κατασκευασμένη γλωσσικά υπόσταση του χαρακτήρα, λογοτεχνικό προϊόν) και τη θεματική (η χρήση του χαρακτήρα ως αναπαράσταση μιας ιδέας,/ομάδας/κατηγορίας). Αντίστοιχα, οι αναγνώστες εστιάζουν και στις τρεις αυτές συνιστώσες για να σχηματίσουν την άποψή τους για έναν χαρακτήρα. Επομένως, διαφαίνεται η σημαντικότητα του ρόλου του συγγραφέα στην αληθοφάνεια ενός λογοτεχνικού προσώπου.

Από την άλλη μεριά, συναντάμε τις δομιστικές προσεγγίσεις, στις οποίες οι χαρακτήρες αντιμετωπίζονται ως μέρος του κειμένου, που ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), η αφηγηματική δράση είναι εκείνη που καθορίζει τους χαρακτήρες και για να τους κατανοήσουμε χρειάζεται να δούμε τον ρόλο τους στην πλοκή. Έτσι, ανάλογα με τη λειτουργία τους σε αυτή μπορούν να διαχωριστούν (π.χ. πρωταγωνιστής, ανταγωνιστής). Κατά τον γαλλικό δομισμό, τα λογοτεχνικά πρόσωπα πιστεύεται πως αναπαριστούν ανθρώπους της πραγματικής ζωής, κάτι το οποίο αποτελεί συνέπεια του ίδιου του κειμένου, το οποίο δημιουργεί την εντύπωση του πραγματικού (Παπαρούση, 2019). Επιπλέον, εντοπίζεται μια προσέγγιση, που τους βλέπει ως σύνολο χαρακτηριστικών πλασμένα από λέξεις. Ένας από τους θεωρητικούς της παραπάνω προσέγγισης είναι ο Barthes (1974), σύμφωνα με τον οποίο οι χαρακτήρες αποτελούν ιστούς σημάτων. Συναντάμε επίσης τον Hamon (1972), που βλέπει τους χαρακτήρες ως μια σημασιολογική ενότητα, η οποία χτίζεται από τις πληροφορίες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας. Παρατηρείται, πως υπάρχει και μια πιο ελαστική θεωρία, που ακολουθεί τις δομιστικές προσεγγίσεις. Κατά τη θεωρία αυτή, ο λογοτεχνικός χαρακτήρας *«είναι ένα αυτόνομο και ανοιχτό ον, το οποίο πρώτα κωδικοποιείται από τον συγγραφέα μέσω του λόγου και, στη συνέχεια, ανακατασκευάζεται από τον αναγνώστη πάλι μέσω του λόγου»* (Chatman, 1978, στο Παπαρούση, 2019: 105). Συνοψίζοντας, τα λογοτεχνικά πρόσωπα υπάρχουν στην μυθοπλασία, στην ζωή της αυταπάτης (Sallenave, 1991, στο Παπαρούση, 2019).

Μια άλλη μορφή προσέγγισης, βλέπει τα λογοτεχνικά πρόσωπα ως κατασκευές του νου του αναγνώστη. Σύμφωνα με τις γνωσιακές προσεγγίσεις, όπως ονομάζονται, οι αναγνώστες επιχειρούν να εντάξουν κάθε πρόσωπο σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Κατά τον Margolin (1983), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), οι χαρακτήρες θεωρούνται κομμάτι του αφηγηματικού κόσμου που κατασκευάζουμε, αλλά ταυτόχρονα και όντα δημιουργημένα στο μυαλό του αναγνώστη. Επιπλέον, πιστεύεται πως κατανοούμε τους άλλους ανθρώπους και τα λογοτεχνικά πρόσωπα, μέσω της οικοδόμησης του νου τους στη βάση του δικού μας (Herman, 2002, στο Παπαρούση, 2019).

Τέλος, κάνουν την εμφάνισή τους και οι αναγνωστικές θεωρίες, οι οποίες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση του αναγνώστη με τον συγγραφέα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Jouve, συνδυάζοντας την δημιουργία ενός προσώπου από τον συγγραφέα και την επανοικειοποίηση από τον αναγνώστη των σημαινόντων, σχηματίζεται η ψυχολογική διάσταση των χαρακτήρων (Παπαρούση, 2019). Όμως, η υποκειμενικότητα παρουσιάζεται ως πρόβλημα της συγκεκριμένης προσέγγισης. Λόγω αυτού, ο Jouve βασίζεται στην τυπολογία των επιπέδων ανάγνωσης του Ricard. Τα επίπεδα που αναφέρονται είναι τρία και σχετίζονται με την αλληλεπίδραση του ίδιου του αναγνώστη με ένα λογοτεχνικό πρόσωπο. Σε ένα πρώτο επίπεδο, βρίσκεται το επίπεδο ανάγνωσης κατά το οποίο γίνεται μια κριτική προσέγγιση των προσώπων και μια πρώτη αποκωδικοποίηση ιδεολογικών μηνυμάτων που πιθανόν να προσπαθεί να περάσει ο συγγραφέας. Συνεχίζοντας, συναντάμε το δεύτερο επίπεδο. Ο αναγνώστης βλέπει τα λογοτεχνικά πρόσωπα, ως άτομα που θα μπορούσαν να υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο, λόγω της ψευδαίσθησης που τους προκαλεί το κείμενο. Στο τελευταίο επίπεδο η αποστασιοποίηση του αναγνώστη και του σύμπαντος του κειμένου πλέον δεν υπάρχει και σχετίζεται με το υποσυνείδητο του πρώτου. Έτσι σύμφωνα με τον Ricard, όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), ο λογοτεχνικός χαρακτήρας είναι το μέσο, μέσα από το οποίο ο αναγνώστης βιώνει εμπειρίες και συναισθήματα και παίρνει μέρος σε γεγονότα που δεν θα μπορούσε στην πραγματική ζωή.

3.3.Οικοδόμηση ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα

Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες οικοδομούνται μέσα από το κείμενο. Ο συγγραφέας με την απόδοση ιδιοτήτων δημιουργεί μια εικόνα για το λογοτεχνικό πρόσωπο, είτε αυτό γίνεται έμμεσα, είτε άμεσα. Πιο συγκεκριμένα, τα γνωρίσματα για έναν χαρακτήρα είναι πιθανό να αποδίδονται άμεσα, ονομαστικά και ρητά είτε από τον αφηγητή, είτε από τον ίδιο τον

χαρακτήρα, είτε από ένα άλλο πρόσωπο της ιστορίας. Παρουσιάζεται όμως και ένας άλλος τρόπος πιο έμμεσος. Μέσω της επεξεργασίας διάφορων στοιχείων που εντοπίζονται στη ροή του κειμένου, όπως η δράση, ο λόγος, η συνείδηση, η εξωτερική εμφάνιση, ο ψυχισμός, οι σχέσεις του χαρακτήρα με τα άλλα πρόσωπα, αλλά και το περιβάλλον που ζουν, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για αυτόν (Παπαρούση, 2019). Παρόλα αυτά, η οικοδόμηση της τελικής εικόνας γίνεται από τον ίδιο τον αναγνώστη, μέσα από την αναγνωστική πρόσληψη. Η οικοδόμηση αυτή ξεκινάει με την αρχή της αναγνωστικής διαδικασίας και συνεχίζεται μέχρι το τέλος της. Αρκετές είναι και οι φορές. Επομένως, η πρώτη άποψη που έχει σχηματίσει ο αναγνώστης πρόκειται είτε να ανατραπεί, είτε να ενισχυθεί. Για να οδηγηθούμε όμως στην τελική, συνεκτική εικόνα, σύμφωνα με την Rimmon-Kenan (1983), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), απαιτούνται τέσσερις αρχές συνοχής. Αυτές είναι η επανάληψη, η ομοιότητα, η αντίθεση και τέλος η συνεπαγωγή. Με την επανάληψη μιας συμπεριφοράς, όπως και με την εμφάνιση παρόμοιας συμπεριφοράς σε περιπτώσεις διαφορετικών περιστάσεων, ο αναγνώστης συνδέει την συμπεριφορά αυτή με τον λογοτεχνικό χαρακτήρα. Η συνεπαγωγή, σχετίζεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων από ψυχολογικά χαρακτηριστικά για σωματικά χαρακτηριστικά και το ανάποδο. Κατά τους γνωσιακούς αφηγηματολόγους, ο κάθε αναγνώστης κατηγοριοποιεί τα στοιχεία του κειμένου που σχετίζονται με ένα λογοτεχνικό πρόσωπο, με βάση γενικές τους γνώσεις. Σύμφωνα με τον Schneider (2001), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), οι στρατηγικές πρόσληψης ενός χαρακτήρα είναι η κατηγοριοποίηση, η εξατομίκευση, η αποκατηγοριοποίηση και η αποεξατομίκευση. Η πρώτη είναι μια διαδικασία από το γενικό στο ειδικό, κατά την οποία εφαρμόζονται κοινωνικά στερεότυπα και τύποι χαρακτήρων, με στόχο το σχηματισμό ενός συνεκτικού μοντέλου με βάση τις κειμενικές πληροφορίες. Εφόσον κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, ο αναγνώστης χρειάζεται να προβεί στη διαδικασία της αποκατηγοριοποίησης και να δημιουργήσει ένα νέο μοντέλο κατασκευής (Schneider, 2001, στο Παπαρούση, 2019). Αντίθετα, η εξατομίκευση είναι από το ειδικό προς το γενικό και απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή. Η διαδικασία αυτή όπως και η προηγούμενη μπορεί να μην είναι επιτυχής και στην περίπτωση αυτή ο αναγνώστης οδηγείται στην από-εξατομίκευση. Σύμφωνα με τον Jouve (1992), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), η φαντασία του αναγνώστη παίζει καθοριστικό ρόλο, ειδικά στην αρχή ενός κειμένου όπου δεν έχουν δοθεί ακόμα επαρκείς πληροφορίες για τον λογοτεχνικό χαρακτήρα. Έτσι διαμορφώνεται η συνολική εικόνα για ένα λογοτεχνικό πρόσωπο, ο αναγνώστης χρειάζεται να είναι ικανός να συνδυάσει την εμπειρία του (εξωκειμενικός

παράγοντας) και στοιχεία από άλλα κείμενα με τα οποία έχει έρθει σε επαφή (διακειμενικός παράγοντας). Όσον αφορά τον πρώτο, ο αποδέκτης παίρνει στοιχεία από την πραγματική ζωή και την καθημερινότητά του και αξιολογεί καταστάσεις βασιζόμενος στις προσωπικές του απόψεις και αξίες. Επιπλέον, οποιοδήποτε «κενό» του κειμένου, ή αφηρημένη έννοια, καλύπτεται με πληροφορίες από την προσωπική τους κρίση. Σημαντική επίδραση έχουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της κάθε εποχής, όπως και στις γνώσεις για τους τύπους των χαρακτήρων. Τέλος, υπόψιν μας θα πρέπει να έχουμε το ποιόν του πληροφοριοδότη μας όσον αφορά τον λογοτεχνικό χαρακτήρα, του οποίου την εικόνα χτίζουμε, καθώς υπάρχει πιθανότητα ψεύδους και παραπλάνησης.

3.4. Τύποι λογοτεχνικών χαρακτήρων

Δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος να χωρίσουμε τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Στο πέρασμα του χρόνου έχουν υπάρξει διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικές με την τυπολογία των χαρακτήρων αυτών. Μια από τις πιο γνωστές είναι εκείνη του Foster (1985), σύμφωνα με τον οποίο, όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες χωρίζονται σε επίπεδους και σφαιρικούς, με τους τελευταίους να εκπλήσσουν τους αναγνώστες, να αναπτύσσονται συνεχώς και να χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα. Ενώ οι επίπεδοι χαρακτήρες διακρίνονται από σταθερότητα και είναι αρκετά προβλέψιμοι. Η θεωρία όμως αυτή έχει δεχθεί κριτική, αφού έχει παρατηρηθεί ότι ένας χαρακτήρας μπορεί να είναι μονοδιάστατος και να εξελίσσεται, όπως και το αντίστροφο.

Με τον Foster (1985) συμφωνεί και ο Αθανασόπουλος (2014), ο οποίος χωρίζοντας τους χαρακτήρες με βάση τον τρόπο που αυτοί παρουσιάζονται, τους διακρίνει σε επίπεδους-δισδιάστατους και σφαιρικούς-πολυδιάστατους. Των πρώτων η δημιουργία στηρίζεται σε μία μοναδική ιδέα, δεν εμφανίζεται λεπτομερώς και είναι εφικτή η περιγραφή τους με τη χρήση μιας φράσης/πρότασης. Οι δεύτεροι, εμφανίζουν πολυπλοκότητα ψυχοσύνθεσης και κινήτρων και η περιγραφή τους δεν είναι τόσο εύκολη, όπως ακριβώς συμβαίνει και για άτομο της πραγματικής ζωής. Έτσι, η πιθανότητα έκπληξης είναι μεγάλη. Αυτό δεν σημαίνει πως οι επίπεδοι είναι λιγότερο σημαντικοί, ή το αντίστροφο.

Ένας άλλος τρόπος διαχωρισμού των χαρακτήρων βρέθηκε από τους Lukens και Cline, οι οποίοι αναφέρουν τους εξής τύπους: επίπεδοι αντιθετικοί, στερεότυποι, στατικοί, σφαιρικοί δυναμικοί. Οι πρώτοι, σύμφωνα με τους Lukens και Cline (1995), όπως αναφέρει η

Παπαρούση (2019), είναι εκείνοι που εμφανίζονται αντίθετοι με τον πρωταγωνιστή και έχουν λίγα γνωρίσματα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η εμφάνιση του πρωταγωνιστή ως τον χαρακτήρα με τα περισσότερα προτερήματα. Οι στερεότυποι είναι εκείνοι που αντιπροσωπεύουν μια τυποποιημένη ομάδα ανθρώπων και τους χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να εξελιχθεί η δράση.

Ένα ακόμα σύστημα ταξινόμησης χαρακτήρων είναι εκείνο του Ewen (1971), ο οποίος συνιστά την τοποθέτηση των λογοτεχνικών προσώπων σε τρεις άξονες, τον άξονα της πολυπλοκότητας, τον άξονα της εξέλιξης και της διείσδυσης στην εσωτερική ζωή. Ο πρώτος έχει αφετηρία χαρακτήρες με ένα μοναδικό γνώρισμα και τερματισμό πολυδιάστατα πρόσωπα που συνεχώς μας εκπλήσσουν. Αντίστοιχα, στην αρχή του άξονα της εξέλιξης αρχή είναι οι στατικοί χαρακτήρες, ενώ στο τέλος πρόσωπα που εμφανίζουν συνεχώς εξέλιξη. Σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (2014), οι αλλαγή στους εξελισσόμενους χαρακτήρες μπορεί να παρουσιαστεί είτε αργά και σταδιακά, είτε απότομα ως αποτέλεσμα κρίσης που προήλθε από ένα συνταρακτικό συμβάν. Στον τελευταίο άξονα, της διείσδυσης στην εσωτερική ζωή, κατατάσσει η Rimmon-Kenan (1983), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2021), χαρακτήρες οι οποίοι εμφανίζουν την συνείδησή τους από μέσα τους και εκείνους που την παρουσιάζουν μόνο από έξω.

Τέλος, έχει προταθεί άλλο ένα σύστημα ταξινόμησης σε ζεύγη, από τον B. Hochman. Κάθε ζεύγος αντιπροσωπεύει ένα φάσμα από δυνατότητες. Είναι εμφανές, πως κάποιος χαρακτήρες μπορεί να εμφανίζουν στοιχεία και από τους δύο πόλους ανάλογα την περίσταση στην οποία βρίσκονται, ή ακόμα και ανάλογα με την εμπειρία του ίδιου του αναγνώστη (Παπαρούση, 2019).

Όλοι οι παραπάνω τρόποι διαχωρισμού των χαρακτήρων, γίνονται εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα και τον τρόπο που αυτός παρουσιάζεται. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε πως τα πρόσωπα είναι κομμάτι της αφήγησης και τον χαρακτηρίζουν οι σχέσεις του και η αλληλεπίδραση με τους άλλους χαρακτήρες τόσο της συγκεκριμένης ιστορίας, όσο και άλλων κειμένων του ίδιου είδους. Έτσι λοιπόν σχηματίζεται μια ιεράρχηση, που αποτελείται από κύριους και δευτερεύοντες χαρακτήρες. Οι κύριοι χαρακτήρες μιας ιστορίας και είναι εκείνοι με στους οποίους θα εστιάσει ο αναγνώστης και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ταύτισης. Σύμφωνα με τον Hamon (1972), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), βασιζόμενοι σε τρεις άξονες μπορούμε να προσδιορίσουμε τον ήρωα.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τον αφηγηματικό άξονα ο πρωτεύον χαρακτήρας εμφανίζεται ως νικητής, κατά τον προβολικό άξονα είναι ο περισσότερο συμπαθής από τον αναγνώστη και σύμφωνα με τον άξονα των αξιών παρουσιάζεται να τον διακατέχει η κυρίαρχη ιδεολογία. Οι τύποι των κύριων, δηλαδή των πρωτευόντων χαρακτήρων, κατά τον Αθανασόπουλο (2014), είναι λίγοι σε πλήθος, αφού αφορούν συγκεκριμένα πρόσωπα πλασμένα να είναι η κινητήρια δύναμη μιας ιστορίας. Ένας από τους τύπους αυτούς είναι ο τύπος του πρωταγωνιστή. Αποτελεί τον βασικότερο πρωτεύοντα χαρακτήρα και αποτελείται από δύο είδη, τον ήρωα και τον αντιήρωα. Ο ήρωας είναι εκείνος που ενσαρκώνει και υποστηρίζει ιδανικά και αξίες που υπερτερούν στην κοινωνία κάθε εποχής. Αντίθετα, εκείνος που δεν υπηρετεί συγκεκριμένα ιδανικά μιας κοινωνίας, ονομάζεται αντιήρωας. Σημαντικό είναι το γεγονός, πως σε εποχές ιδανικές, στις οποίες εντοπίζεται η λειτουργία ενός κυρίαρχου συστήματος αξιών, ο ήρωας είναι αυτός που θα αγαπηθεί από τους αναγνώστες, καθώς φαντάζει κάτι το ιδανικό. Σε περιόδους όμως που υπάρχει κρίση και αμφισβήτηση, ο αντιήρωας είναι εκείνος που θα έχει τη συμπάθεια του λαού και θα εκπροσωπεί το αληθοφανές (Αθανασόπουλος, 2014). Αμέσως μετά τον πρωταγωνιστή, έρχεται ο τύπος του ανταγωνιστή. Είναι το πρόσωπο με το οποίο υπάρχει εμπλοκή του πρωταγωνιστή, χωρίς όμως να είναι απαραίτητη η ύπαρξη αντιπαράθεσης μεταξύ τους (π.χ. πρόσωπο με το οποίο είναι ερωτευμένος ο ήρωας/αντιήρωας). Τέλος, ο καταλύτης, όντας ο τρίτος τύπος πρωτεύοντα χαρακτήρα, ο οποίος ενώ δεν έχει τόσο σημαντική δράση, είναι απαραίτητος για την κλιμάκωση της ιστορίας. Έχει παρατηρηθεί πως στις αφηγήσεις της σύγχρονης εποχής, πιο συχνά χρησιμοποιείται ο αντιήρωας, ή ένα σύνολο χαρακτήρων, παρά ένας πρωταγωνιστής. Σύμφωνα με την Σταυρογιαννοπούλου (2021), οι χαρακτήρες για να θεωρηθούν πρωταγωνιστές χρειάζεται να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, απαραίτητη είναι η όσο το δυνατόν πιο λεπτομερής παρουσίασή τους, όπως και η συχνή εμφάνισή τους στην ιστορία. Σε κάθε σημαντικό γεγονός πρέπει να είναι παρόντες. Επίσης, χρειάζεται να είναι ανεξάρτητοι μέσα στην ιστορία και να δρουν με βάση προσωπικές τους αποφάσεις. Ένα ακόμα γνώρισμα των πρωταγωνιστών είναι η διατήρηση σχέσεων με την πλειοψηφία των άλλων προσώπων (Παρίσης & Παρίσης, 2011, στο Σταυρογιαννοπούλου, 2021). Τέλος, η σταθερότητα, η αληθοφάνεια, τα εμφανή κίνητρα και οι επιθυμίες, αποτελούν αναγκαία χαρακτηριστικά για να θεωρηθεί ένα λογοτεχνικό πρόσωπο, πρωταγωνιστής (Fludernik, 2009, στο Σταυρογιαννοπούλου, 2021).

Από την άλλη μεριά, οι δευτερεύοντες χαρακτήρες τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούνται ως στήριγμα της δράσης του πρωταγωνιστή, ή ακόμα και ως μέσο για να τονιστεί μια ιδιαιτερότητά του. Και αυτοί με τη σειρά τους χωρίζονται σε τύπους. Ο πιο βασικός είναι ο διακοσμητικός, ο οποίος έχει κλιμακωμένη λειτουργία, καθώς είναι ικανός τόσο να οδηγήσει στην άνθιση μιας ιστορίας, όσο και στην συναισθηματική αποφόρτιση μιας συγκεκριμένης σκηνής (Αθανασόπουλος, 2014). Αρκετές είναι οι φορές που έχει τον ρόλο του κωμικού. Στη συνέχεια, εντοπίζουμε τον πληροφοριακό δευτερεύοντα χαρακτήρα, ο οποίος είναι ο πληροφοριοδότης σε περιπτώσεις που οι πληροφορίες δεν είναι εφικτό να δίνονται με διαφορετικό τρόπο. Αμέσως μετά στην κατάταξη εμφανίζεται ο ακροατής, που είναι εκεί να ακούσει την ιστορία ενός προσώπου, δημιουργώντας δηλαδή την αιτία για κάποιον να διηγηθεί μια ιστορία με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αληθοφάνεια. Σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (2014), μικρότερης σημασίας είναι οι δευτερεύοντες σχολιαστικοί χαρακτήρες, που έχουν ρόλο παρόμοιο με εκείνο του χορού στις αρχαίες τραγωδίες. Πιο συγκεκριμένα, αποτελούν το μέσο για να εμφανιστούν τα σχόλια του αφηγητή, όσον αφορά ένα πρόσωπο, ή μια κατάσταση. Τέλος, εντοπίζεται ο τύπος του σημείου αναφοράς, όπου είναι στατικός και χρησιμοποιείται με σκοπό την εκτίμηση αλλαγών και ιδιαιτεροτήτων των πρωτευόντων χαρακτήρων μιας ιστορίας (Αθανασόπουλος, 2014).

Ο William John Harvey (1965), όπως αναφέρει η Σταυρογιαννοπούλου (2021), χωρίζει τους χαρακτήρες με βάση το ποσοστό ενεργητικότητάς τους μέσα στην πλοκή της ιστορίας, δημιουργώντας τέσσερις κατηγορίες. Πρώτοι στην ιεραρχία είναι οι πρωταγωνιστές και αμέσως μετά οι ενδιάμεσοι. Αυτοί διακρίνονται σε δύο τύπους. Οι πρώτοι είναι εκείνοι που φροντίζουν να φωτιστεί και να προωθηθεί ο πρωταγωνιστής, ενώ οι δεύτεροι είναι αυτοί που βοηθούν στη ροή της πλοκής και ονομάζονται τυπικοί. Τελευταίοι είναι οι χαρακτήρες φόντου, όπου αποτελούν τον χορό, ή εκτελούν έναν πιο μηχανικού τύπου ρόλο.

3.5.Συναισθηματική εμπλοκή

Ο αναγνώστης αποκτά ενδιαφέρον για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και συχνά συνδέεται με αυτούς. Για να επιτευχθεί όμως αυτό προηγούνται σύνθετες γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές διεργασίες. Όπως και με τους ανθρώπους της πραγματικής ζωής, ο αναγνώστης αποκτά θετικά, ή αρνητικά συναισθήματα για τον κάθε λογοτεχνικό χαρακτήρα, κατανοώντας τα κίνητρα και τις κινήσεις τους, ή όχι. Δεν είναι και λίγες οι φορές στις οποίες ταυτίζονται με αυτούς, τις επιθυμίες τους και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Σύμφωνα

με τον Eder (2010), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019) η συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη με το λογοτεχνικό πρόσωπο μπορεί να έχει διάφορες μορφές. Αρχικά, μπορεί να εμφανίζεται βασιζόμενη στην αντικειμενική κρίση, με την οποία αξιολογούνται οι χαρακτήρες. Μπορεί όμως να έχει υποκειμενικό χαρακτήρα και ο αναγνώστης να αξιολογεί το λογοτεχνικό πρόσωπο με βάση τα ατομικά πιστεύω και πεποιθήσεις. Τέλος, η συναισθηματική εμπλοκή είναι πιθανό να έχει τη μορφή κρίσης βασιζόμενη στην ενσυναίσθηση, με τον αναγνώστη να εσωτερικεύει τα συναισθήματα του λογοτεχνικού χαρακτήρα με ποικίλους τρόπους. Η έννοια της ενσυναίσθησης γενικότερα θεωρείται από πολλούς θεωρητικούς ως μείζονος σημασίας παράγοντας της αναγνωστικής διαδικασίας και αφορά την ικανότητα του να τοποθετείσαι στη θέση του άλλου και να νιώθεις ό,τι νιώθουν σε διάφορες καταστάσεις. Μάλιστα, ο Margulies (1984), όπως αναφέρει η Παπαρούση (2019), υποστηρίζει πως η ενσυναίσθηση έχει τέσσερις διαστάσεις, την εννοιολογική (γνωστικός τομέας), τη συντονισμένη (συναισθηματική επιρροή), τη βιωματική (μοιάζει με την ταύτιση) και εκείνη της ευφάνταστης μίμησης (συνδυάζει τη φαντασία και τη μίμηση), που είναι η διαδικασία εισόδου στον νέο κόσμο. Από την άλλη μεριά, δύο είναι οι βασικές πτυχές της ενσυναίσθησης που αναγνωρίζονται συχνότερα από τους θεωρητικούς, η γνωστική και η συναισθηματική. Η πρώτη αφορά την ικανότητα κατανόησης του άλλου μέσω της υιοθέτησης των πεποιθήσεων και των προθέσεων του, ενώ η δεύτερη έχει να κάνει με το να μπορούμε να αισθανόμαστε ό,τι και ο άλλος (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004, στο Παπαρούση, 2019).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΡΕΥΝΑ

1. Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας

Κατά τη διάρκεια των σπουδών μας, μας έχει δοθεί πληθώρα διδακτικών προσεγγίσεων που πηγάζουν από διαφορετικές οπτικές και πιστεύω, για τη διδασκαλία διάφορων σχολικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα για το αντικείμενο της Λογοτεχνίας μία από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που εμφανίζεται σε μεγαλύτερη συχνότητα είναι εκείνη των αναγνωστικών θεωριών και ειδικότερα η συναλλακτική θεωρία της L. Rosenblatt. Επιπλέον, αναπόσπαστο κομμάτι των κειμένων της παιδικής λογοτεχνίας αποτελούν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Συνδέοντας λοιπόν τις θεωρίες γύρω από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και τις αναγνωστικές θεωρίες, οδηγούμαστε σε «πρότυπες» διδακτικές μεθόδους, που στοχεύουν στην εμφάνιση των ιδεών του ίδιου του αναγνώστη, οι οποίες θα διαμορφώσουν το νόημα του κειμένου. Είναι όμως εφαρμόσιμες αυτές οι διδακτικές πρακτικές και αν ναι ποια είναι τα αποτελέσματα που έχουν στην μάθηση;

Ταυτόχρονα, οι έρευνες γύρω από την αποτελεσματικότητα των αναγνωστικών θεωριών στη διδασκαλία των λογοτεχνικών χαρακτήρων είναι αρκετά περιορισμένες και αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της θεωρίας των προσώπων στη λογοτεχνία, όπως π.χ. η σημασία του φύλου, ή η έννοια του καλού και του κακού. Έτσι αποφασίσαμε να προβούμε σε σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων βασισμένων στα παραπάνω, με στόχο την διαπίστωση της αποτελεσματικότητας ή μη της εφαρμογής των προτεινόμενων αυτών θεωριών.

2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των αναγνωστικών θεωριών, γύρω από την έννοια των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες θεματικές όπως ο τρόπος που ο συγγραφέας επιλέγει να γίνει η γνωριμία του αναγνώστη με ένα πρόσωπο και η παρουσίαση των χαρακτηριστικών του γνωρισμάτων, η επιρροή των χαρακτήρων στην πλοκή, αλλά και η ύπαρξη πρωταγωνιστών και δευτερευόντων χαρακτήρων, σχεδιάζονται διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες βασίζονται στις αναγνωστικές θεωρίες. Θέτουν δηλαδή ως προϋπόθεση την αντιμετώπιση του αναγνώστη ως άτομο που κατέχει ενεργό ρόλο στην κατασκευή του νοήματος του κειμένου. Ο κάθε αναγνώστης αντιλαμβάνεται διαφορετικά τις

πληροφορίες που λαμβάνει μέσω της ανάγνωσης ενός κειμένου, κάτι το οποίο είναι θεμιτό να παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας. Διερευνάται, επομένως αν οι μαθητές μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις θα είναι σε θέση να διακρίνουν τα στοιχεία που δίνει ένας συγγραφέας για την εμφάνιση και τον χαρακτήρα ενός προσώπου (είτε αυτό γίνεται άμεσα, είτε έμμεσα), όπως και να διαχωρίσουν έναν πρωταγωνιστή από έναν δευτερεύοντα χαρακτήρα, αναγνωρίζοντας κάθε φορά τον ρόλο του στην πλοκή. Επιπλέον, λόγω της συνεργατικής φύσεως των δραστηριοτήτων που θα εφαρμοστούν, θα διαπιστωθεί η ικανότητα των μαθητών να αλληλεπιδρούν, να ανταλλάζουν απόψεις και να χρησιμοποιούν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

3. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

1. Συνιστούν οι αναγνωστικές θεωρίες ένα αποτελεσματικό πλέγμα σχεδιασμού της διδασκαλίας των λογοτεχνικών χαρακτήρων;

Το διδακτικό αυτό πείραμα θα βασίζεται στις αναγνωστικές θεωρίες. Αποτέλεσμα αυτού αποτελεί η επιδίωξη για εμφάνιση των ιδεών του ίδιου του αναγνώστη ύστερα από την ανάγνωση διαφόρων αποσπασμάτων από το ανθολόγιο. Η σύνδεση των κειμένων με την καθημερινότητα του ίδιου του παιδιού δεν θα παραληφθεί, όπως και η εφαρμογή πολλών δραστηριοτήτων καλλιτεχνικού χαρακτήρα. Σκοπός του τελευταίου είναι τόσο η εμπλοκή όλων των παιδιών, όσο και η ανάπτυξη/βελτίωση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα παρεμφερών ερευνών, περιμένουμε πως μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού πειράματος οι συμμετέχοντες θα εντοπίζουν τους χαρακτήρες ενός λογοτεχνικού κειμένου, θα είναι σε θέση να διακρίνουν τα στοιχεία που δίνει ένας συγγραφέας για την εμφάνιση και τον χαρακτήρα ενός προσώπου (είτε αυτό γίνεται άμεσα, είτε έμμεσα), όπως και θα διαχωρίσουν έναν πρωταγωνιστή από έναν δευτερεύοντα χαρακτήρα, αναγνωρίζοντας κάθε φορά τον ρόλο του στην πλοκή. Επίσης, περιμένουμε οι μαθητές να μπορούν να μπου στη θέση ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα. Επιπλέον, οι μαθητές θα δουλεύουν ατομικά, σε ζευγάρια, αλλά και στην ολομέλεια, έχοντας έτσι την ευκαιρία να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές και

κοινωνικές τους δεξιότητες. Τέλος, επιδιώκεται η όξυνση της φαντασία και θα προωθηθεί ο διάλογος και η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των παιδιών της τάξης. Όλα τα παραπάνω είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν ως έναν βαθμό, καθώς οι μαθητές έχουν βιώσει δύο χρόνια τηλεκπαίδευσης, κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία κυρίως προφορικής έκφρασης, αλλά και συνεργασίας.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία που κρίθηκε καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη μελέτη είναι η ποιοτική, καθώς μας ενδιαφέρει η ανάπτυξη θεωρίας μέσα από εμπειρικά δεδομένα, η ύπαρξη συνεχούς αλληλεπίδρασης, όπως και η κατασκευή της πραγματικότητας μέσα από τις οπτικές, τις ιδέες, τις δράσεις και τις επιλογές των εμπλεκόμενων σε κάθε περίπτωση ανθρώπων (Σαραφίδου, 2011, Creswell, 2015, στο Bryman, 2017). Επιπλέον, μια ποσοτική έρευνα δεν θα ήταν κατάλληλη, καθώς εξάγει συνολικά συμπεράσματα, που δεν βασίζονται στην ύπαρξη της διαφορετικότητας των χαρακτήρων του κάθε παιδιού.

Για την έρευνά μας θα ακολουθήσουμε το μεθοδολογικό παράδειγμα του διδακτικού πειράματος (teaching experiment), το οποίο αποτελεί υποκατηγορία της έρευνας σχεδιασμού. Η τελευταία ορίζεται ως ένα σύνολο μεθοδολογικών προσεγγίσεων, κατά τις οποίες η έρευνα και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι αλληλεξαρτώμενα (Cobb & Gravemeijer, in press, στο Marta Molina, 2007). Έτσι, γίνονται συνεχείς αναλύσεις που παρέχουν πληροφορίες σχετικές με την ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχεδιασμού, ενώ παράλληλα σχεδιάζονται μαθησιακές καταστάσεις διαμορφώνοντας το πλαίσιο της έρευνας. Η γνωστική λειτουργία ως διαδικασία είναι διάχυτη στο περιβάλλον που αναπτύσσεται, εμπλέκοντας τόσο τον μαθητή και τη μαθήτριά όσο και τα έργα στα οποία αυτοί συμμετέχουν.

Η εφαρμογή του διδακτικού πειράματος στοχεύει τόσο στον έλεγχο όσο και τη δημιουργία υποθέσεων και εικασιών κατά τη διάρκεια διδακτικών επεισοδίων, αλλά και της παγκόσμιας ερευνητικής διαδικασίας (Steffe & Thompson, 2000, στο Marta Molina, 2007). Στην περίπτωση της έρευνάς μας, επιδιώκεται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των αναγνωστικών θεωριών, γύρω από την έννοια των λογοτεχνικών χαρακτήρων, η οποία θα επιτευχθεί μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις. Ύστερα από την ανάλυση ενός, ή και πολλών επεισοδίων, αρκετά πιθανή είναι η ανάγκη επαναδιατύπωσης, ή ακόμα και εγκατάλειψης

αρχικών υποθέσεων. Λόγω αυτού, γενικότερα οι ερευνητές βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές είναι εκείνοι που καθοδηγούν τους ερευνητές. Έτσι και στην περίπτωση μας, ξεκινώντας από μια πρώτη διδακτική παρέμβαση, βασιστήκαμε για τον σχεδιασμό της επόμενης στα διάφορα συμβάντα που παρατηρήθηκαν.

Επομένως αυτός ο τύπος έρευνας χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή αυτοβελτίωσή του, αφού επανασχεδιάζεται κατά τη διάρκεια της πορείας του, με δεδομένο τα στοιχεία που κάθε φορά προκύπτουν από αυτή. Σχεδιασμός, εφαρμογή-παρέμβαση, ανάλυση δεδομένων και επανασχεδιασμός θα βρίσκονται σε μια συνεχή κυκλική τροχιά-διαδοχή, στην προσπάθειά μας να διαπιστώσουμε την αποτελεσματικότητα των αναγνωστικών θεωριών στην σχολική τάξη, γύρω από την έννοια του λογοτεχνικού χαρακτήρα.

5. Παραγωγή Δεδομένων

Για την παραγωγή δεδομένων, ήταν απαραίτητη η εύρεση μεθόδων που θα μας έδιναν τη δυνατότητα να περιγράψουμε επακριβώς τις αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων κάθε φορά ατόμων, τις ατομικές αλλά και ομαδικές επιδόσεις των παιδιών, αλλά και τους προβληματισμούς του ίδιου του ερευνητή. Οτιδήποτε συνέβαινε στην τάξη έπαιζε κομβικό ρόλο στη ροή της έρευνας. Το παραπάνω επιτυγχάνεται μέσω καταγραφής των διδασκαλιών (βίντεο, ήχο), καθώς και λαμβάνοντας σημειώσεις (Marta Molina, 2007).

Στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα παράχθηκαν με έναν συνδυασμό ερευνητικών εργαλείων. Συνοπτικά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε ήταν η παρατήρηση, η τήρηση ερευνητικού ημερολογίου, η μαγνητοφώνηση, όπως και τα φύλλα εργασίας των μαθητών και των μαθητριών. Η αξιοποίηση διαφορετικών εργαλείων στη παραγωγή των ερευνητικών μας δεδομένων συνέβαλε στην τριγωνοποίηση των τελευταίων κι επομένως στην ουσιαστικότερη κατανόηση του υπό μελέτη θέματος.

Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε κύκλο της διδακτικής παρέμβασης δόθηκαν φύλλα εργασίας τα οποία συμπληρώθηκαν είτε ομαδικά είτε ατομικά. Για τη δημιουργία τους βασιστήκαμε στη θεωρία των αναγνωστικών θεωριών, αλλά και τη θεωρία που αφορά τα λογοτεχνικά πρόσωπα. Οι ερωτήσεις από τις οποίες αποτελούνταν ήταν ανοιχτού τύπου και συχνά ζητούνταν από τους μαθητές η δημιουργία ζωγραφιάς συμπληρωματικής της γραπτής τους απάντησης. Στο τέλος κάθε δίωρου κύκλου της διδακτικής παρέμβασης, τα παιδιά αφού έγραφαν τα ονόματά τους στα φύλλα εργασίας, τα παρέδιδαν στην δασκάλα-ερευνήτρια

συμπληρωμένα. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας δύο, ή τριών παιδιών. Λόγω αυτού για την δημιουργία ολοκληρωμένης εικόνα πάνω στις γραπτές απαντήσεις κρίθηκε αναγκαία η μαγνητοφώνηση των διαλόγων ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας. Δεν παραλήφθηκε όμως και η ηχογράφηση των διαλόγων που διεξάχθηκαν σε επίπεδο ολομέλειας. Η απομαγνητοφώνησή τους, παρόλο που αποτέλεσε μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία, επέφερε πληθώρα δεδομένων.

Οι απαντήσεις των παιδιών παρείχαν πλούσιο ερευνητικό υλικό, το οποίο συνέβαλε στην διερεύνηση του ερευνητικού μας ερωτήματος. Πέρα όμως από τη συλλογή των γραπτών και προφορικών απαντήσεων, στο τέλος κάθε διδακτικού δώρου σημειωνόντουσαν συνοπτικά και επιγραμματικά παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Οι παρατηρήσεις αυτές αφορούσαν τη συμμετοχή των υποκειμένων, την ύπαρξη ή μη ενδιαφέροντος για τα έργα που καλούνταν να υλοποιήσουν, τις επιδόσεις του κάθε παιδιού αλλά και νέα ερωτήματα που προκύπταν. Με τον τρόπο αυτό ήταν εφικτός ο σχεδιασμός και η τροποποίηση του αρχικού πλαισίου της έρευνάς μας.

6. Το Πλαίσιο Πραγματοποίησης της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάχθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας, στη Δ' τάξη ενός Δημοτικού σχολείου του Πήλιου, τη σχολική χρονιά 2021-2022. Έτσι, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν έξι δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις γύρω από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Στην έρευνα συμμετείχαν 8 μαθητές, εκ των οποίων τα 3 ήταν αγόρια και τα 5 κορίτσια. Η περίοδος κατά την οποία έγιναν οι διδακτικές αυτές παρεμβάσεις ξεκίνησε με την πρώτη διδασκαλία στις 16 Μαρτίου 2022 και ολοκληρώθηκε στις 3 Μαΐου 2022, με μια τελευταία δίωρη παρέμβαση κατά την οποία έγινε έλεγχος των αποτελεσμάτων των όσων είχαν υλοποιηθεί στις προηγούμενες διδασκαλίες. Οι διδακτικές ώρες που παραχωρήθηκαν ανήκαν στη Γλώσσα.

Οι έξι κύκλοι της διδακτικής παρέμβασης αφορούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Κάθε μια από αυτές πραγματεύεται μια διαφορετική πτυχή της θεωρίας των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Έτσι, η πρώτη διδασκαλία σχετιζόταν με την εξωτερική εμφάνιση, η δεύτερη με την επίδραση των χαρακτήρων στην πλοκή, ενώ η τρίτη με την τέταρτη με το αν ένα πρόσωπο είναι πρωταγωνιστής ή δευτερεύοντας χαρακτήρας. Τέλος, η πέμπτη διδακτική παρέμβαση αφορούσε τα βασικά γνωρίσματα ενός λογοτεχνικού προσώπου, ενώ η έκτη

περιλαμβάνει έναν συνδυασμό στοιχείων από όλες τις προηγούμενες. Σε κάθε μια από αυτές έγινε ανάγνωση αποσπασμάτων από λογοτεχνικά κείμενα του ανθολογίου και δόθηκαν δραστηριότητες ανοιχτού τύπου, οι οποίες έχουν ως βάση τις αναγνωστικές θεωρίες και τις θεωρίες των λογοτεχνικών χαρακτήρων.

7. Διδασκαλίες

7.1. Πρώτη διδασκαλία

Το θέμα γύρω από το οποίο σχεδιάστηκε ο αρχικός διδακτικός σχεδιασμός, είναι η εξωτερική εμφάνιση των χαρακτήρων και η επίδραση αυτής στην άποψη που έχουμε για ένα πρόσωπο. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκε ως στόχος οι μαθητές να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να περιγράφουν την εμφάνιση ενός χαρακτήρα αναφερόμενοι σε ονόματα και περιγραφές, όπως και να κάνουν προβλέψεις με βάση την εμφάνιση ενός προσώπου σχετικά με το πώς μπορεί να συμπεριφερθούν και να παρατηρούν ότι ο χαρακτήρας ενός ατόμου δεν σχετίζεται τελικά με την εμφάνισή του. Επιτακτική ήταν η ανάγκη για εύρεση τόσο κειμενικών αποσπασμάτων, όπου η εξωτερική εμφάνιση των λογοτεχνικών χαρακτήρων να περιγράφεται αναλυτικά, όσο και αποσπασμάτων που να μην γίνεται καμία αναφορά στα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Ξεκινήσαμε προσεγγίζοντας το κείμενο «Ο ωραίος Δαρείος». Αρχικά, διαβάσαμε τον τίτλο του και βασιζόμενοι μόνο σε αυτόν, οι μαθητές εξήγησαν πως φαντάζονται πως είναι αυτός ο ωραίος Δαρείος. Στη συνέχεια, φέραμε τέσσερις εικόνες από διαφορετικές γάτες και συζητήσαμε με τους μαθητές γύρω από το ποια εικόνα πιστεύουν πως είναι ο ωραίος Δαρείος και γιατί. Ύστερα από την συζήτηση αυτή, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση του παρακάτω αποσπάσματος :

«Όποιος τον έβλεπε να κάθεται και να καμαρώνει στο παράθυρο έσκαγε από τη ζήλια του. Ήταν λεπτός με πράσινα μάτια, γκρίζος, γυαλιστερός, με κόκκινο λουράκι. Αμίλητος, πίσω από το τζάμι, καμιά φορά ακίνητος για ώρες έμοιαζε ψεύτικος. Οι γάτες πηγαينوέρχονταν κάτω, στο απέναντι πεζοδρόμιο, χαϊδευόντουσαν πάνω στην πορτοκαλιά, τον κοιτούσαν και νιαουρίζανε. Αυτός έκανε ότι δεν τους δίνει σημασία. Ζούσε με το αφεντικό του, τον κύριο Τίτο, που ήταν διαιτολόγος-μουσικολόγος. Ήξερε δηλαδή όλες τις τροφές και τι έπρεπε να τρώει ο καθένας, και όλες τις μουσικές και τα όργανα.»

και ρωτήσαμε τα παιδιά ποια είναι σύμφωνα με τον συγγραφέα η εμφάνιση του Δαρείου. Αφού σε ζευγάρια οι μαθητές βρήκαν τα χαρακτηριστικά που δίνονται στο κείμενο τους

δόθηκε να φτιάξουν την ταυτότητα που φαντάζονται για την συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του Δαρείου, αλλά και να συγκρίνουν την νέα εικόνα του Δαρείου, με εκείνη που είχαν αρχικά σχηματίσει.

Επόμενο κείμενο με το οποίο ασχοληθήκαμε είναι «Η Δόνα η Τερηδόνα».

Αφετηρία αποτέλεσε η ανάγνωση της παρακάτω πρότασης «Ζούσε κάποτε στην Ισπεπονία μια πεντάμορφη κυρά που τη λέγανε Δόνα Τερηδόνα. Η Δόνα Τερηδόνα είχε το πιο γλυκό και φωτεινό χαμόγελο του κόσμου.», με βάση την οποία ζητήθηκε από τους μαθητές η δημιουργία της ταυτότητας της Δόνας και η περιγραφή του τρόπου σκέψης τους.

Οδηγηθήκαμε σε συζήτηση στην ολομέλεια για το κατά πόσο η εμφάνιση μπορεί να μας προδιαθέσει για την συμπεριφορά ενός ατόμου. Έτσι, γυρίσαμε στο κείμενο, διαβάζοντας το παρακάτω απόσπασμα:

«Όσο γλυκό και φωτεινό όμως ήταν το χαμόγελό της, τόσο μοχθηρή και ύπουλη ήταν η ψυχή της. Κάθε πρωί η Δόνα Τερηδόνα ρωτούσε τον καθρέφτη της, έναν αστραφτερό καθρέφτη με χρυσή, γυαλιστερή κορνίζα:– Καθρέφτη, καθρεφτάκι, ποια στον κόσμο αυτό έχει το χαμόγελο το πιο γλυκό;– Αναμφισβήτητα εσείς, Δόνα Τερηδόνα, και αυτό δεν το λέω για να σας κολακέψω, απαντούσε ο καθρέφτης. Μια μέρα συνέβη κάτι το εντελώς αναπάντεχο. Η Δόνα Τερηδόνα ρώτησε, όπως συνήθιζε, τον πιστό της καθρέφτη:– Καθρέφτη, καθρεφτάκι, ποια στον κόσμο αυτό έχει το χαμόγελο το πιο γλυκό;– Το ομορφότερο χαμόγελο στον κόσμο το έχει η Λουκία.– Τι έκανε, λέει; Λουκία; Ποια είναι αυτή η χαζο-Λουκία;– Δεν την ξέρεις;– Όχι! Πού να την ξέρω;– Είναι ένα κοριτσάκι, που μόλις μετακόμισε στη γειτονιά μας. Την άλλη μέρα η Δόνα Τερηδόνα έβαλε σε εφαρμογή το σατανικό της σχέδιο.»

και ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν τι παρατηρούν σε σχέση με όσα είχαν συζητηθεί και προηγουμένως.

Επόμενο βήμα της διδασκαλίας μας αποτέλεσε η ανάγνωση του αποσπάσματος «Μια φορά κι ένα καιρό υπήρχε, Πολυαγαπημένη μου, μέσα στη θάλασσα μια φάλαινα, κι αυτή η φάλαινα έτρωγε τα ψάρια. Έτρωγε το λαυράκι και το γάδο*, τον κέφαλο και το σκουμπρί, το χέλι με την ψαλιδωτή ουρά, την κόρη του κι όλη του τη φαμελιά. Όλα τα ψάρια που έβρισκε σ' ολόκληρη τη θάλασσα τα καταβρόχιζε με το στόμα της —να, έτσι! Μέχρι που στο τέλος δεν έμεινε παρά ένα μοναδικό ψαράκι σ' όλη τη θάλασσα κι ήταν ένα μικρό παμπόνηρο

ψαράκι που κολυμπούσε ακριβώς πίσω απ' το δεξί αυτί της φάλαινας για να μη γίνει καμιά παρανόηση.» από το κείμενο «Η φάλαινα και ο οισοφάγος της» (Ανθολόγιο Ε΄-ΣΤ΄ δημοτικού). Ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν σε ζευγάρια, γραπτώς ή με ζωγραφιά το πώς πιστεύουν πως είναι η εμφάνιση του ψαριού. Τι στοιχεία μας δίνονται; Αρκούν οι πληροφορίες αυτές για να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πρόσωπο; Στην αληθινή ζωή θα αρκούσαν;

Έπειτα, διαβάσαμε το επόμενο κομμάτι από το κείμενο αυτό και απαντήσαμε στις ερωτήσεις που τέθηκαν και στο προηγούμενο κείμενο. Το ίδιο κάνουμε και για τα αποσπάσματα «Ο Τα Κι Κο ήταν ένα Κινεζάκι με χρυσαφένιο δέρμα και σκιστά ολόμαυρα μάτια. Ο μόνος του μπελάς ήταν τα μαλλιά του. Ίσια σαν πρόκες δε στεκόντουσαν ποτέ σε μια μεριά κι όλο τα έβρεχε και τα χτένιζε. Γιατί στον Τα Κι Κο άρεσε πολύ να είναι περιποιημένος.» από το κείμενο «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο» και «Ο κύριος Άγγελος ήταν ένας πολύ παράξενος γείτονας. Δεν έβγαινε ποτέ από το σπίτι του, ούτε και μιλούσε σε κανέναν. Μια μέρα, με είχαν στείλει οι γονείς μου ν' αγοράσω εφημερίδα. Συνάντησα τον κύριο Άγγελο στη σκάλα.» από το κείμενο «Αντζελμαν».

Αφού τα παραπάνω ολοκληρώθηκαν, κάναμε αναδρομή στο αρχικό απόσπασμα του ωραίου Δαρείου και ρωτήσαμε αν παρατήρησαν κάποια διαφορά στα αποσπάσματα που είδαμε. Τέλος, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν προτιμούν να φαντάζονται την εμφάνιση ενός προσώπου, ή να τους δίνεται περιγραφή από τον ίδιο τον συγγραφέα.

7.2.Δεύτερη διδασκαλία

Στη δεύτερη διδασκαλία προσεγγίσαμε μια διαφορετική θεματική, εκείνη της σχέσης «χαρακτήρας-πλοκή». Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που επιδιώχθηκε να επιτευχθούν είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να προβαίνουν σε συμπεράσματα για το γιατί τα γεγονότα λαμβάνουν χώρα σε μια συγκεκριμένη σειρά από δράσεις κοιτάζοντας τις πράξεις των χαρακτήρων και τις συνέπειές τους και να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης χαρακτήρων για την ύπαρξη πλοκής. Το λογοτεχνικό κείμενο που χρησιμοποιήσαμε αρχικά, είναι ένα από αυτά που είδαμε και στην πρώτη διδασκαλία, «Η Δόνα η Τερηδόνα» του Ευγένιου Τριβιζά:

«Ζούσε κάποτε στην Ισπεπονία μια πεντάμορφη κυρά που τη λέγανε Δόνα Τερηδόνα. Η Δόνα Τερηδόνα είχε το πιο γλυκό και φωτεινό χαμόγελο του κόσμου. Όσο γλυκό και φωτεινό όμως

ήταν το χαμόγελό της, τόσο μοχθηρή και ύπουλη ήταν η ψυχή της. Κάθε πρωί η Δόνα Τερηδόνα ρωτούσε τον καθρέφτη της, έναν αστραφτερό καθρέφτη με χρυσή, γυαλιστερή κορνίζα:– Καθρέφτη, καθρεφτάκι, ποια στον κόσμο αυτό έχει το χαμόγελο το πιο γλυκό;– Αναμφισβήτητα εσείς, Δόνα Τερηδόνα, και αυτό δεν το λέω για να σας κολακέψω, απαντούσε ο καθρέφτης. Μια μέρα συνέβη κάτι το εντελώς αναπάντεχο. Η Δόνα Τερηδόνα ρώτησε, όπως συνήθιζε, τον πιστό της καθρέφτη:– Καθρέφτη, καθρεφτάκι, ποια στον κόσμο αυτό έχει το χαμόγελο το πιο γλυκό;– Το ομορφότερο χαμόγελο στον κόσμο το έχει η Λουκία.– Τι έκανε, λέει; Λουκία; Ποια είναι αυτή η χαζο-Λουκία;– Δεν την ξέρεις;– Όχι! Πού να την ξέρω;– Είναι ένα κοριτσάκι, που μόλις μετακόμισε στη γειτονιά μας. Την άλλη μέρα η Δόνα Τερηδόνα έβαλε σε εφαρμογή το σατανικό της σχέδιο. Πρώτα απ’ όλα έστειλε τρεις γορίλες με σομπρέρο, που είχε στη δούλεψή της, να αρπάξουν τον οδοντογιάτρο της περιοχής και να τον φυλακίσουν στα ανήλιαγα υπόγεια του πύργου της. Ύστερα άνοιξε ένα ζαχαροπλαστείο στην οδό Ουράνιου Τόξου, ακριβώς απέναντι από το σπίτι που έμενε η Λουκία. Όταν το άλλο πρωί η Λουκία βγήκε στο δρόμο, για να πάει στο σχολείο, είδε το ζαχαροπλαστείο με τις βιτρίνες φίσκα από τούρτες, σοκολατάκια, πάστες και λουκουμάκια. Τα λιγουρεύτηκε και μπήκε μέσα.– Καλημέρα σας.– Καλημέρα! τη γλυκοχαιρέτησε η Δόνα Τερηδόνα μ’ ένα πλατύ χαμόγελο. Τι επιθυμείς, καλό μου κοριτσάκι;– Αυτά εδώ τα γλειφιτζούρια, τα μεγάλα, τα στριφογυριστά, με τα τρία χρώματα, πόσο έχουνε;– Δωρεάν.– Τότε θα πάρω ένα ή μάλλον τρία. Κι αυτές εδώ οι τρούφες;– Οι τρούφες; Για να δω τον τιμοκατάλογο... Δωρεάν!– Αλήθεια; Βάλτε μου τότε μισό κιλό ή μάλλον ενάμισι. Η Δόνα Τερηδόνα περίμενε μερικές μέρες, για να δώσει τον καιρό στη Λουκία να φάει τα ψώνια της, και ρώτησε νωχελικά τον καθρέφτη:– Καθρέφτη, καθρεφτάκι, ποια στον κόσμο αυτό έχει το χαμόγελο το πιο γλυκό;– Ε, δεν είπαμε; αποκρίθηκε ο καθρέφτης. Η Λουκία!– Ποια Λουκία, μωρέ; Είσαι στα καλά σου; Δε χαλάσανε τα δόντια της;– Όχι.– Γιατί;– Επειδή η Λουκία δεν είναι καμιά χαζούλικη μικρούλα. Είναι τετραπέρατη. Κάθε βράδυ πλένει καλά καλά τα δόντια της. Ποτέ, μα ποτέ δεν το ξεχνάει.»

Αφού τελειώσαμε με την ανάγνωση, ρωτήθηκαν τα παιδιά τι πιστεύουν πως θα γινόταν αν δεν υπήρχε ο καθρέφτης στην ιστορία. Ύστερα από συνεργασία σε ομάδες των δύο/τριών ατόμων, απάντησαν γραπτά. Οι απαντήσεις συζητήθηκαν στην ολομέλεια.

Προχωρήσαμε, διαβάζοντας τον μύθο του Αισώπου «ο γάτος και τα ποντίκια»:

«Μια φορά και έναν καιρό, σ' ένα μεγάλο αρχοντικό σπίτι με πολλά δωμάτια, έμενε μια γριά. Η γριά, που έμενε σ' αυτό το παλιό αρχοντικό σπίτι, κρατούσε μόνο δυο δωμάτια ανοιχτά. Όλα τ' άλλα δωμάτια τα είχανε κλειστά και δεν άνοιγαν ποτέ τις πόρτες και τα παράθυρά τους, ούτε έμπαιναν ποτέ εκεί μέσα. Σε ένα από τα κλεισμένα δωμάτια, όμως δυο ποντίκια έστησαν φωλιά και, σιγά σιγά, έγιναν μια πολυάριθμη οικογένεια, στρατός ολόκληρος από ποντίκια, που αλώνιζαν σε ολόκληρο το σπίτι. Κανείς δεν τα πείραζε και εκείνα νύχτα μέρα ροκάνιζαν ό,τι έβρισκαν μπροστά τους κι έγιναν όλα τετράπαχα. Μια μέρα, ένας γάτος του δρόμου, βρίσκοντας ανοιχτή την εξώπορτα του σπιτιού, μπήκε μέσα για να προφυλαχτεί από το κρύο και χώθηκε κάτω από το κρεβάτι της γριάς. Όταν τον είδε, την άλλη μέρα, η γριά χάρηκε, που θα τον είχε, και τον κράτησε.»

Πριν προχωρήσουμε με την ανάγνωση του κειμένου, ζητήσαμε από τους μαθητές να εκφράσουν στην ολομέλεια ποια πιστεύουν πως θα είναι η συνέχεια της ιστορίας.

«Μια μέρα που ο γάτος περπατούσε αμέριμος στο σπίτι, ανακάλυψε μια τρύπα η οποία οδηγούσε σε ένα από τα άλλα δωμάτια όπου ζούσαν τα ποντίκια. Και καθώς τα ποντίκια έβγαιναν ανυποψίαστα από τη φωλιά τους, ο γάτος τα καταβρόχθιζε. Κι επειδή τρώγοντας έρχεται η όρεξη, ο γάτος βγήκε και το επόμενο βράδυ από το δωμάτιο της γριάς και άρχισε να τριγυρνάει στο απέραντο παμπάλαιο σπίτι. Στον πρώτο διάδρομο που μπήκε, αντίκρουσε κοπάδι ολόκληρο από ποντίκια και έπεσε απάνω τους με μανία. Εκείνα, συνηθισμένα όπως ήταν να μην τα πειράζει κανένας, άργησαν να καταλάβουν τον κίνδυνο που τα απειλούσε και ώσπου να κρυφτούνε στις τρύπες τους ο γάτος έφαγε αρκετά. Σιγά-σιγά όμως ξύπνησαν και τα ποντίκια και κατάλαβαν πόσο επικίνδυνος είναι ο γάτος. Κρύφτηκαν λοιπόν μέσα στις τρύπες τους και δεν ξαναβγήκαν.»

“Όπως και στην προηγούμενη παύση της αναγνωστικής διαδικασίας, ρωτήσαμε τους μαθητές ποια πιστεύουν πως θα είναι η συνέχεια της ιστορίας.

«Ο γάτος περίμενε μια, περίμενε δυο μέρες, περίμενε τρεις, αλλά κανένα ποντίκι δεν φαινότανε και αυτός άρχισε να πεινάει. Σκέφτηκε λοιπόν να τα ξεγελάσει. Έτσι, πήδηξε πάνω σ' ένα ξύλινο χοντρό καρφί, που ήταν στον τοίχο, και κρεμάστηκε από αυτό παριστάνοντας τον ψόφιο. Ύστερα από δυο-τρεις ώρες ένα πονηρεμένο ποντίκι, καθώς δεν άκουγε τις πατημασιές του γάτου, τόλμησε να μισοβγεί από την τρύπα του. Κοίταξε τριγύρω και είδε το

γάτο που έκανε τον ψόφιο, αλλά κατάλαβε τι είχε γίνει.– «Άκουσε κυρ γάτο», του φώναξε. «Και σακί να σε δω να γίνεις και να σε κρεμάσουν σε καρφί, εγώ δεν έρχομαι κοντά σου» είπε το ποντικάκι και κρύφτηκε πάλι, όσο το δυνατόν πιο βαθιά μπορούσε, μέσα στην τρύπα του. Και έτσι το ποντικάκι γλύτωσε από τον γάτο, που έσκασε από το κακό του...»

Ολοκληρώνοντας την ανάγνωση, ρωτήσαμε τους μαθητές μας «Τι συνέβη και η ιστορία συνέχισε με αυτόν τον τρόπο; Έπαιξε ρόλο κάποιος χαρακτήρας; Αν το ποντίκι δεν ήταν πονημένο, πως πιστεύετε πως θα συνέχιζε η ιστορία;» και οδηγηθήκαμε σε μια συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα παιδιά, στις ομάδες τους, να δημιουργήσουν έναν νέο χαρακτήρα, τον οποίο θα βάλουν μέσα στο παραπάνω παραμύθι, και να πουν πως θα αλλάξει η πλοκή της ιστορίας. Τέλος, κλείσαμε το μάθημα με την εξής ερώτηση «Αν από το παραμύθι "Δόνα η Τερηδόνα" βγάλουμε όλα τα πρόσωπα, πως φαντάζεστε πως θα ήταν η ιστορία;».

7.3. Τρίτη διδασκαλία

Η Τρίτη διδασκαλία πραγματεύεται την διάκριση των χαρακτήρων σε πρωταγωνιστές και δευτερεύοντες. Έτσι, οι στόχοι ήταν, οι μαθητές να είναι σε θέση να εντοπίζουν τους χαρακτήρες μιας ιστορίας και να διακρίνουν αν είναι πρωταγωνιστές, ή δευτερεύοντες, αλλά και να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη τόσο των δευτερευόντων χαρακτήρων που είναι αναγκαίοι για την πορεία της ιστορίας, όσο και των δευτερευόντων χαρακτήρων που δεν έχουν κάποιο σημαντικό ρόλο. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, επιλέχθηκε η χρήση του κειμένου «Ο ποντικός και η θυγατέρα» από το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' και Δ' δημοτικού. Ξεκινήσαμε την ανάγνωση.

«Μια φορά ήταν ένας ποντικός κι είχε μια θυγατέρα πολύ όμορφη. Ήθελε να την παντρέψει, μα δεν ήθελε να τη δώσει σε ποντικό. Κει που συλλογιότανε, *βλέπει τον ήλιο να λάμπει. Α! είπε με το νου του, να γαμπρός για το κορίτσι μου· και χωρίς να χάσει καιρό, την παίρνει και πάει στο παλάτι του ήλιου.– Ήλιε, την παίρνεις τη θυγατέρα μου γυναίκα; Δε θέλω να τη δώσωσ' άλλο να τόσο όμορφη, μόνο σε σένα που 'σαι τόσο όμορφος και δυνατός.– Αχ! του λέει ο ήλιος, για να τον ξεφορτωθεί, δεν είμαι γω, όπως με θαρρείς, *δυνατότερος απ' όλους στον κόσμο. Διε *κείνα – να τα σύννεφα, άμα με πλακώσουνε, σκοτεινιάζω και τίποτα δεν μπορώ να τα κάμω. Σύρε *σ' αυτά και χωρίς άλλο θα πετύχεις. Ο καημένος ο ποντικός

τι να κάμει! σηκώνεται και πάει στα σύννεφα· μα και κει σκούρα τα βρήκε.— Βλέπεις το βοριά; του είπαν τα σύννεφα· αυτός όταν φυσά, εμείς σκορπιζόμαστε και χάνουμε τα κομμάτια μας· σύρε στο βοριά. Τότε ο ποντικός παίρνει τη θυγατέρα του και πάει στο βοριά και του λέει με τι σκοπόν ήρθε σ' αυτόνα.*»

Κάνοντας μια παύση, ρωτήσαμε τους μαθητές ποια πιστεύουν πως θα είναι η συνέχεια της ιστορίας και απαντήσαν προφορικά.

«— Μετά χαράς, καημένε ποντικέ, θα την έπαιρνα την όμορφή σου τη θυγατέρα, μα δεν είμαι γω, όπως με θαρρείς, δυνατός. Σύρε κει σε κείνο τον πύργο. Τον βλέπεις; Σαράντα χρόνια φυσώντας δεν μπόρεσα να τον ρίξω κάτω. Να μην τα πολυλογούμε, πηγαίνει και στον πύργο και του λέει τα ίδια. Ο πύργος τότε γυρίζει και του λέει:— Ποντικέ, ποντικέ, ακούς μια βοή μέσα στους τοίχους μου; Τι θαρρείς πως είναι; Αντρειωμένα θεριά, ποντικοί, που με κατατρώνε και κοντεύουνε να με ρίξουνε κάτω. Απ' τους ποντικούς πλειότερο*»

αντρειωμένος και δυνατός κανείς δεν είναι στον κόσμο και καθόλου κανένα να μην ακούς. Τότε ο ποντικός γίνηκεν η καρδιά του *και δίνει την κόρη του σ' έναν αντρειωμένο και όμορφο ποντίκαρο.»

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ζητήσαμε από τους μαθητές να πουν με λίγα λόγια τι πραγματεύεται το κείμενο και στη συνέχεια στις ομάδες τους καταγράφουν τα εμφανιζόμενα πρόσωπα, αναφέροντας ποιο από αυτά τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και γιατί. Συζητήσαμε γύρω από τη συχνότητα που εμφανίζονται σε ένα κείμενο οι χαρακτήρες και για το πόσο σημαντικός είναι ο καθένας από αυτούς. Με τον τρόπο αυτό καταλήξαμε στην έννοια του πρωταγωνιστή και του δευτερεύοντα χαρακτήρα.

Προχωρήσαμε με την ανάγνωση του κειμένου «Το άτακτο κουνουπάκι!».

«Κάποτε σ'ένα μαγικό δάσος ζούσαν αρμονικά πολλά και διάφορα ζώα. Από τα πιο μικρά και ήρεμα, μέχρι τα πιο μεγάλα και άγρια. Φυσικά σε ένα μαγικό δάσος τα ζώα έχουν φανταστικές ιδιότητες, όπως να μιλάνε. Κάπου εκεί στο δάσος σ'ένα όμορφο και ψηλό δέντρο, ζούσε μια κουκουβάγια που φημιζότανε για την εξυπνάδα της και τη σοφία της. Συμβούλευε όλα τα ζώα και έλυνε πολλά προβλήματα. Κοντά στο δέντρο της κουκουβάγιας, στον πιο μικρό από τους βάλτους ζούσε μια οικογένεια κουνουπιών. Πάντα τα κουνούπια συμβουλευόνταν την κουκουβάγια, γιατί το δάσος, αν και μαγικό έκρυβε πολλούς

Αφού ολοκληρώσουμε την ανάγνωση οι μαθητές σε ομάδες καταγράφουν τα πρόσωπα της ιστορίας και συμπληρώνουν τον παρακάτω πίνακα:

Ποια είναι τα πρόσωπα της ιστορίας ;
Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας προτιμάς και γιατί ;
Τι σκέφτεσαι για τον Κώνωψ;
Ποιος είναι ο ήρωας / πρωταγωνιστής ;
Υπάρχει κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο στην ιστορία; Ποιο είναι;

<p>Το πρόσωπο αυτό είναι φίλος του ήρωα / πρωταγωνιστή ;</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Αν αφαιρέσουμε όλα τα κουνούπια εκτός από τον Κώνωψ τι θα συμβεί στην ιστορία;</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Επόμενο κείμενο προς επεξεργασία είναι το «Λιοντάρι και αγριόχοιρος» (Μύθος διασκευασμένος από τη συγγραφέα Έλλη Αλεξίου).

«Μέσα στη μεγάλη κάψα του καλοκαιριού, βρέθηκαν ένα λιοντάρι και ένας αγριόχοιρος κοντά σε μια μικρή πηγή, όπου έτρεχε δροσερό νεράκι. Είχαν και οι δυο τους τέτοια δίψα, που δεν είχαν την υπομονή να περιμένουν να πιει πρώτα ο ένας κι ύστερα ο άλλος. Έσπρωξε το λιοντάρι με τόση ορμή τον αγριόχοιρο, που ο αγριόχοιρος βρέθηκε δυο μέτρα πέρα από το νερό. Μα κι αυτός ορθώθηκε στα γρήγορα και, πέφτοντας πάνω στο λιοντάρι, το απομάκρυνε από την πηγή. Κι αυτό συνεχίστηκε αρκετή ώρα. Έτσι που ούτε το ένα ούτε το άλλο δεν είχαν καταφέρει να ξεδιψάσουν, μα ούτε να δροσιστούν με μια ρουφηξιά νερό. Πάλευαν του σκοτωμού πεισματωμένα και, παίρνοντας βαθιές ανάσες, σταματούσαν ένα λεφτό, ξαναπαίρνανε φόρα και ξανάρχιζαν. Τους είδαν από ψηλά δυο σαρκοβόρα, αρπακτικά πουλιά, γύπας και κοράκι, κατέβηκαν χαμηλά και πετούσαν από πάνω τους, περιμένοντας πότε θα πέσουν πια ψόφια για να τα καταβροχθίσουν. Το λιοντάρι κι ο αγριόχοιρος τα είδαν, κατάλαβαν το σχέδιό τους και τρομοκρατήθηκαν.– Βλέπεις τι γίνεται από πάνω μας; είτε το λιοντάρι στον αγριόχοιρο. Περιμένουν να αλληλοφαγωθούμε, για να

γλεντήσουν με τις σάρκες μας. – Καλά που το κατάλαβες. Εμένα δε μου αρέσει ποτέ η διχόνοια. Με τη φιλική συνεννόηση τελειώνουν όμορφα και καλά όλες οι δουλειές... Θα είχαμε πει το νεράκι μας, θα είχαμε ξεδιψάσει και δε θα είχαμε γεμίσει πληγές. Στάθηκαν με τη σειρά τους μπρος στην πηγή, ήπιαν, ήπιαν με την ψυχή τους, ξεδίψασαν και ελεεινολογούσαν τους εαυτούς τους που κόντεψαν με το τυφλό πείσμα τους να κάμουν τα κορμιά τους πλούσιο τραπέζι στα σαρκοβόρα πουλιά.»

Ρωτάμε τα παιδιά ποια είναι τα πρόσωπα της ιστορίας, ποια από αυτά είναι πρωταγωνιστές, ποια δευτερεύοντες. Στη συνέχεια καλούνται τα παιδιά να πουν, πως πιστεύουν ότι θα συνέχιζε η ιστορία αν τα πουλιά δεν εμφανιζόντουσαν, αλλά και ποιος είναι ο αγαπημένος τους χαρακτήρας και γιατί. Τέλος, τους ζητάμε να μας πουν ποιος είναι ο πρωταγωνιστής του παραμυθιού.

7.4.Τέταρτη διδασκαλία

Με την τέταρτη διδασκαλία έχουμε ως στόχο οι μαθητές να είναι σε θέση να εντοπίζουν ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές και οι δευτερεύοντες χαρακτήρες μιας ιστορίας, αλλά και να διακρίνουν ποιοι δευτερεύοντες χαρακτήρες είναι αναγκαίοι για την πορεία μιας ιστορίας και ποιοι όχι. Το κείμενο με το οποίο ασχοληθήκαμε είναι «Ο Πονόδοντος του Γκρινιάρη» του Γρηγόριου Ξενόπουλου.

«Ένα πρωί η χήνα Μακρολαίμη παραπονέθηκε: – Απόψε δεν μπόρεσα να κλείσω μάτι! Ο Γκρινιάρης δεν έπαψε να βογγάει στιγμή. – Κι εγώ το ίδιο, είπε η Ασπούλα. Θα είναι άρρωστος ο καημένος. – Μα ναι! Του πονούν τα δόντια του. Μου το είπε χθες το βράδυ. – Α, είναι φοβερό πράγμα ο πονόδοντος! Εμείς τα πουλιά δεν έχουμε δόντια και δεν ξέρουμε, μα τα τετράποδα, που έχουν, ακούω πως υποφέρουν συχνά. Τι να του κάνουμε του καημένου του Γκρινιάρη; Με τι περνά ο πονόδοντος; Κανένα δεν ήξερε. Ούτε τ' άλλα πουλιά που ρώτησαν –τον Φωνακλά, τη Σεινάμενη, τον Πασά– ήξεραν κάποιο γιατρικό. Η Αστέρω είπε πως ωφελεί πολύ το τριφύλλι το κόκκινο. Η καλή Ασπούλα βρήκε λίγο και το πήγε του Γκρινιάρη. Μα δεν του έκαμε τίποτα. Κι ο κακόμοιρος ο χοίρος εξακολουθούσε να σκούζει απ' τους πόνους. Ρώτησαν τον Μέντιο και τον Αυτέα. Αυτοί είπαν πως ο πονόδοντος περνά με τον ασβέστη. Στην αυλή υπήρχε ένας κάδος με λίγο ασβέστη, από προχτές που είχαν ασπρίσει τους τοίχους. Τον κουβάλησαν στο χοιροστάσιο κι ο Μέντιος με τον Αυτέα έπιασαν τον Γκρινιάρη και πολεμούσαν να του ασπρίσουν με το πινέλο τα δόντια. Βοηθούσε κι η

Ασπρούλα. Βοηθούσαν στην επέμβαση αυτή κι άλλα πουλιά και ζώα της αυλής. Επιτέλους, κατάφεραν να αλείψουν με τον ασβέστη όλα σχεδόν τα δόντια του Γκρινιάρη, γιατί, ούτε ο ίδιος δεν ήξερε καλά ποιο ήταν εκείνο που του πονούσε. Και κάθισαν ολόγυρα, περιμένοντας να στα ματήσει τα βογγητά. Μα πού! Τίποτε δεν του έκαμε κι ο ασβέστης. Κι ο κακόμοιρος εξακολουθούσε να βογγάει και να τσιρίζει από τους πόνους.»

Σταματάμε την ανάγνωση για να ρωτήσουμε τους μαθητές αν πιστεύουν πως τα υπόλοιπα ζώα θα προσπαθούσαν να βρουν λύση στο πρόβλημα του Γκρινιάρη αν δεν τους είχε ενοχλήσει το βράδυ. Σε ομάδες τα παιδιά απαντούν γραπτά.

Συνεχίζουμε στο κείμενο:

«– Δεν είναι δουλειά αυτή, είπε η Ασπρούλα, πάμε να ρωτήσουμε. Να μάθουμε για κανένα άλλο γιατρικό. Πήγαν όλοι μαζί και βρήκαν τον Πασά το γάλο.– Και δεν του το βγάzaτε να ησυχάσουμε; είπε αυτός όταν άκουσε τι συμβαίνει. Είναι το μόνο γιατρικό. Αλήθεια, πώς δεν το είχαν συλλογιστεί; Έλυσαν τότε από ένα δεμάτι άχυρο ένα μακρύ σπάγκο και γύρισαν όλοι στο χοιροστάσιο. – Δε θέλω! Δεν μπορώ! Αφήστε με, άρχισε να φωνάζει ο Γκρινιάρης, άμα του είπαν πως πρέπει να του βγάλουν το δόντι.»

Πάλι σε ομάδες, οι μαθητές γράφουν αν πιστεύουν πως θα περάσει ο πονόδοντος και ποια άλλη λύση θα πρότειναν αν ήταν οι ίδιοι εκεί. Προφορικά συζητάμε προσωπικές εμπειρίες που τους έρχονται στο μυαλό.

«– Μα θα σου περάσει... Έφερε μεγάλη αντίσταση, μα οι άλλοι ήταν πολλοί και τον έκαναν καλά. Ένα δόντι ορισμένως του πονούσε, γιατί τσίριζε δυνατώτερα όταν του το άγγιζαν. Ήταν το μπροστινό δεξιά. Του το έδεσαν λοιπόν με το σπάγκο κι ετοιμάστηκαν να τραβήξουν για να το ξεριζώσουν. Το σπάγκο τον κρατούσαν ο Πασάς, ο Μέντιος και ο Αυτέας. Η Ασπρούλα έδωσε το σύνθημα: – Εμπρός! Έτοιμοι; Ένα! δύο! τρία! Με το «τρία», όλοι άρχισαν να τραβούν μαζί. Τον κακόμοιρο τον Γκρινιάρη! Πονούσε, ξεφώνιζε, κι αντί να σταθεί στη θέση του ή να κάνει πίσω για να πεταχτεί το δόντι, πετάχτηκε εκείνος μπροστά και του κάκου οι άλλοι τραβούσαν το σπάγκο. – Στάσου, μωρέ κουτέ, του φωνάζουν. Νομίζεις πως εσένα τραβούμε ή το δόντι σου; Έτσι που κάνεις δε θα βγει ποτέ! Μα ο Γκρινιάρης δεν άκουγε τίποτα. Ησύχασε για μια στιγμή και, μόλις τον ξαναπόνεσε, πετιέται πάλι μπροστά ξεφωνίζοντας: – Άι! Άι! – Δεν είναι δουλειά αυτή, λέει ο Πασάς. Πιάστε τον! Πιάστε τον, να τελειώνουμε! Του ρίχτηκαν μαζί όλα τα ζώα. Τον έπιασαν, τον ανάγκασαν να σταθεί ακίνητος

κι οι δυο γαιδάρελοι άρχισαν πάλι να τραβούν. Μα του κάκου! Ο Γκρινιάρης αντιστεκόταν με τόση δύναμη, ώστε τους ξέφευγε. Και πού να βγει το δόντι! Τον ξανάπιαναν, ξανατραβούσαν, μα πάλι τα ίδια. Γίνονταν μαλλιά κουβάρια. Κι επειδή φώναζαν όλοι μαζί, κι ο Γκρινιάρης περισσότερο απ' όλους, έκαναν τέτοιο θόρυβο, που αναστατώθηκε όλη η αυλή και το σπίτι. Έτρεξαν και τα σκυλιά, να δουν τι συμβαίνει και, όπως κάνουν τα σκυλιά όταν βλέπουν καβγά, άρχισαν να γαβγίζουν με θυμό. Απεναντίας, οι γάτες, όταν είδαν εκείνη τη φασαρία, φοβήθηκαν και με φουντωμένες τις ουρές έτρεξαν να κρυφτούν. Σε μια στιγμή, που είχαν πέσει κάτω όλοι κι ετοιμάζονταν να σηκωθούν και να ξαναρχίσουν, ο Γκρινιάρης τούς φώναξε: – Σταθείτε! Μην κοπιάζετε άδικα. Κανένα δόντι δε μου πονά! – Ψέματα! φώναξε ο Πασάς. Φοβάται και γι' αυτό το λέει. – Όχι, όχι, σας ορκίζομαι, είπε κλαίγοντας ο Γκρινιάρης. Ποτέ δε μου πόνεσε δόντι. – Και τότε, γιατί έσκουζες όλη νύχτα;»

Στην παύση αυτή, τα παιδιά απαντούν γραπτά σε ομάδες, τι πιστεύουν πως θα γινόταν στην πλοκή αν οι γάτες και οι σκύλοι δεν υπήρχαν και τι θα συνέβαινε αν η Μακρόλαιμη χήνα δεν ήταν μέρος της ιστορίας.

«– Να, να σας πω. Πονούσε το στομάχι μου, να γι' αυτό. Είχα φάει άγουρα, πράσινα μήλα, μήλα πολλά. Και, για να μη με πείτε λαίμαργο, σας είπα ψέματα πως είχα πονόδοντο. – Μπα, τον κατέργαρο! Σου πέρασε τουλάχιστο τώρα; – Μου πονεί ακόμα, μα λιγάκι. Θα περάσει. Εγώ, μια φορά, σας ευχαριστώ που νοιαστήκατε για μένα. – Μπα, σε καλό σου! Έλα, σ' αφήνουμε τώρα. Ησύχασε. Άλλη όμως φορά δε σε ξαναπιστεύουμε και να το ξέρεις. Ψεύτη! Του έλυσαν το δόντι, έφυγαν και τον άφησαν μονάχο, σκυφτό, με τα χέρια σταυρωμένα πάνω στην κοιλιά, που πραγματικά δεν του πονούσε τώρα τόσο πολύ. «Πήγα να πεθάνω», συλλογιζόταν, «χώρια όσα τράβηξα με το ψέμα που είπα. Α, ποτέ στη ζωή μου δε θα ξαναφάω άγουρα πράσινα μήλα».

Αφού ολοκληρώσαμε την ανάγνωση, συζητάμε γύρω από προσωπικές ιστορίες που ήρθαν στο μυαλό των παιδιών. Στη συνέχεια, σε ένα χαρτόνι έχουμε κάνει το περίγραμμα ενός γουρουνιού. Ζητάμε από τους μαθητές μέσα από το περίγραμμα να γράψουν τι μπορεί να σκεφτόταν ο Γκρινιάρης, ενώ έξω από το περίγραμμα τι σκεφτόντουσαν όλα τα υπόλοιπα ζώα της ιστορίας. Τέλος, κάθε παιδί ατομικά φτιάχνει μια ζωγραφιά με τα ζώα που εμφανίζονται στο κείμενο. Στη ζωγραφιά αυτή όσο πιο σημαντικό είναι ένα ζώο στην ιστορία, τόσο πιο μεγάλο θα ζωγραφιστεί.

7.5. Πέμπτη διδασκαλία

Στην Πέμπτη διδασκαλία θέλαμε να εντοπίσουμε τα βασικά στοιχεία που χρειάζεται να μας δώσει ο συγγραφέας, για να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα ενός χαρακτήρα. Αυτή τη φορά οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Αρχικά κάθε ομάδα πήρε να επεξεργαστεί διαφορετικό κείμενο με το αντίστοιχο σε αυτό φύλλο εργασίας.

Η πρώτη ομάδα, είχε ένα κείμενο το οποίο είχε ως βασικό του χαρακτηριστικό τη σημασία του ονόματος ενός χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε στα παιδιά το παραμύθι «Τα τρία μικρά λυκάκια» του Ευγένιου Τριβιζά, με την παρακάτω μορφή φύλλου εργασίας

«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν τρία μικράλυκάκια με φουντωτές ουρές και μυτερά αυτάκια. -Καλά μου λυκάκια, μεγαλώσατε πια κι έφτασε ο καιρός να χτίσετε δικό σας σπίτι. Άντε λοιπόν στο καλό κι ένα σας λέω. Να φυλαγόσαστε από τον ΡούνιΡούνι ,το ύπουλο ,κακό γουρούνι!

- **Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί; Γιατί το γουρούνι να το λένε ΡούνιΡούνι το ύπουλο κακό γουρούνι;**

Τα λυκάκια πήραν το δρομάκι. Τα λυκάκια στρωθήκανε στη δουλειά και χτίσανε ένα Τούβλινο σπιτάκι. Την άλλη μέρα εκεί που παίζανε στον κήπο , τι να δούνε; Τον Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο καλό γουρούνι! Αμέσως τρέξανε και κλειστήκανε στο σπιτάκι τους. Ο Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο κακό γουρούνι, χτύπησε την πόρτα και είπε:-Λυκάκια μου γλυκά, λυκάκια φοβισμένα, ανοίξτε μου την πόρτα, ανοίξτε μου και μένα!-Δεν τρελαθήκαμε! απαντήσανε τα λυκάκια.-Αν δεν ανοίξετε αμέσως τώρα, θα φυσήξω με θυμό και φόρα με θυμό και φόρα θα φυσήξω το σπιτάκι θα το ρίξω!-Και δεν πα να φυσήξεις; είπανε τα λυκάκια. Φύσα, φύσα, φύσα! Φύσα με θυμό και λύσσα! Φύσα σαν το φυσερό, το σπιτάκι το γερό!

- **Πιστεύετε πως θα ρίξει το σπίτι;**

Και πράγματι, ο Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο, κακό γουρούνι, πήρε μια ανάσα και μετά φύσηξε. Φύσηξε δυνατά σαν σίφουνας, σαν ανεμοθύελλα, ορμητικά σαν δέκα τυφώνες φύσηξε. Κάπως έτσι δηλαδή Φουουουουουουου! Φύσηξε, ξεφύσηξε αλλά τίποτα! Το σπιτάκι ούτε που κουνήθηκε! Το κακό γουρούνι έφυγε με κατεβασμένα τα μούτρα. Σε λίγο ξαναγύρισε με ένα μεγάλο σφυρί, γκρέμισε το σπίτι και πήρε στο κυνήγι τα λυκάκια!

- **Γιατί να θέλει ο Ρούνι να κυνηγήσει τα λυκάκια;**

Τα λυκάκια κρυφτήκανε πίσω από ένα πηγάδι φοβισμένα, με μουσούδιασκομισμένα. -Τι κάνουμε τώρα; Είπε το άσπρο λυκάκι. -Έλα ντε! Είπε το μαύρο. -Πρέπει να χτίσουμε πιο γερό σπίτι! Είπε το γκριζο λυκάκι. Πάνω στην ώρα είδανε ένα μάστορα-κάστορα. Σιγοσφύριζανέμελα και ανακάτεψε πηχτό και γλιστερό τσιμέντο σε μια μπετονιέρα. -Να ζήσεις, μάστορα-κάστορα, του είπανε. Μας δίνεις λίγο Τσιμέντο να χτίσουμε σπιτάκι;-Μετά χαράς! Είπε ο κάστορας, ο μάστορας. Και τους έδωσε όσους κουβάδες πηχτό-πηχτό και γλιστερό τσιμέντο θέλανε. Τα μικράλυκάκια στρώθηκαν στη δουλειά. Την άλλη μέρα εκεί που έπαιζαν στον κήπο τη να δουν τον ΡούνιΡούνι το ύπουλο κακό γουρούνι αμέσως τρέξανε και κλειστήκανε στο τσιμεντένιο τους σπιτάκι. Ο Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο κακό γουρούνι, χτύπησε την πόρτα και είπε: -Λυκάκια μου γλυκά, λυκάκιαφοβισμένα, ανοίξτε μου την πόρτα, ανοίξτε μου και μένα! -Να πας να πνιγείς! απαντήσανε τα λυκάκια. -Αν δεν ανοίξετε αμέσως τώρα, θα φυσήξω με θυμό και φόρα! Με θυμό και φόρα θα φυσήξω το σπιτάκι θα το ρίξω! -Και δεν πα να φυσήξεις; είπανε τα λυκάκια. Φύσα, φύσα, φύσα! Φύσα με θυμό και λύσσα! Φύσα σαν το φουσερό, το σπιτάκι το γερό! Και πράγματι, ο Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο, κακό γουρούνι, πήρε μια ανάσα και μετά φύσηξε. Φύσηξε δυνατά σαν σίφουνας ,αργιά σαν ανεμοθύελλα, ορμητικά σαν δέκα τυφώνες φύσηξε .Κάπως έτσι δηλαδή Φουουουουουουου! Φουουουουουουου! Φύσηξε, ξεφύσηξε αλλά τίποτα! Το σπιτάκι ούτε που κουνήθηκε!

- **Τι ονόματα θα δίνετε εσείς στα πρόσωπα της ιστορίας;**
- **Φτιάξτε την ταυτότητα του Ρούνι και τις ταυτότητες για τα τρία μικρά λυκάκια, με βάση τα στοιχεία που μας δίνει το κείμενο.**
- **Ποια πιστεύετε πως είναι τα βασικότερα στοιχεία που χρειάζεται να μας δώσει ο συγγραφέας για έναν χαρακτήρα;»**

Η δεύτερη ομάδα, είχε ως κεντρικό χαρακτηριστικό την ηλικία και της ζητήθηκε να επεξεργαστεί το κείμενο «Η χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν». Πιο συγκεκριμένα, συμπλήρωσε τις απαντήσεις σε φύλλο εργασίας με το παρακάτω περιεχόμενο:

«Η πρώτη λέξη που ψιθύρισε η χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα με το που βγήκε απ' τ' αυγό ήταν: «Αστέρια!!». Για την ακρίβεια, ανασηκώνοντας το κεφάλι της είπε με θαυμασμό: «Ποπό, αστέρια!».

- **Γιατί πιστεύετε ότι την ξάφνιασαν τόσο πολύ τα αστέρια;**

Και τούτο γιατί γεννήθηκε στην άμμο, πλάι στ' ακρογιάλι, μια καλοκαιριάτικη νύχτα με αστροφεγγιά, που εκατομμύρια αστέρια, μικρά, μεγάλα, μεγαλύτερα, κι ακόμη πιο μεγάλα, λαμπύριζαν ψηλά στον ουρανό, τρεμόσβηναν, σαν να της έκλειναν φιλικά το μάτι. Κι εκείνη, μαγεμένη απ' την τόση ομορφιά, βάλθηκε να τα μετράει ένα ένα, χωρίς όμως να ξέρει πως είναι αμέτρητα. Έτσι αποξεχάστηκε...Και να 'ταν μόνο αυτό! Αντί να πάρει το δρόμο ευθύς για τη θάλασσα, όπως έκαναν τ' αδέρφια και τα πρώτα της ξαδέλφια που βγήκαν κι εκείνα την ίδια νύχτα απ' τ' αυγό, τράβηξε ακριβώς στην αντίθετη κατεύθυνση. Κι ήταν αυτό βαρύ σφάλμα, θανάσιμο που λένε οι μεγάλοι. Γιατί η μικρή Καρέττα-Καρέττα, όπως οι γονείς της κι οι παππούδες της, κι οι προπαππούδες της, αιώνες τώρα, από πάντα δηλαδή, ήταν προορισμένη να ζει στις νερένιες γειτονιές, στη θάλασσα. Εκεί θα ήταν το σπίτι της, όχι στη στεριά. Ξεγελάστηκε, αλίμονο, απ' τα φανάρια των αυτοκινήτων στη μεγάλη λεωφόρο. Μπερδεύοντας το πάνω με το κάτω, τα πέρασε κι αυτά γι' αστέρια, τεράστια αστέρια.

- **Γιατί πιστεύετε πως η χελωνίτσα μπερδευόταν συνεχώς;**

Έκανε όπισθεν να δει καλύτερα, να καταλάβει, κι αυτό που αντίκρισε την πλημμύρισε αναπάντεχη χαρά. «Ένα άγαλμα!... Δεν πιστεύω στα μάτια μου! Το άγαλμα της προγιαγιάς μου, της αξιότιμης κυρίας Καρέττα-Καρέττα!», αναφώνησε. «Η σοφή προγιαγιά μου! Αχ, τι τύχη που 'χω απόψε!». «Σταμάτα, επιτέλους, τις ανοησίες, χελωνίτσα», ακούστηκε μια βαριά φωνή. «Δεν είμαι η σοφή προγιαγιά σου. Ένα παλιό Φολκσβάγκεν είμαι. Ένα σαραβαλιασμένο αυτοκίνητο. Κι αν έμπαινες στον κόπο να με προσέξεις λίγο καλύτερα, θα 'βλεπες, καλή μου, πως δε μοιάζω και τόσο με χελώνα. Με σκαθάρι μοιάζω. Κι εσύ... εσύ είσαι μια ονειροπαρμένη χελωνίτσα που λοξοδρόμησε επικίνδυνα, που πριν καλά καλά προφτάσει να βγει απ' τ' αυγό, θα πήγαινε αδικοχαμένη. Γιατί, κακά τα ψέματα, μόλις έσκαγες μύτη στην άσφαλτο θα σ' έκαναν λιώμα οι ρόδες...». Η μικρή χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα δε χόρταινε ν' ακούει και να βλέπει. Μπορεί, βέβαια, να μη σεργιάνισε στον ουρανό, μπορεί εκείνα τα πελώρια αστέρια να μην ήταν παρά φανάρια αυτοκινήτων στη μεγάλη λεωφόρο, μπορεί αυτό που νόμισε για το άγαλμα της σοφής προγιαγιάς της να ήταν

ένα παλιό Φολκσβάγκεν, όμως η ατυχία της ήρθε κι έγινε τύχη... Κοίτα να δεις... Όλα τούτα τα παλιά αντικείμενα στην παραλία... Ένας ολόκληρος κόσμος! Τι εμπειρίες κι ιστορίες!

- **Το Φολκσβάγκεν έβλεπε τον κόσμο όπως η χελωνίτσα;**

Και σκέφτηκε η χελωνίτσα πως είχε να μάθει ακόμη ένα σωρό πράγματα απ' το στόμα τους. Κι ύστερα σκέφτηκε φωναχτά: «Φαίνεται πως όλα τα πετούν οι άνθρωποι, άμα παλιώσουν... Και γιατί τα πετούν άραγε στην παραλία;». «Α, μικρή μου χελωνίτσα», είπε με την μπάσα φωνή του το παλιό Φολκσβάγκεν, «τώρα περνάς στα δύσκολα. Οι άνθρωποι... Αλλά άσε καλύτερα... Αυτό είναι μια θλιβερή ιστορία, θα 'παιρνε πολύ χρόνο για να σου εξηγήσω. Μόνο κοίτα καλύτερα γύρω σου και θα δεις. Κι άλλα κονσερβοκούτια, και κουτιά από κόλα λόκα –κόκα κόλα ήθελα να πω– και νάιλον σακούλες. Πλήθος, σου λέω! Χαμός, συνωστισμός». «Αλήθεια, σαν να έχετε δίκιο, κύριε Φολκσβάγκεν», διαπίστωσε εκείνη. «Και δε μου λέτε, κύριε Φολκσβάγκεν, έχουν όλα τους φωνή;». «Έχουν και παραέχουν. Όμως άκου τώρα προσεχτικά τι θα σου πω και βάλε το καλά στο νου σου. Αρκετά όσα είδες κι έμαθες. Καιρός να γυρίσεις στη θάλασσα. Αμέσως, τούτη τη στιγμή. Γιατί εσύ δεν είσαι φτιαγμένη για στεριά, καλό μου κοριτσάκι. Έχουν δει τα μάτια μου πολλές χελωνίτσες της γενιάς σου να χάνονται άδικα. Άλλες ξεστρατίζοντας σαν κι εσένα, κι άλλες πριν προλάβουν να βγουν απ' το αυγό. Μπήζουν απρόσεκτα οι παραθεριστές τις ομπρέλες τους στην άμμο, παίζουν σαν τρελοκάτσικα ρακέτες, στήνουν τις ξαπλωτές πολυθρόνες για ηλιοθεραπεία, αυτές τις δολοφόνες σεζλόγκ, και, μ' ένα κρααακ, πάνε τ' αυγά, πάνε και τα Καρεττάκια-Καρεττάκια. Κάθε φορά με γέμιζε θλίψη ο χαμός τους. Μ' εσένα όμως θα πονέσω. Αχ, πολύ θα πονέσω! Πίστεψέ με. Γιατί εσένα, μικρή μου χελωνίτσα, σε συμπάθησα, σ' έβαλα στην καρδιά μου. Βιάσου λοιπόν... ». «Ναι, βιάσου», τη συμβούλεψε και το κονσερβοκούτι. «Κι εγώ σε συμπάθησα. Και θα 'ταν, αλήθεια, κρίμα απ' το Θεό να χαθείς».

- **Αν η χελωνίτσα δεν είχε πετύχει το Φολκσβάγκεν τι θα είχε συμβεί;**
- **Πιστεύετε πως η χελωνίτσα σε όλη της τη ζωή θα συνεχίσει να βλέπει τον κόσμο όπως τώρα; Γιατί;**
- **Σας φέρνει στο μυαλό κάποια δική σας εμπειρία;**
- **Φτιάξτε την ταυτότητα της χελωνίτσας και του Φολκσβάγκεν, με βάση τα στοιχεία που μας δίνει το κείμενο.**

- **Ποια πιστεύετε πως είναι τα βασικότερα στοιχεία που χρειάζεται να μας δώσει ο συγγραφέας για έναν χαρακτήρα;»**

Αφού και οι δύο ομάδες ολοκλήρωσαν τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, στην ολομέλεια κάναμε ανάγνωση του κειμένου «Ο ωραίος Δαρείος», στο οποίο φαίνεται η σημαντικότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει ένας χαρακτήρας:

«Όποιος τον έβλεπε να κάθεται και να καμαρώνει στο παράθυρο έσκαγε από τη ζήλια του. Ήταν λεπτός με πράσινα μάτια, γκρίζος, γυαλιστερός, με κόκκινο λουράκι. Αμίλητος, πίσω από το τζάμι, καμιά φορά ακίνητος για ώρες έμοιαζε ψεύτικος. Οι γάτες πηγαينوέρχονταν κάτω, στο απέναντι πεζοδρόμιο, χαϊδευόντουσαν πάνω στην πορτοκαλιά, τον κοιτούσαν και νιαουρίζανε. Αυτός έκανε ότι δεν τους δίνει σημασία. Ζούσε με το αφεντικό του, τον κύριο Τίτο, που ήταν διαιτολόγος-μουσικολόγος. Ήξερε δηλαδή όλες τις τροφές και τι έπρεπε να τρώει ο καθένας, και όλες τις μουσικές και τα όργανα.»

Στο σημείο αυτό ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν προφορικά πως περιμένουν να είναι η καθημερινή ζωή του Δαρείου, λόγω του ότι ο Τίτος είναι διαιτολόγος. Αφού έγινε σύντομη συζήτηση προχωρήσαμε στο κείμενο:

«Κάθε πρωί ο Δαρείος και ο διαιτολόγος Τίτος τρώγανε το ίδιο πρωινό. Ένα αυγό, πορτοκαλάδα, γάλα και ψωμί με μέλι. Ο Δαρείος τηγανητό. Ο Τίτος βραστό. Ο Δαρείος γάλα. Ο Τίτος πορτοκαλάδα. Ψωμί με μέλι και οι δύο. Τη Δευτέρα ο κύριος Τίτος έπαιρνε το καρτσάκι του και από δίπλα το Δαρείο και πηγαίνανε για ψώνια στη λαϊκή. Η Τρίτη ήταν η καλύτερη μέρα. Ημέρα για ψάρι. Πρωί πρωί, με γρήγορο περπάτημα σαν γυμναστική, ξεκινούσαν για το λιμάνι. Τα ψαράδικα, το ένα μετά το άλλο. Διάφοροι γάτοι αλήτες πηγαينوέρχονται και ρίχνουν άγρια βλέμματα στο Δαρείο, που είναι χαϊδεμένος και του φαίνεται. Αγοράζουν μπακαλιάρο για βραστό, γόπες για τηγάνισμα, χταποδάκι για μεζέ, κι όταν έχει, γαύρο ή σαρδέλες. Ο Τίτος τα καθαρίζει, κι ο Δαρείος κάθεται από κάτω και τα μυρίζει. «Τώρα θα φτιάξει και σαλάτα» σκέφτεται και ανυπομονεί «Τι να την κάνεις τη σαλάτα όταν μοσχοβολάει το ψάρι; Εγώ, αν ήτανε στο χέρι μου, θα έτρωγα μαρίδες για πρωινό, γαρίδες στις δέκα, γόπες για μεσημεριανό, με σαρδέλες για γλυκό, και το βράδυ μπακαλιάρο. Τι ήθελα να μπλέξω με διαιτολόγο; Αν δε γίνει η σαλάτα, δεν παίρνει σειρά τίποτα άλλο». -Αν δε φας σαλάτα, θα χάσεις τη γούνα σου, του λέει ο Τίτος. -Προτιμώ να πίνω

βιταμίνες χάπια, λέει ο Δαρείος. Την Τετάρτη έχει φακές, το αγαπημένο φαΐ του Τίτου. Του Δαρείου, έτσι κι έτσι. Βγαίνουν πάλι για άλλα ψώνια. Φρέσκο ζεστό ψωμί, γιαούρτια, γάλα και τυρί. Την Παρασκευή πάνε στο χασάπη. Γιατί την Κυριακή, χωρίς άλλο, έχει ψητό με πατάτες στο φούρνο και σαλάτα, βέβαια, αλλά και γλυκό και φρούτα. Μεγάλη μέρα η Κυριακή, θέλει προετοιμασία. Στο χασάπη αγοράζουν και κοτόπουλο, κι ο Δαρείος ούτε να το δει δε θέλει. Δεν έχει τίποτα με το κοτόπουλο. Τα έχει με τις μπάμιες, γιατί ο Τίτος τα μαγειρεύει πάντα μαζί είναι, λέει, υπέροχο φαΐ! Ο Δαρείος το βρίσκει αηδία.-Πρέπει να μάθεις να τρως λίγο απ' όλα, αλλιώς κάτι θα σου λείπει, θα αρρωστήσεις και μετά έχει χάπια και ενέσεις.«Τότε, γιατί δεν κάνει να φάω γαριδάκια, τσιπς και σοκολάτες απ' το περίπτερο; Γιατί να μην πάω και εγώ, σαν γάτος, στα σκουπίδια;» σκέφτεται ο Δαρείος. Το Σάββατο το βράδυ έχει γλέντι. Ο Τίτος παίζει το λαγούτο του κι ο Δαρείος χορεύει. Μπορεί να ρθουν και κάποιοι φίλοι... Πίνουνε λίγο κρασάκι με μεζέ ελιές, τυράκι, αγγουράκι, κεφτεδάκι. Την Κυριακή θα περπατήσουν στο βουνό. Το μεσημέρι θα φάνε το ψητό και το βράδυ ο Τίτος πάει στον κινηματογράφο. Ο Δαρείος βλέπει τηλεόραση μόνο αν έχει Μίκυ Μάους. Αλλιώς ξαπλώνει στον καναπέ και διαβάζει Μίκυ Μάους. Καμιά φορά ανεβαίνει στο πρεβάζι του παραθύρου και χαζεύει έξω τη νυχτερινή ζωή των άλλων γάτων. Εκεί, γύρω απ' τις σακούλες με τα σκουπίδια, είναι όλοι μαζεμένοι. Ένας γάτος έχει βρει κάτι καλό κι ο άλλος τον κυνηγάει. Ένας μικρούλης τρώει τσιπς και ένας ψωριάρης βρήκε μια πάστα μισοφαγωμένη. «Αυτή είναι ζωή» λέει μέσα του ο Δαρείος, «γεμάτη περιπέτειες...» Από βδομάδα, δηλαδή τη Δευτέρα που μας έρχεται, ο Τίτος πάει ταξίδι. Ο Δαρείος θα μείνει μόνος του επτά μέρες.»

Κάνουμε ακόμα μια παύση της ανάγνωσης για να ρωτήσουμε τους μαθητές τι πιστεύουν πως θα συμβεί τώρα που ο Τίτος απουσιάζει.

«-Σου έχω αφήσει φαγητό, αλλά μην ξεχνάς κάθε μέρα τη σαλάτα, είπε, τον χάιδεψε, πήρε το λαγούτο του κι έφυγε. Ψηλά στο παράθυρο της κουζίνας, πλάι σ' ένα ντουλάπι, υπάρχει μια στρογγυλή τρύπα. Μικρή, ίσα που χωράει το κεφάλι του Δαρείου. Είναι από έναν παλιό ανεμιστήρα εξαερισμού. Εκείνο το πρώτο βράδυ της Δευτέρας, χωρίς καθόλου να διστάσει, ο Δαρείος αποφάσισε να φάει έξω! Βγήκε απ' την τρύπα στη σκάλα του φωταγωγού και από κει στο δρόμο. Με ύφος μεγαλόπρεπο, σαν να ήταν μεγαλωμένος στα σκουπίδια, πλησίασε τους άλλους γάτους.-Κάντε πέρα, είπε, αυτά είναι σκουπίδια απ' το σπίτι μου.-Εσύ να κάνεις πέρα, του είπε ένας αγριόγατος, και, χρατς, του κατάφερε μια γρατζουνιά στα μούτρα. Χρατς! Του έδωσε ο Δαρείος άλλη μία, αρπάχτηκαν και κυλιστήκανε στα χώματα. Ο Δαρείος

βγήκε νικητής, εξαιτίας της καλής του διατροφής.-Πώς είσαι έτσι δυνατός; Ρωτούσαν οι άλλοι γάτοι. Νομίζαμε ότι οι σπιτόγατοι είναι μαμμόθρεφτα.»

Προφορικά, όποιο παιδί θέλει απαντά στην ερώτηση «γιατί πιστεύετε πως ο Δαρείος είναι τόσο δυνατός;».

«-Είναι απλό, σωστή διατροφή: Λίγο κρέας, πολύ ψάρι, γάλα, τυρί, αυγό. Μπόλικα λαχανικά και φρούτα, όσπρια..., είπε γρήγορα γρήγορα ο Δαρείος και όρμησε σ' ένα κουτί με λιωμένο παγωτό που είδε να ξεπροβάλλει από μια σακούλα. -Τι ωραία η ζωή του δρόμου... Τρία μερόνυχτα έμεινε έξω ο Δαρείος. Γνωρίστηκε με τον περιπτερά κι έφαγε γαριδάκια και σοκολάτες με την καρδιά του. Κοιμήθηκε κάτω απ' τα σταματημένα αυτοκίνητα και η γούνα του γέμισε λάδια.«Ωρα να συμμαζευτώ» σκέφτηκε ο Δαρείος.«Δεν αισθάνομαι καλά».Αποχαιρέτησε την παρέα και πήγε να μπει στο σπίτι του από την τρύπα της κουζίνας. Αδύνατον. Έβαλε το κεφάλι, αλλά δεν περνούσε η κοιλιά. Ο Δαρείος είχε γίνει διπλός από την τρύπα.»

Με όσα έχουμε δει ως τώρα από την ιστορία, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν προφορικά ποιες πιστεύουν πως είναι οι σκέψεις του Δαρείου και αν παίζει κάποιο ρόλο το γεγονός πως ο Τίτος είναι διαιτολόγος, στο πως νιώθει τώρα ο Δαρείος.

«Τώρα τι θα γίνει; Πρέπει να κάνω δίαιτα μερικές μέρες, αλλιώς θα 'ρθει ο Τίτος και θα είμαι ακόμα έξω. Θα φάω σκουπίδια, τι να κάνω, αλλά θα πάω στο γυμναστήριο» σκέφτηκε.Κάθε μέρα γυμναζότανε δύο ώρες, αλλά τίποτα. Έμεινε το ίδιο χοντρός. Ώσπου ένα βράδυ είδε το φως στο παράθυρο του σπιτιού του. Πήγε από κάτω και νιαούριζε να τον ακούσει ο Τίτος. Άδικα ξελαιμιαζότανε. Μέσα ακούγαν μουσική και τρώγαν μαριδίτσα. Να πάρει η ευχή, ήταν και Τρίτη! Ψάρι. Ας ήταν και σκέτη σαλάτα, ας ήταν μπάμιες με κοτόπουλο, αλλά ας του άνοιγε...Ο Δαρείος κοιμήθηκε στο χαλάκι της εισόδου περιμένοντας.Το πρωί, βγαίνοντας, παρά λίγο να τον πατήσει ο Τίτος.-Που ήσουνα; Πώς έχεις γίνει έτσι; Έλα, μπρος, πάμε στο φούρνο.-Δεν αντέχω, δεν μπορώ. Πρώτα θέλω το αυγό μου, γάλα και ψωμί με μέλι.-Γάλα και ψωμί με μέλι; Εσύ πρέπει να τρως μόνο σαλάτα για να βρεις την παλιά σου φόρμα. Σε έχει πάρει η κάτω βόλτα. Που 'ναι η ωραία γούνα; Που 'ναι η κομψή σου μέση; Τι θα κάνουμε με σένα;-Θα χορεύω, είπε ο Δαρείος, θα χορεύω κάθε βράδυ, και θα τρώω πρώτα σαλάτα και μετά λίγο κρέας, ψάρι, όσπρια και χόρτα, όλα τα λαχανικά και φρούτα, γάλα, γιαούρτι και τυρί. Ε, και αν πας πάλι ταξίδι, μπορεί μια τόση δα μικρούλα σοκολάτα...»

Με βάση και τα τρία κείμενα που είδαμε, ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν ποια είναι κατά τη γνώμη τους τα βασικότερα στοιχεία που χρειάζεται να μας δώσει ο συγγραφέας για έναν χαρακτήρα και συζητάμε στην ολομέλεια.

7.6. Έκτη διδασκαλία

Στην έκτη και τελευταία διδασκαλία, θέλοντας να διαπιστώσουμε την αποτελεσματικότητα των όσων εφαρμόστηκαν στις προηγούμενες διδασκαλίες, ζητήσαμε από κάθε μαθητή ατομικά να απαντήσει γραπτά στις παρακάτω δραστηριότητες:

α) Φτιάξε έναν κατάλογο από 4 πρόσωπα, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία μυθοπλαστικών χαρακτήρων. Ποια χαρακτηριστικά θα τους δώσεις και για να τα χρησιμοποιήσεις σε μια ιστορία που θα φτιάξεις;

β) Από τον παραπάνω κατάλογο διάλεξε κάποιους χαρακτήρες που θα μπορούσαν να συνυπάρξουν σε κάποια ιστορία. Τι είδους ιστορία θα ήταν αυτή;

γ) Σύνθεσε ένα «μίνι βιογραφικό σημείωμα» για τους χαρακτήρες σου.

δ) Από τους χαρακτήρες που έχεις συγκεντρώσει ποιος θα ήταν ο πρωταγωνιστής στην ιστορία; Για ποιον λόγο;

Πώς θα άλλαζε η ιστορία σου αν επέλεγες κάποιον άλλο ως πρωταγωνιστή;

Ποια εκδοχή της ιστορίας θεωρείς ότι θα είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτούς που τη διαβάζουν;

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Πρώτη Διδασκαλία

	Σε απόλυτο βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Καθόλου
Δημιουργία της εξωτερικής εμφάνισης ενός προσώπου, βασιζόμενοι σε κειμενικά στοιχεία.	X		
Κάνουν προβλέψεις για την συμπεριφορά ενός χαρακτήρα, βασιζόμενοι στην εμφάνισή του.	X		
Βλέπουν την εμφάνιση ενός χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του ως δύο ανεξάρτητες πτυχές του.	X		
Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας.		X	
Περιγράφουν	X		
Ερμηνεύουν	X		
Κρίνουν	X		
Αντιλαμβάνονται	X		

Δημιουργία της εξωτερικής εμφάνισης ενός προσώπου, βασιζόμενοι σε κειμενικά στοιχεία

Στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας, οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν και να εκφράσουν πως φαντάζονται την εξωτερική εμφάνιση ενός χαρακτήρα, για τον οποίο γνώριζαν μόνο πως είναι γάτος και πως τον λένε «ωραίο Δαρείο». Η συζήτηση που προκλήθηκε ήταν η ακόλουθη.

Εκπαιδευτικός: *Θα ασχοληθούμε με διάφορα κείμενα, το πρώτο είναι «Ο Ωραίος Δαρείος», αυτός είναι ο τίτλος του κειμένου. Ο ωραίος Δαρείος είναι ένας γάτος. Όταν σκεφτόμαστε τον ωραίο Δαρείο τι εικόνα έχουμε στο μυαλό μας;*

Ψ: *Έναν όμορφο γάτο.*

Z: *Εμένα μου έρχεται ένας ασπρόμαυρος.*

T: *Ναι και μένα ασπρόμαυρος αυτό ήθελα να πω.*

Z: *Και με ένα μαύρο μάτι γύρω γύρω.*

K: *Εμένα μου φαίνεται άσπρος.*

A: *Άσπρος*

Εκπαιδευτικός: *Τι χρώμα μάτια;*

Z: *Εμένα μου έρχονται καφέ. Αλλά είναι περισσότερο όμορφα τα μπλε. Μπλε.*

T: *Καστανά*

K: *Με πράσινα μάτια. Αλλά εγώ τον φαντάζομαι σαν κανονικό γάτο, απλά να μην έχει ελλείψεις, παραδείγματος χάρη να μην του λείπει ένα μέλος. Σαν κανονικό γάτο εγώ τον φαντάζομαι.*

Εκπαιδευτικός: *Και γιατί να είναι ωραίος αυτός ο Δαρείος; Δαρείος είναι το όνομά του.*

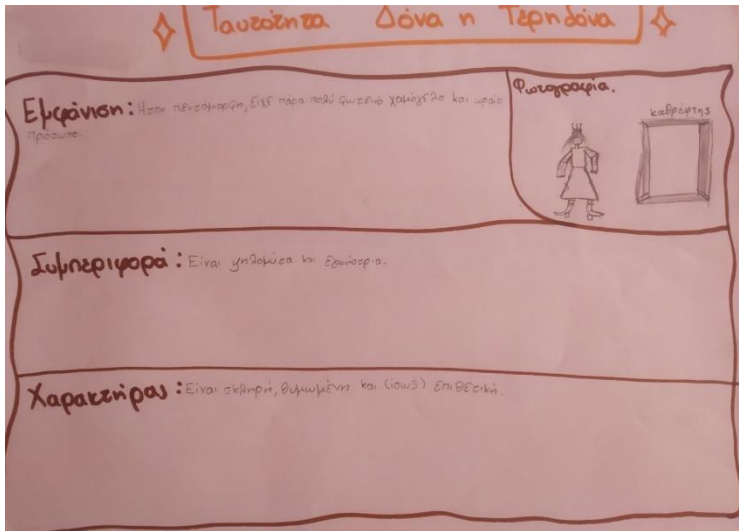
K: *Δεν έχω ιδέα μπορεί να είναι και άσχημος, δεν λέει κάτι. Απλά λέει ωραίος Δαρείος το κείμενο.*

Από το παραπάνω, φτάνουμε στο συμπέρασμα, πως ενώ τα παιδιά είχαν μια εικόνα για το λογοτεχνικό πρόσωπο στο μυαλό τους, οι απαντήσεις τους ήταν σύντομες και χρειάστηκε η παρέμβαση της εκπαιδευτικού. Μέχρι το τέλος της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές μιλάγανε ανοιχτά για την εικόνα της εμφάνισης που έφτιαχναν για τον εκάστοτε χαρακτήρα («Εγώ είμαι σίγουρος ότι είναι στα μαύρα και έχει ένα παράξενο χαμόγελο», «Εγώ τον φαντάζομαι λεπτό κύριο, ωραίο, άνετο, σαν ένας πολιτικός, πάει στο γραφείο του με κουστούμι με γραβάτα.», «Εγώ σκέφτηκα πως είναι χοντρός, έχει μαύρες μπούκλες μέχρι εδώ, τον φαντάζομαι να φοράει συνέχεια ένα μπλε καπέλο και τζιν και μία πορτοκαλί κοντομάνικη μπλούζα.», «Εγώ σκέφτομαι έναν αδύνατο κύριο, με ένα μπλε τζιν, ένα σαν πουκάμισο, ένα σαν καπέλο και να μην έχει μακριά μαλλιά, να έχει κοντά.») και μάλιστα όταν ρωτήθηκαν «Σας αρέσει περισσότερο όταν μας λένε ποια είναι η εμφάνιση του προσώπου ή όταν το φτιάχνουμε εμείς στο μυαλό μας;», όλα απάντησαν πως προτιμούν να μην τους δίνονται στοιχεία για την εμφάνιση ενός χαρακτήρα και να την κατασκευάζουν μόνοι τους στο μυαλό τους.

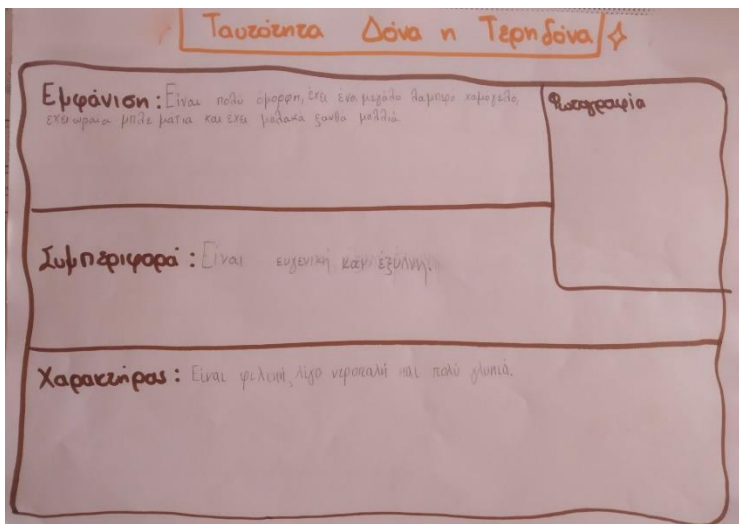
Κάνουν προβλέψεις για την συμπεριφορά ενός χαρακτήρα, βασιζόμενοι στην εμφάνισή του

Τα παιδιά φάνηκε να μπορούν να οδηγούνται σε προβλέψεις για τη συμπεριφορά ενός χαρακτήρα, βασιζόμενα αποκλειστικά στην εμφάνισή του από τα αρχικά στάδια της

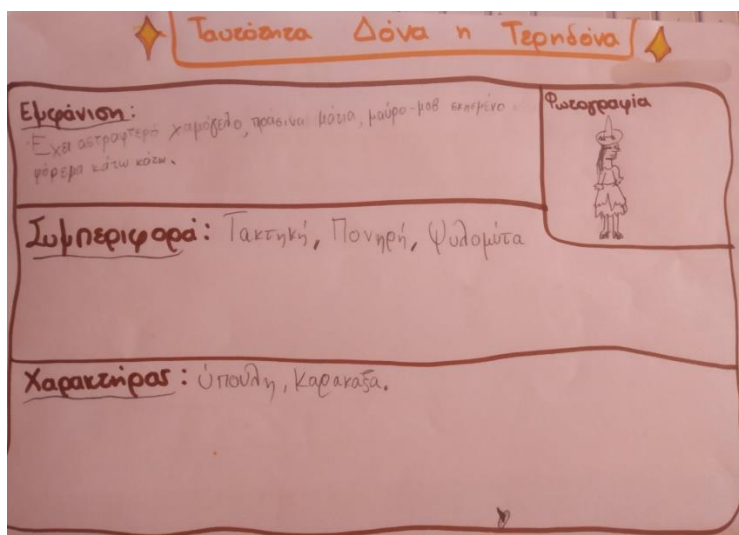
διδασκαλίας. Μάλιστα, οι απαντήσεις τους σε ερωτήσεις σχετικού περιεχομένου, ήταν αρκετά στοχευμένες, αν και περιεκτικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ταυτότητες που έφτιαξαν οι ομάδες για την Δόνα Τερηδόνα, ενώ έχουν ακούσει μόνο την πρώτη πρόταση του κειμένου: «Ζούσε κάποτε στην Ισπεπονία μια πεντάμορφη κυρά που τη λέγανε Δόνα Τερηδόνα. Η Δόνα Τερηδόνα είχε το πιο γλυκό και φωτεινό χαμόγελο του κόσμου.».



Απάντηση 1



Απάντηση 2



Απάντηση 3

Παρόλα αυτά μέχρι το τέλος της διδασκαλίας διαπίστωσαν πως η εμφάνιση και η συμπεριφορά δεν αλληλεξαρτώνται, κάτι το οποίο παρουσιάζεται στην παρακάτω θεματική.

Βλέπουν την εμφάνιση ενός χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του ως δύο ανεξάρτητες πτυχές του

Στην αρχή της διδασκαλίας μόνο ένας από τους μαθητές φάνηκε να διαχωρίζει την εμφάνιση από τη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Αν είναι μια πάρα πολύ όμορφη κυρία με πάρα πολύ φωτεινό χαμόγελο, πάρα πολύ ωραία μάτια, όλα πάρα πολύ όμορφα, θα μπορούσατε να σκεφτείτε πως μπορεί να είναι αυτή η κυρία και σαν άνθρωπος;» έδωσε την εξής απάντηση: *Εγώ πιστεύω κακιά γιατί ένας άνθρωπος δεν μπορεί να τα έχει όλα, ή θα έχει την εμφάνιση ή τον χαρακτήρα.* Στην πορεία της διδακτικής παρέμβασης, η ολομέλεια του τμήματος διαπίστωσε το ότι συμπεριφορά και εμφάνιση δεν συσχετίζονται. Κύριο παράδειγμα του τελευταίου είναι ο διάλογος που δημιουργήθηκε, αφού είχε γίνει μια πρώτη συζήτηση γύρω από την εμφάνιση ενός προσώπου και είχαμε προχωρήσει στην ανάγνωση της συνέχειας της ιστορίας. όταν έγινε στους μαθητές η ερώτηση «Την εμφάνισή της με όσα είδαμε τώρα θα την σκεφτόσασταν όπως την σκεφτήκατε στην αρχή;», η απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες:

T: Εμ, ναι

M: Όχι

Ψ: Όχι

Δ: Ναι, η εμφάνιση θα ήταν η ίδια.

Εκπαιδευτικός: Άρα η εμφάνιση παίζει ρόλο στο πως θα δούμε έναν άνθρωπο;

K: Καθόλου

Εκπαιδευτικός: Αν δούμε έναν όμορφο άνθρωπο στον δρόμο θα καταλάβουμε αν είναι καλός και ευγενικός;

Δ: Όχι

Ψ: Αν του μιλήσουμε θα καταλάβουμε πως είναι στον χαρακτήρα.

Εκπαιδευτικός: Σε ένα παραμύθι αν γνωρίζουμε μόνο την εμφάνιση ενός χαρακτήρα θα μπορούμε να καταλάβουμε παραπάνω πράγματα για αυτόν; Πως είναι, πως συμπεριφέρεται;

A: Δεν ξέρω

Εκπαιδευτικός: Αν ερχόταν καινούριος συμμαθητής και ήταν πολύ όμορφος, θα ήξερες ότι είναι και καλός; Θα ήξερες πως συμπεριφέρεται;

A: Όχι, θα πρέπει να το δοκιμάσουμε.

Εκπαιδευτικός: Άρα σε ένα κείμενο που μας δίνεται μόνο η εμφάνιση για έναν χαρακτήρα μπορείς να καταλάβεις τι είναι;

A: Όχι

Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας

Στην διδασκαλία αυτή επιδιώχθηκε να γίνει σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών γύρω από χαρακτήρες κειμένων και ταινιών, αν και το παραπάνω δεν επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, λόγω της μικρής εμπειρίας με την εφαρμογή των συγκεκριμένων μεθόδων. Τα ίδια τα παιδιά στην πρώτη διδασκαλία ήταν αρκετά λακωνικά και μαζεμένα. Στην αρχή της διδασκαλίας, αφού ρωτήθηκαν αν τους έρχεται κάποιος χαρακτήρας στο μυαλό από κάτι που έχουν διαβάσει, ή δει, όταν ακούνε λογοτεχνικός χαρακτήρας, κανένας μαθητής δεν απάντησε καταφατικά, δείχνοντας πως δεν ήταν σε θέση να κάνουν σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες τους με χαρακτήρες. Παρόλα αυτά, στη συνέχεια της διδασκαλίας, γύρω από μια συζήτηση για ένα λογοτεχνικό πρόσωπο, ένα από τα παιδιά σύγκρινε την συμμαθήτριά της με το χαρακτήρα, καθώς της τον θύμιζε όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση. Αυτό ήταν πάτημα για έναν σύντομο διάλογο μεταξύ των δύο παιδιών (Z: Εσύ είσαι ένας Δαρείος, T: Ναι αλλά εσύ έχεις πράσινα μάτια, Z: Όχι εγώ έχω ένα ψιλοκαφέ και ένα πράσινο, T: Καλά εντάξει αλλά εγώ δεν έχω καθόλου πράσινα.) από τον οποίο συμπεραίνουμε πως επιτεύχθηκε μια μικρή σύνδεση κειμένου-πραγματικότητας.

Τέλος, η σύνδεση με προηγούμενες επαφές με λογοτεχνικά κείμενα, έκανε την εμφάνισή της αργότερα, όταν ένας μαθητής χαρακτήρισε τη Δόνα Τερηδόνα εγωίστρια, όπως ο Εγωιστής Γίγαντας, ο οποίος είναι πρωταγωνιστής του κειμένου «Ο Εγωιστής Γίγαντας» που είχαν διαβάσει τα παιδιά λίγο καιρό πριν. Κάτι παρόμοιο συνέβη και προς το τέλος της διδασκαλίας, αφού όμως δόθηκε βοήθεια από την εκπαιδευτικό (Ε: Η εικόνα που σχηματίσατε είναι γιατί σας ήρθε στο μυαλό κάποιο άλλο κείμενο...; Α: Όχι όχι, Ε: Εμένα μου ήρθε στο μυαλό ο φούσκας της Άριελ., Α: Εμένα ο Νέμο., Τ: Ναι και εγώ κάτι τέτοιο σκέφτηκα.).

Περιγράφουν, ερμηνεύουν, κρίνουν, αντιλαμβάνονται

Στην παρούσα διδασκαλία οι μαθητές καλούνται συνεχώς να περιγράψουν το πως φαντάζονται τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες από τα κείμενα που προσεγγίστηκαν, κάτι το οποίο κάνανε πολύ αποτελεσματικά (Πως πιστεύετε πως ήταν ο κύριος Άγγελος;; Α: Αυτός είναι μεγάλος, παράξενος, χοντρός., Κ: Εγώ νομίζω είναι χοντρός και ευγενικός, Φ: Εγώ είμαι σίγουρος ότι είναι στα μαύρα και έχει ένα παράξενο χαμόγελο, Α: Α και θέλω να πω και κάτι άλλο.. και δεν μιλούσε, Κ: Εγώ τον φαντάζομαι λεπτό κύριο, ωραίο, άνετο, σαν ένας πολιτικός, πάει στο γραφείο του με κουστούμι με γραβάτα., Α: Κυρία! Δεν έβγαινε ποτέ από το σπίτι., Ψ: Εγώ σκέφτηκα πως είναι χοντρός, έχει μαύρες μπούκλες μέχρι εδώ, τον φαντάζομαι να φοράει συνέχεια ένα μπλε καπέλο και τζιν και μία πορτοκαλί κοντομάνικη μπλούζα., Δ: Με κοντό μαλλί, με τζιν όπως και η Ψ και με μπλε μακρυμάνικη μπλούζα., Μ: Εγώ σκέφτομαι έναν αδύνατο κύριο, με ένα μπλε τζιν, ένα σαν πουκάμισο, ένα σαν καπέλο και να μην έχει μακριά μαλλιά, να έχει κοντά.). Παράλληλα με την περιγραφή ήταν σε θέση να ερμηνεύσουν, εκφράζοντας την γνώμη τους (Ε: Αν σας πούμε είναι μια πάρα πολύ όμορφη κυρία με πάρα πολύ φωτεινό χαμόγελο, πάρα πολύ ωραία μάτια, όλα πάρα πολύ όμορφα, θα μπορούσατε να σκεφτείτε πως μπορεί να είναι αυτή η κυρία και σαν άνθρωπος;; Κ: Λίγο δύσκολο., Ε: Δηλαδή θα είναι θα είναι καλή θα είναι κακιά, θα είναι αυστηρή; Πως θα είναι;; Α: Αυστηρή, Τ: Αυστηρή, Ζ: Εγώ πιστεύω θα είναι φιλοξινή αλλά και καλή, Κ: Εγώ πιστεύω κακιά γιατί ένας άνθρωπος δεν μπορεί να τα έχει όλα, ή θα έχει την εμφάνιση ή τον χαρακτήρα., Ψ: Θα ήταν καλή, Δ: Θα ήταν καλή). Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως ήταν σε θέση να αντιλαμβάνονται λόγους για τους οποίους κάποια πρόσωπα είχαν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, όπως και το τι επηρέαζε την καθημερινότητά τους (Κ: Θα έλεγα πιο πολύ για τον χαρακτήρα, στην αρχή είχε εξουσία σαν σούπερ ήρωας πήραν τα μυαλά του αέρα και

όταν σταμάτησε εμφανίστηκαν όλοι αυτοί που λέει, πήρε τον κάτω δρόμο, δηλαδή άλλαξε πολύ ο χαρακτήρας του προς το κακό πιστεύω. Τώρα για την εμφάνιση, ναι σίγουρα πιο νέος είχε άλλη εμφάνιση. Άρα τον φαντάζομαι όχι τόσο σοβαρό όσο τον φανταζόμουν. Τον φανταζόμουν σοβαρό κύριο αμίλητο.). Τέλος, την εμφάνισή της έκανε και η κρίση των μαθητών όσον αφορά τη δράση του συγγραφέα. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν αν τους αρέσει περισσότερο όταν μας δίνει ο συγγραφέας την εμφάνιση του προσώπου ή όταν το φτιάχνουμε εμείς στο μυαλό μας, δήλωσαν πως θέλουν οι ίδιοι να σχηματίζουν την εμφάνιση του.

2.Δεύτερη Διδασκαλία

	Σε απόλυτο βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Καθόλου
Συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα των χαρακτήρων για την ύπαρξη πλοκής.	X		
Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας.	X		
Περιγράφουν	X		
Εμπλέκονται	X		
Αντιλαμβάνονται	X		
Εξηγούν	X		
Ερμηνεύουν	X		
Κρίνουν	X		


Συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα των χαρακτήρων για την ύπαρξη πλοκής

Έως το τέλος της παρούσας διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές ήταν σε θέση να συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα των χαρακτήρων για την ύπαρξη πλοκής. Το παραπάνω επιτεύχθηκε σταδιακά. Πιο συγκεκριμένα, κλήθηκαν αρχικά τα παιδιά να σκεφτούν τι θα συνέβαινε στην περίπτωση που ο ένας χαρακτήρας ξαφνικά έφευγε από την ιστορία (Τι πιστεύετε ότι θα γινόταν αν δεν υπήρχε ο καθρέφτης στην ιστορία;). Κάθε ομάδα έδωσε

απαντήσεις στις οποίες φαινόταν πως διαπιστώνουν ότι υπάρχει αλλαγή στην πλοκή (Η Δόνα η Τερηδόνα δεν θα είχε καταλάβει πως η Λουκία έχει ωραιότερο χαμόγελο και δεν θα είχε φυλακίσει τον οδοντίατρο της Λουκίας ούτε θα άνοιγε το ζαχαροπλαστείο, Αν δεν υπήρχε ο καθρέφτης η Δόνα η Τερηδόνα θα πίστευε ότι εκείνη έχει το πιο ωραίο χαμόγελο σε όλο τον κόσμο. Έτσι η Δόνα η Τερηδόνα δεν θα προσπαθούσε να χαλάσει το χαμόγελο της Λουκίας, Αν δεν υπήρχε ο καθρέφτης η Δόνα Τερηδόνα δεν θα είχε την εμμονή και το άγχος για να μάθει ποιος έχει το πιο λαμπερό και φωτεινό χαμόγελο του κόσμου). Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν τι πιστεύουν πως θα συμβεί αν ένας χαρακτήρας έχει διαφορετική συμπεριφορά από εκείνη που του έχει δώσει ο συγγραφέας τόσο στο κείμενο «Δόνα η Τερηδόνα», όσο και στο κείμενο «Ο γάτος και τα ποντίκια» (Τι θα γινόταν αν η Δόνα είχε τελείως αντίθετη συμπεριφορά; Αν το ποντίκι το μικρό δεν ήταν πονηρό τι θα μπορούσε να είχε γίνει;). Και στις δύο περιπτώσεις, τα παιδιά απατώντας γραπτά και προφορικά, φάνηκε να διαπιστώνουν ότι η αλλαγή στη συμπεριφορά ενός χαρακτήρα θα επιφέρει αλλαγή στην πλοκή (Αν η Δόνα η Τερηδόνα είχε τελείως αντίθετη συμπεριφορά, θα ήταν καλή και ευγενική και έτσι δεν θα προσπαθούσε να χαλάσει τα δόντια της Λουκίας, Θα είχε πλησιάσει τον γάτο. Θα φώναζε και τα άλλα ποντίκια να βγούνε και θα τα έτρωγε όλα). Επόμενο βήμα ήταν η πρόκληση των μαθητών για δημιουργία ενός δικού τους χαρακτήρα που θα ενσωματωνόταν στην αρχική ιστορία. Στη φάση αυτή, η κάθε ομάδα έφτιαξε την ταυτότητα του χαρακτήρα της και στη συνέχεια έγραψε την «νέα» ιστορία, δηλαδή είχε κατανοηθεί πως η προσθήκη ενός καινούργιου χαρακτήρα θα οδηγούσε σε αλλαγές της πλοκής.

Ο γάτος και τα ποντίκια ¹⁵

* Φτιάξτε τον δικό σας χαρακτήρα και βάλτε τον στην ιστορία. Πως θα είναι τώρα η ιστορία;



Όνομα: Λίλη

Ηλικία: 2 ετών

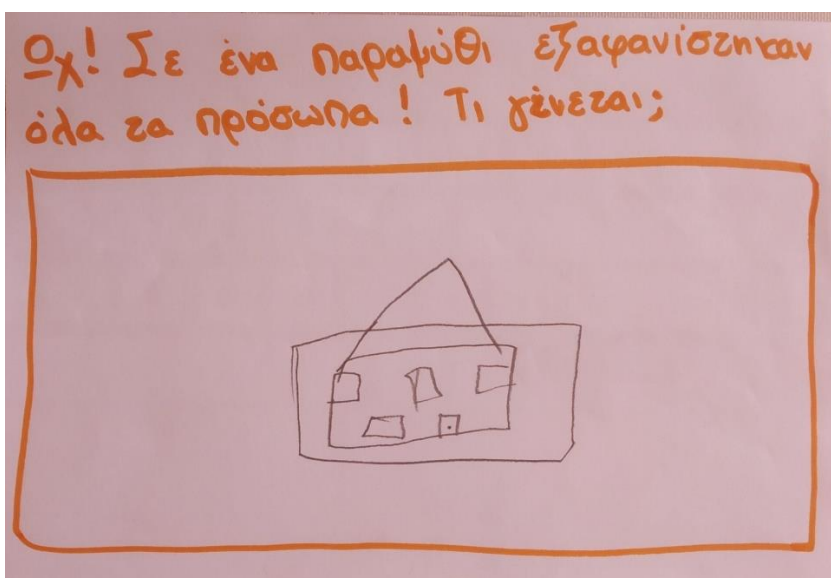
Εμφάνιση: αστρά με μικρά ριγές και μπλε μάτια

Χαρακτήρας: έξυπνη, πονηρή, γλυκιά και καλή

Η Λίλη βοήθησε τον γάτο να μπει από το παράθυρο στην ελεύθετη μέρα που τους άνοιξε η φρίδα αποφάσισε να τους κρατήσει και να τους φροντίζει. Την άλλη μέρα η Λίλη και ο γάτος αγαπάμενοι μια ζευγάρι που οδηγήσε στο δωμάτιο με τα ποντίκια καθώς αυτά δεν είχαν πάρει είδηση τις 2 χούφτες και χιραυτό τα έφαγαν όλα.

Παράδειγμα απάντησης

Φτάνοντας στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές ρωτήθηκαν τι θα συνέβαινε αν ξαφνικά βγάzaμε όλα τα πρόσωπα από το παραμύθι της Δόνας της Τερηδόνας. Όλα τα παιδιά στην αρχή ήταν πολύ σκεπτικά, καθώς δεν τους ήταν εύκολο να εκφράσουν το ότι δεν θα υπάρχει τίποτα. Παρόλα αυτά τελικά, ένα προς ένα εξέφρασαν τις σκέψεις τους και έδειξαν πως δεν γίνεται να υπάρχει πλοκή χωρίς χαρακτήρες (Μια ιστορία δεν γίνεται να γίνει χωρίς χαρακτήρες, Θα ήταν ένας πανέμορφος κόσμος, με όμορφα σπίτια που δεν θα κατοικούσε κανείς, όμορφες πεδιάδες και πολύχρωμα λουλούδια).



Απάντηση μαθητή που προτιμά να εκφράζεται μέσω της ζωγραφικής

Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας

Κατά την ανάγνωση, έγιναν παύσεις στις οποίες οι μαθητές ρωτήθηκαν τι πιστεύουν πως θα γίνει στη συνέχεια της ιστορίας, με βάση τα όσα ήδη τους έχουν φανερωθεί. Από τις απαντήσεις τους, φάνηκε να είναι σε θέση να κάνουν εικασίες για τη συνέχεια της πλοκής, με έναν λακωνικό τρόπο.

- *Εκπαιδευτικός: Πως Πιστεύετε ότι θα συνεχίσει η ιστορία τώρα που ήρθε ο γάτος στο σπίτι;*

Κ: Ότι θα πιάσει τα ποντίκια.

Ψ: Θα τρέχει μέσα στο σπίτι θα κάνει ζημιές σίγουρα για να πιάσει τα ποντίκια.

Τ: Ναι σε αυτό συμφωνώ και εγώ.

- *Εκπαιδευτικός: Ποια θα είναι η συνέχεια της ιστορίας κατά τη γνώμη σας;*

Ψ: Ο γάτος τρώει, τρώει, τρώει, τρώει

Εκπαιδευτικός: Τι τρώει; Αφού τα ποντίκια κρύφτηκαν.

Ψ: Ναι όταν βγαίνουν για να πάνε σε άλλες τρύπες μπορεί να τα τρώει και μετά να μείνει μόνο ένα.

Τ: Τα ποντίκια θα κάνουν τρύπες σε όλο το σπίτι και η γιαγιά θα φύγει από εκεί.

Κ: Ότι ο γάτος θα προσπαθήσει να κάνει κάτι ώστε να τα πιάσει. Θα προσπαθήσει να τους στήσει ενέδρα.

Α: Θα φέρει κι άλλους γάτους

Κ: Θα φέρει μαραγκό να ξηλώσει τη γυψοσανίδα.

Περιγράφουν, εμπλέκονται, αντιλαμβάνονται, εξηγούν, ερμηνεύουν, κρίνουν

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση οι μαθητές κλήθηκαν κυρίως να περιγράψουν την συνέχεια της πλοκής σε περιπτώσεις απουσίας ενός βασικού ήρωα. Για να συμβεί αυτό χρειάστηκε να εμπλακούν με το κείμενο, χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση για να μπορέσουν να αντιληφθούν τι αλλαγή θα έχει στη συμπεριφορά ενός λογοτεχνικού προσώπου, η απουσία ενός άλλου (*Κ: Ωραία λοιπόν γράφω, αν δεν υπήρχε ο καθρέφτης η Δόνα Τερηδόνα..., Α: ... δεν θα ήξερε ποιος έχει το πιο λαμπερό χαμόγελο., Κ: Η Δόνα Τερηδόνα δεν θα είχε την εμμονή και το άγχος για να μάθει ποιος έχει το πιο λαμπερό και πιο φωτεινό χαμόγελο του κόσμου.*). Επίσης, τους ζητήθηκε να φτιάξουν τους δικούς τους χαρακτήρες, προσπαθώντας με την κρίση τους να κάνουν την νέα ιστορία που θα προκύψει να είναι όσο το δυνατόν πιο ενδιαφέρουσα, κάτι το οποίο έκαναν επιτυχώς.

Παράδειγμα διαλόγου:

T: Ωραία αφού είναι ο γάτος, τώρα να βάλουμε η γάτα και να την ονομάσουμε..

Δ: Λίλη. Ηλικία να βάλουμε 2 ετών;

T: Ωραία ναι. Χαρακτήρας;

Δ: Εμ, να είναι καλή, έξυπνη.. κυρία εδώ τώρα τι γράφουμε;

Εκπαιδευτικός: Πως θα είναι η ιστορία αν θα μπει η Λίλη μέσα. Θα πρέπει να σκεφτούμε αρχικά πότε θα μπει η Λίλη, στην αρχή, στη μέση; Τι θα γίνει;

Δ: Ωραία, να γράψουμε να είναι έξυπνη.

T: Πονηρή

Δ: Καλή δεν βάλαμε

T: Θα το βάλω.. και αξιαγάπητη.

Δ: Ωραία να πούμε ότι βοήθησε τον γάτο να μπει μέσα στο σπίτι

T: Εγώ τον γάτο τον φαντάζομαι σαν το γάτο που έχουμε στο σχολείο.

Δ: Η Λίλη βοήθησε τον γατούλη.

T: Ναι αλλά από που μπήκαν; Αν τον βοήθησε δεν θα μπήκαν από την πόρτα, δεν θα χρειαζόταν βοήθεια αν ήταν ανοιχτή.

Δ: Δεν θα ήταν ανοιχτή, θα τον βοήθησε να μπουν από το ανοιχτό παράθυρο.

T: Ωραία την επόμενη μέρα τι έγινε;

Δ: Του κράτησε..

T: Τον βοήθησε να φάνε όλα τα ποντίκια

Εκπαιδευτικός: Να ρωτήσω, μπήκαν στο σπίτι από το παράθυρο; Τι έγινε ακριβώς;

T: Μπήκε στο σπίτι ο γάτος από το παράθυρο μαζί με τη Λίλη, που η Λίλη τον βοήθησε να μπει και την επόμενη μέρα η γιαγιά αποφάσισε να τους κρατήσει γιατί δεν τους είχε δει όλο το βράδυ.

Δ: Και να τους φροντίσει.

Εκπαιδευτικός: Και μετά;

Δ: Και στο τέλος τρώνε όλα τα ποντίκια. Βρήκαν το δωμάτιο με τα ποντίκια και τα έφαγαν όλα.

T: Βρήκαν το πιο κουτό ποντίκι, κάνανε τους ψόφιους, το κουτό ποντίκι φώναξε και τα άλλα ποντίκια και όλα τα ποντίκια φαγώθηκαν.

Δ: Οι γάτες έφαγαν τα ποντίκια, οι γάτες βρήκαν τα ποντίκια..

T: ... από μία τρύπα που οδηγούσε στο δωμάτιο..

Δ: Ωραία, οι γάτες έφαγαν τα ποντίκια από μία τρύπα που ένωνε το δωμάτιο με το δωμάτιο.
 Τ: Την άλλη μέρα η Λίλη και ο γάτος ανακάλυψαν μια τρύπα που οδηγούσε στο δωμάτιο με τα ποντίκια. Και καθώς τα ποντίκια δεν είχαν πάρει είδηση τις γάτες, οι γάτες τα έφαγαν όλα. Και η γιαγιά έζησε ευτυχισμένη, σε ένα καθαρό σπίτι, που είχε πολλά δωμάτια και είχε όλες τις πόρτες ανοιχτές να αερίζεται και οι γάτες ζούσαν ευτυχισμένες.

Σε όλα τα παραπάνω, η ερμηνεία ήταν απαραίτητο συστατικό, έτσι ώστε με βάση τη γνώμη τους, τα παιδιά, να απαντήσουν σε όλα τα ερωτήματα και να είναι σε θέση να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους αυτές.

3. Τρίτη Διδασκαλία

	Σε απόλυτο βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Καθόλου
Είναι σε θέση να εντοπίσουν τους πρωταγωνιστές και τους δευτερεύοντες χαρακτήρες.		X	
Συνειδητοποιούν την ύπαρξη δευτερευόντων χαρακτήρων που είναι αναγκαίοι για την πορεία της ιστορίας, αλλά και δευτερευόντων χαρακτήρων που δεν έχουν κάποιο σημαντικό ρόλο.			X
Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας.	X		
Περιγράφουν	X		
Εμπλέκονται	X		
Αντιλαμβάνονται	X		
Εξηγούν	X		
Ερμηνεύουν	X		
Κρίνουν	X		

Είναι σε θέση να εντοπίσουν τους πρωταγωνιστές και τους δευτερεύοντες χαρακτήρες

Η ολομέλεια του τμήματος ήταν σε θέση εξ αρχής να εντοπίζει και να αναφέρει τα πρόσωπα μιας ιστορίας, από τα πιο σημαντικά, έως τα λιγότερο σημαντικά. Μπορούσαν μάλιστα να διακρίνουν ποιοι από αυτούς ήταν πρωταγωνιστές. Συγκεκριμένα, ο διάλογος που διεξάχθηκε είναι ο ακόλουθος:

Εκπαιδευτικός: Άρα ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας μας;

A: Ο ποντικός.

Εκπαιδευτικός: Γιατί;

Δ: Ο ποντικός και η θυγατέρα.

Εκπαιδευτικός: Ωραία, γιατί;

Δ: Γιατί είχαν περισσότερη περιπέτεια.

Εκπαιδευτικός: Περισσότερη περιπέτεια. Τι εννοείς;

Δ: Ότι πήγαν και έψαξαν παντού για να παντρευτεί η κόρη του.

A: Και κανείς δεν την παντρεύτηκε.

Εκπαιδευτικός: Κανείς δεν την παντρεύτηκε, μέχρι που στο τέλος παντρεύτηκε ποντικό.

Δ: Ναι αλλά ρώτησε σε πολλούς άλλους που δεν ήταν ποντικοί και είχε πολύ περισσότερη περιπέτεια, παρά οι άλλοι που μόνο έλεγαν.

Εκπαιδευτικός: Εσύ Μ τι θα έλεγες;

Μ: Ότι είναι ο ποντικός και η θυγατέρα του επειδή εμφανίζονται πάρα πολύ συχνά και επειδή αυτοί έκαναν το περισσότερο, όπως είπε η Δ, την περιπέτεια και επειδή εμφανίζονται πολλές φορές σε όλο το κείμενο.

Συμπερασματικά, τα παιδιά συσχέτισαν την ύπαρξη έντονης δράσης-ενεργειών με την έννοια του πρωταγωνιστή. Παρόμοια άποψη που εμφανίστηκε ήταν πως ο πρωταγωνιστής είναι εκείνος που βοηθάει κάποιον. Έως το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, άρχισαν να κατανοούν την έννοια του δευτερεύοντα χαρακτήρα και να τον ξεχωρίζουν από τον πρωταγωνιστή, τον οποίο και έβρισκαν με ευκολία.

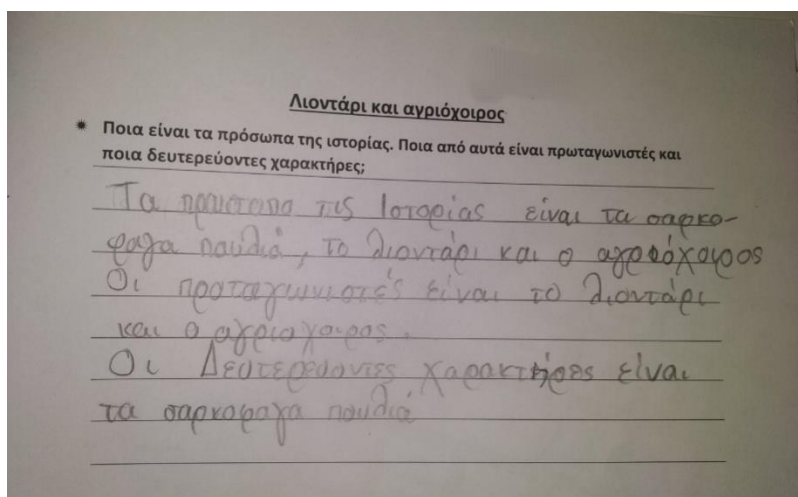
Το άτακτο κουνουπάκι!

Ποια είναι τα πρόσωπα της ιστορίας ;	Οι οικογένεια Κουκουβάγια, η Σοφία Κουκουβάγια, το άτακτο και το φίλο
Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας προτιμάς και γιατί ;	Προτιμάω τον Κώνωψ γιατί είναι πάλι θηράκιος
Τι σκέφτεσαι για τον Κώνωψ;	Ο Κώνωψ ήταν πάλι θηράκιος αλλά και ειρηνικός

Παράδειγμα απάντησης 1

Ποιος είναι ο ήρωας / πρωταγωνιστής ;	Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ο Κώνωψ το κουνούπι
Υπάρχει κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο στην ιστορία; Ποιο είναι;	Είναι η Κουκουβάγια και ο λήτρακος
Το πρόσωπο αυτό είναι φίλος του ήρωα / πρωταγωνιστή ;	Είναι το βαστάκι
Αν αφαιρέσουμε όλα τα κουνούπια εκτός από τον Κώνωψ τι θα συμβεί στην ιστορία;	το φίλο θα είχε φίλο το βαστάκι

Παράδειγμα απάντησης 2



Παράδειγμα απάντησης 3

Παρόλα αυτά, όταν ρωτήθηκαν για το ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές από μια αγαπημένη τους ταινία και συγκεκριμένα τον Χάρι Πότερ, απάντησαν «Ο Χάρι, η Ντάρσλι, οι γονείς του Χάρι Πότερ, ο Ρον και η Ερμιόνη, ο Γκρίφιντορ». Με την απάντηση αυτή, φάνηκε πως δεν έχουν καταλάβει πλήρως τη διαφορά πρωταγωνιστή-δευτερεύοντα. Κάτι ακόμα που δυσκόλεψε τα παιδιά, ήταν το πλήθος που μπορεί να έχουν οι πρωταγωνιστές μιας ιστορίας, το οποίο κατανοήθηκε μέχρι την ολοκλήρωση των δύο αυτών διδακτικών ωρών.

Συνειδητοποιούν την ύπαρξη δευτερευόντων χαρακτήρων που είναι αναγκαίοι για την πορεία της ιστορίας, αλλά και δευτερευόντων χαρακτήρων που δεν έχουν κάποιο σημαντικό ρόλο.

Οι μαθητές ενώ φάνηκε να καταλαβαίνουν πως αν κάποιος χαρακτήρας εξαφανιστούν θα αλλάξει η πλοκή, ενώ αν κάποιος άλλος χαθούν δεν θα γίνει καμία αλλαγή, δεν έγινε κάποια βαθύτερη συζήτηση και δεν οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πως υπάρχουν δευτερεύοντες χαρακτήρες αναγκαίοι και μη. Παράδειγμα αυτού, αποτελεί ο διάλογος που έγινε στην ολομέλεια της τάξης, γύρω από το κείμενο «Το άτακτο κουνουπάκι»:

Εκπαιδευτικός: *Αν η κουκουβάγια δεν υπήρχε θα υπήρχε ιστορία;*

T: *Ναι*

Z: *Ναι*

Ψ: *Όχι, δεν είμαι σίγουρη όμως γιατί, δεν θα ήθελε να φύγει ο Κώνωψ.*

Εκπαιδευτικός: *Τι θα μπορούσε να είχε γίνει αν δεν υπήρχε κουκουβάγια;*

Τ: Δεν θα ήξεραν ότι υπήρχαν αυτοί οι κίνδυνοι για αυτούς και θα έβλεπε το φίδι και θα πήγαινε να βοηθήσει. Αλλά βασικά δεν θα προλάβαινε, γιατί επειδή θα συνέχιζε να πετάει πάνω από τον βάλτο θα τον είχαν φάει.

Εκπαιδευτικός: Αν δεν υπήρχαν τα κουνούπια τι θα γινόταν;

Α: Άμα δεν υπήρχαν τα κουνούπια και υπήρχε μόνο ο Κώνωψ;

Εκπαιδευτικός: Ναι

Α: Δεν θα είχε παρέα, θα έμενε μόνος του.

Εκπαιδευτικός: Η ιστορία τι θα πάθαινε; Θα συνεχιζόταν, θα υπήρχε ιστορία;

Α: Θα υπήρχε ιστορία, μάλλον άμα δεν είχε φίλους θα άρχιζε μόνος του να παίζει και μετά θα βρήκε άλλον.

Εκπαιδευτικός: Άρα θα υπήρχε μια διαφορετική ιστορία.

Α: Ναι.

Εκπαιδευτικός: Άρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα λιγότερο σημαντικά πρόσωπα ποια είναι;

Ψ: Τα κουνουπάκια

Δ: Δεν έπαιξαν πάρα πολύ

Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση δεν δόθηκε πολλές φορές η ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας. όμως, όπως και στην προηγούμενη διδασκαλία, τα παιδιά με λακωνικότητα απάντησαν δίνοντας φωναχτά τις ιδέες τους («*Το κουνουπάκι πήγε στο βάλτο και έγιναν φίλοι με τους βάτραχους.*», «*Αυτό ότι θα πάει και θα προσπαθήσει να βοηθήσει το βατραχάκι.*», «*Ναι ότι θα πάει εκεί πέρα και θα προσπαθήσει να βοηθήσει το βάτραχο και μετά θα γίνουν φίλοι.*»). Επιπλέον, στην παρούσα διδασκαλία, ένας μαθητής είχε την εξής απορία «*Να κάνω εγώ τώρα μια ερώτηση; Αυτοί όμως που έμεναν και πήγαν μέχρι πάνω στον Ήλιο, στα σύννεφα και σε αυτά;*», πάνω στο κείμενο «*Ο Ποντικός και η Θυγατέρα του*» και ακολούθησε μια σύντομη ανταλλαγή ιδεών γύρω από την απροσδιοριστία του λογοτεχνικού αποσπάσματος:

Εκπαιδευτικός: Δεν μας το λέει αυτό, μπορούμε να το φανταστούμε.

Α: Για να πάει εκεί μπορεί να μένει πάνω στον ουρανό, ξέρω εγώ;

Εκπαιδευτικός: Μμμμ ναι, ή να μένουν σε ένα πολύ ψηλό βουνό.

Α: Αλλά πώς θα πηδήξουν να φτάσουν εκεί;

Εκπαιδευτικός: Στον Ήλιο;

A: Ναι

Εκπαιδευτικός: Ούτε αυτό μας το λέει. Έχουμε καμιά ιδέα;

T: Μπορεί να πήγαν με αερόστατο.

M: Είχε πει ότι ήταν το παλάτι του οπότε μπορεί να είχε πολλές σκάλες ψηλά και να ανέβηκαν από εκεί.

Εκπαιδευτικός: Ή να είχε ένα πολύ μεγάλο δέντρο, όπως στον Τζακ και την Φασολιά. Την ξέρετε την ιστορία;

A: Ο Τζακ και η φασολιά. Ναι, μήπως πήγαν με αυτό, ανέβηκαν με αυτό.

Περιγράφουν, εμπλέκονται, αντιλαμβάνονται, εξηγούν, ερμηνεύουν, κρίνουν

Ένα από τα ζητούμενα της παρούσας διδασκαλίας ήταν το να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται και να εντοπίζουν τα πρόσωπα της ιστορίας, το οποίο συνέβη με επιτυχία από όλα τα παιδιά. Επιπλέον, σε διάφορες φάσης της διδασκαλίας ήταν σε θέση να ερμηνεύουν και να κρίνουν ποιοι χαρακτήρες είναι πιο σημαντικοί, τι θα συνέβαινε αν απουσίαζαν από την ιστορία, εξηγώντας τον λόγο που έδωσαν μια συγκεκριμένη απάντηση. Ταυτόχρονα, εμπλεκόντουσαν με τα συναισθήματα των χαρακτήρων, αποκτώντας μια πιο ουσιαστική σχέση με το κείμενο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα παρακάτω αποσπάσματα διαλόγων:

- T: Ποιος μας έκανε περισσότερο εντύπωση;

Z: Οι ποντικοί, επειδή ο μπαμπάς της θυγατέρας δεν ήθελε να τη δώσει σε ποντικό, αλλά τελικά κατέληξε να τη δώσει σε ποντικό.

- Ψ: Ο Κώνωψ ήταν καλός.

M: Τα πρόσωπα είναι το κουνουπάκι.

Δ: Το φίδι, να βάλουμε και τον Κώνωψ ξεχωριστά;

M: Αφού έχουμε την οικογένεια κουνουπιών

Ψ: Ωραία ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας προτιμάς και γιατί.

M: Τον Κώνωψ.

Δ: Γιατί ήταν θαρραλέος

- Εκπαιδευτικός: Τι θα μπορούσε να είχε γίνει αν δεν υπήρχε κουκουβάγια.

T: Δεν θα ήξεραν ότι υπήρχαν αυτοί οι κίνδυνοι για αυτούς και θα έβλεπε το φίδι και θα πήγαινε να βοηθήσει. Αλλά βασικά δεν θα προλάβαινε, γιατί επειδή θα συνέχιζε να πετάει πάνω από τον βάλτο θα τον είχαν φάει.

Εκπαιδευτικός: Αν δεν υπήρχαν τα κουνούπια τι θα γινόταν;

A: Δεν θα είχε παρέα, θα έμενε μόνος του.

Εκπαιδευτικός: Η ιστορία τι θα πάθαινε; Θα συνεχιζόταν, θα υπήρχε ιστορία;

A: Θα υπήρχε ιστορία, μάλλον άμα δεν είχε φίλους θα άρχιζε μόνος του να παίζει και μετά θα βρήκε άλλον.

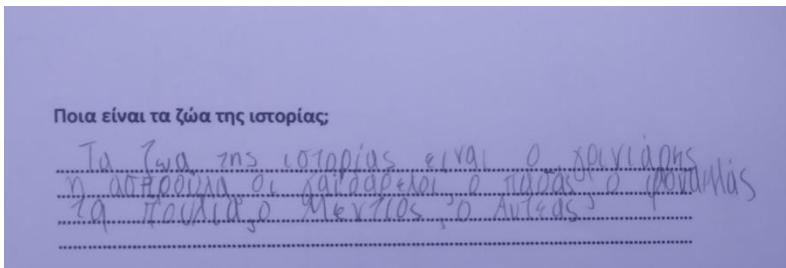
4.Τέταρτη Διδασκαλία

	Σε απόλυτο βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Καθόλου
Είναι σε θέση να εντοπίσουν τους πρωταγωνιστές και τους δευτερεύοντες χαρακτήρες.	X		
Συνειδητοποιούν την ύπαρξη δευτερευόντων χαρακτήρων που είναι αναγκαίοι για την πορεία της ιστορίας, αλλά και δευτερευόντων χαρακτήρων που δεν έχουν κάποιο σημαντικό ρόλο.	X		
Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας.	X		
Περιγράφουν	X		
Εμπλέκονται	X		
Αντιλαμβάνονται	X		
Εξηγούν	X		
Ερμηνεύουν	X		

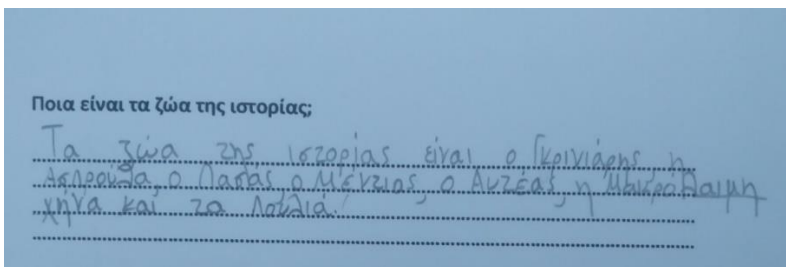
Κρίνουν	X		
----------------	----------	--	--

Είναι σε θέση να εντοπίσουν τους πρωταγωνιστές και τους δευτερεύοντες χαρακτήρες

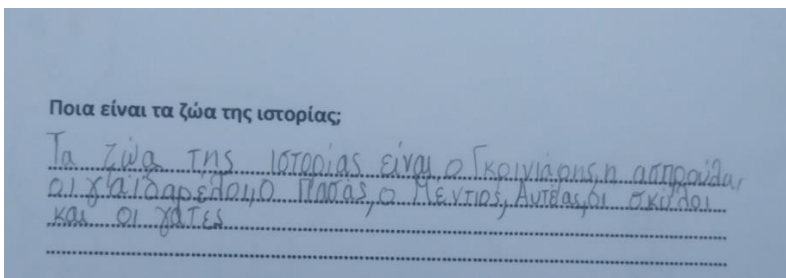
Στα πλαίσια της τέταρτης διδακτικής παρέμβασης, τα παιδιά ήταν σε θέση να εντοπίσουν τους χαρακτήρες του κειμένου, αλλά και να ξεχωρίσουν τον πρωταγωνιστή από τους δευτερεύοντες. Αυτό διαπιστώθηκε, καθώς στην ερώτηση «Ποια είναι τα ζώα της ιστορίας», κάθε παιδί κατέγραψε όσα πρόσωπα παρουσιάζονται στο απόσπασμα του κειμένου.



Παράδειγμα απάντησης 1

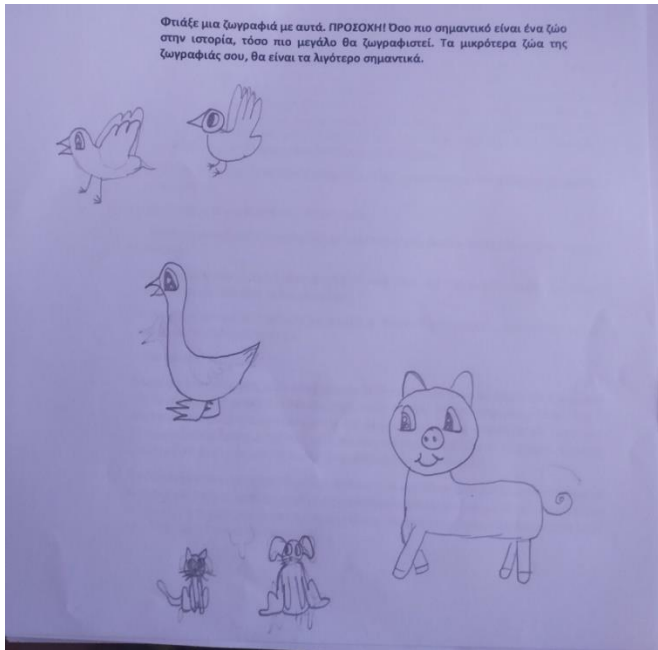


Παράδειγμα απάντησης 2

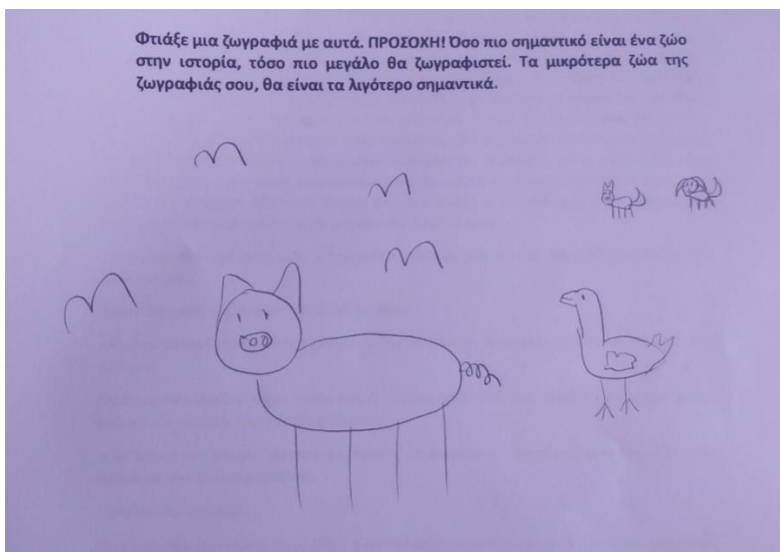


Παράδειγμα απάντησης 3

Επίσης, στο τέλος της διδασκαλίας φάνηκε πολύ έντονα η ικανότητα εντοπισμού του πρωταγωνιστή, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να φτιάξουν μια ζωγραφιά, στην οποία όσο πιο σημαντικός είναι ένας χαρακτήρας, τόσο πιο μεγάλο θα πρέπει να είναι το μέγεθός του και όλοι οι μαθητές σχεδίασαν το γουρούνι πιο μεγάλο απ' όλα τα πρόσωπα.



Παράδειγμα απάντησης 1



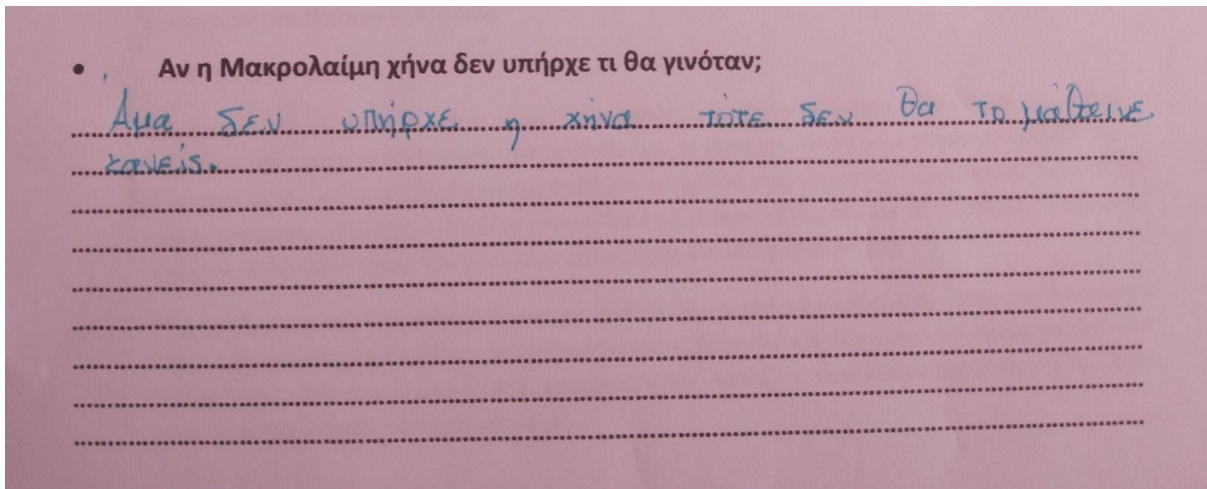
Παράδειγμα απάντησης 2

Συνειδητοποιούν την ύπαρξη δευτερευόντων χαρακτήρων που είναι αναγκαίοι για την πορεία της ιστορίας, αλλά και δευτερευόντων χαρακτήρων που δεν έχουν κάποιο σημαντικό ρόλο

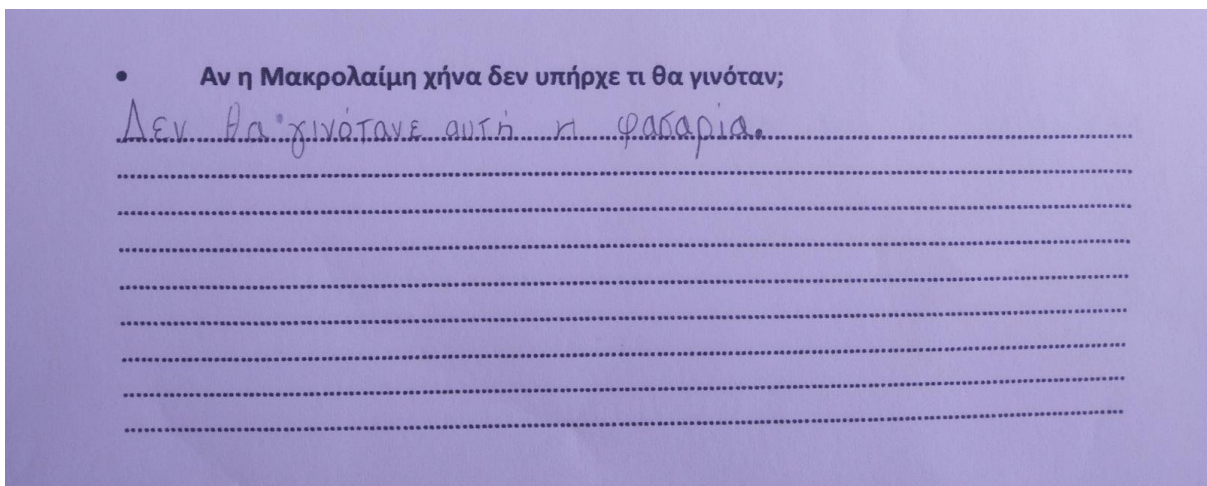
Τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και στην τελευταία της δραστηριότητα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές ήταν σε θέση να διακρίνουν τους απαραίτητους δευτερεύοντες χαρακτήρες, από εκείνους που δεν έχουν σημαντικό ρόλο για την πλοκή. Πιο συγκεκριμένα, ρωτήσαμε τα παιδιά για το αν πιστεύουν πως αλλάξει η πλοκή, στην

περίπτωση που αφαιρέσουμε συγκεκριμένους χαρακτήρες. Οι πρώτοι για τους οποίους κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν δευτερεύοντες χαρακτήρες, που δεν έχουν κάποιο σημαντικό ρόλο. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν πως δεν θα αλλάξει η ιστορία. Μάλιστα, ένας μαθητής είπε προφορικά «Όχι δεν θα άλλαζε κυρία γιατί η γάτα και ο σκύλος εμφανίστηκαν τελευταία στιγμή που μαλώνανε αυτοί, οπότε και να μην ήταν και να ήταν θα γινόταν το ίδιο.».

Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν ακριβώς το ίδιο για έναν δευτερεύοντα χαρακτήρα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ιστορία, κάτι το οποίο φάνηκε όλα τα παιδιά να αντιλαμβάνονται. Οι απαντήσεις που προέκυψαν ήταν οι ακόλουθες:



Παράδειγμα απάντησης 1



Παράδειγμα απάντησης 2

- Αν η Μακρολαίμη χήνα δεν υπήρχε τι θα γινόταν;

Αν η Μακρολαίμη χήνα δε υπήρχε το υπόλοιπο ζώο δεν θα είχε πάρει χαμπάρι για τον πανόμοιο το Γκρινιάρη

Παράδειγμα απάντησης 3

Στην τελευταία δραστηριότητα, ζητήσαμε από τα παιδιά να φτιάξουν μια ζωγραφιά, στην οποία όσο πιο σημαντικός είναι ένας χαρακτήρας, τόσο πιο μεγάλο θα πρέπει να είναι το μέγεθός του. Κάθε ένα από τα παιδιά φάνηκε πως μπορούσε να καταλάβει την σημαντικότητα που είχε κάθε πρόσωπο. Μάλιστα, πριν ξεκινήσουν να φτιάχνουν τη ζωγραφιά, διεξάχθηκε η ακόλουθη συζήτηση:

A: Ο γκρινιάρης θα είναι ο πιο μεγάλος και πιο μικρή η χήνα.

Εκπαιδευτικός: Η ασπούλα σε σχέση με τις γάτες και τους σκύλους τι θα είναι;

A: Οι γάτες και οι σκύλοι θα είναι μικρότεροι.

Εκπαιδευτικός: Το γουρούνι ήταν λιγότερο σημαντικό από τη χήνα ή περισσότερο.

Z: Περισσότερο.

Εκπαιδευτικός: Άρα θα γίνει μεγαλύτερο ή μικρότερο.

Z: Μεγαλύτερο.

Εκπαιδευτικός: Αν ζωγράφιζες γάτα και σκύλο θα ήταν πιο μεγάλα ή πιο μικρά;

A: Πιο μικρά.

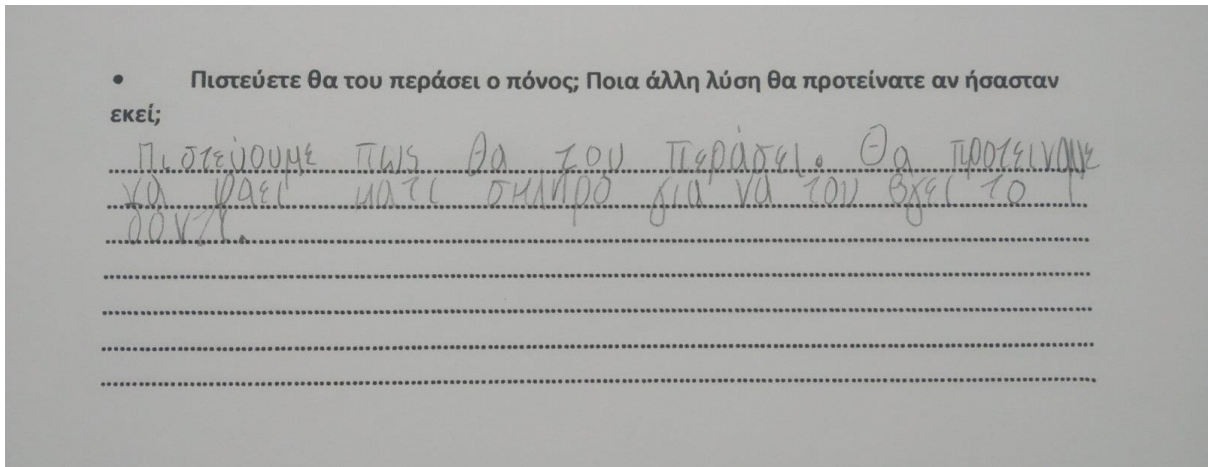
Εκπαιδευτικός: Άρα πρωταγωνιστής ποιος είναι;

A: Το γουρούνι.

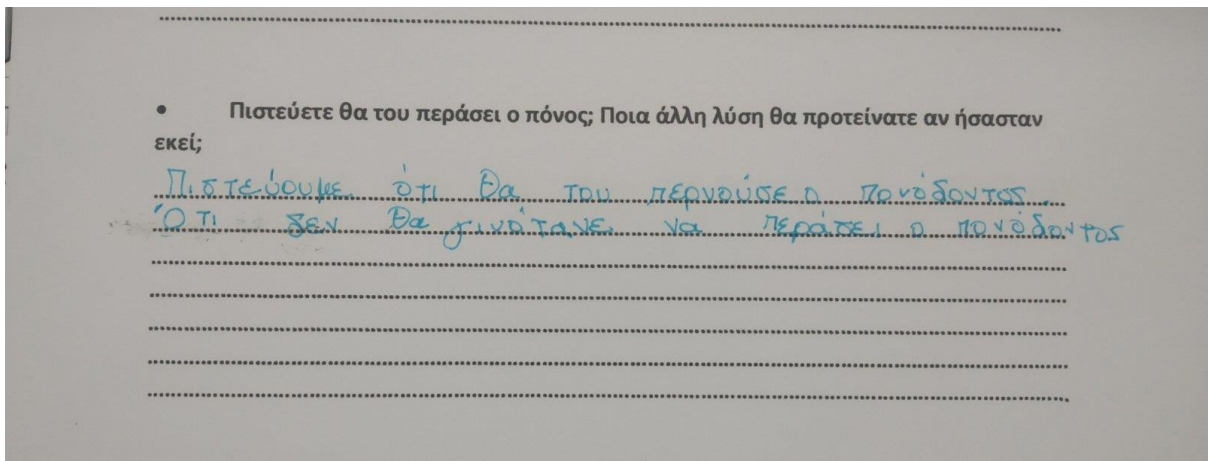
Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας

Στην διδασκαλία αυτή, φάνηκε πως οι μαθητές ήταν σε θέση να κάνουν συνδέσεις και εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας, με μεγαλύτερη ευκολία και ροή. Αρχικά, τους ζητήθηκε σε ομάδες να απαντήσουν σε μια ερώτηση γύρω από το κείμενο «Ο πονόδοντος του Γκρινιάρη» και πιο συγκεκριμένα στην «Πιστεύετε θα του περάσει ο πόνος; Ποια άλλη

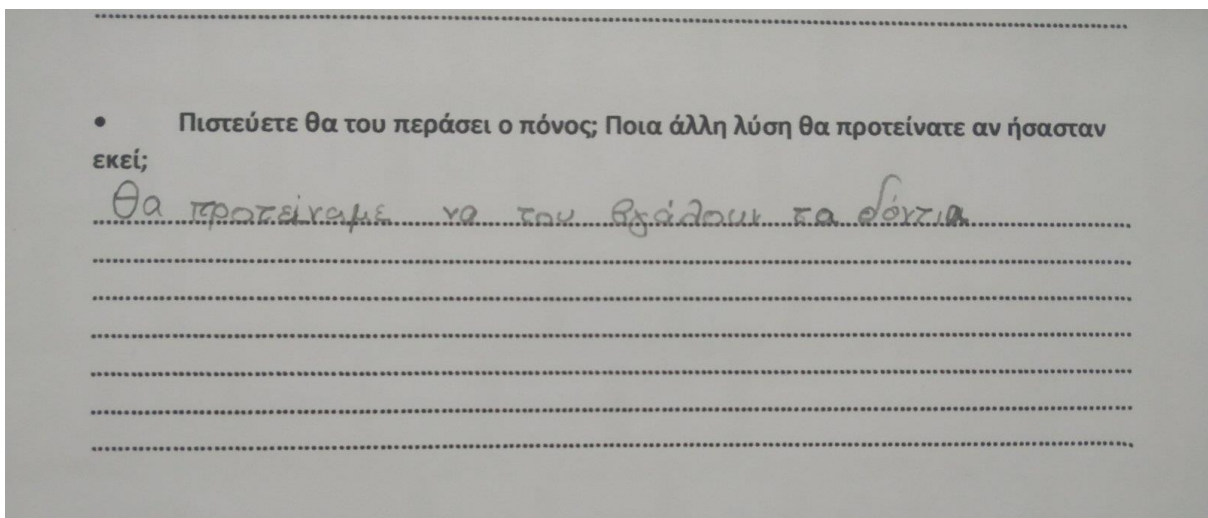
λύση θα προτείνατε αν ήσασταν εκεί; Ήδη έχουν πει με ασβέστη, ή να του βγάλουν το δόντι. Τι πιστεύετε ότι θα γίνει;». Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές ήταν οι εξής:



Παράδειγμα απάντησης 1



Παράδειγμα απάντησης 2



Παράδειγμα απάντησης 3

Επιπλέον, έκαναν συνδέσεις και με δικές τους προηγούμενες εμπειρίες είτε από την καθημερινότητά τους, είτε από άλλα κείμενα ή εκπομπές που είχαν παρακολουθήσει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο διάλογος που προέκυψε μετά την ερώτηση «*Η ιστορία του γκρινιάρη σας θυμίζει κάτι που έχετε ζήσει εσείς;*»

Τ: *Ναι τα στρουμφάκια.*

Ψ: *Όταν με πονούσε το δόντι μου.*

Εκπαιδευτικός: *Τι έκανες όταν σε πονούσε το δόντι σου;*

Ψ: *Υπομονή.*

Α: *Κυρία κανονικά αυτός εδώ δεν έχει οδοντίατρο να πάει;*

Ψ: *Αφού είναι ζώο.*

Εκπαιδευτικός: *Είναι γουρουνάκι, αλλά θα μπορούσε να έχει οδοντίατρο.*

Α: *Γουρούνι είναι;*

Εκπαιδευτικός: *Γουρούνι είναι ο γκρινιάρης και τον βοηθάνε οι χήνες του κήπου.*

Α: *Α ναι*

Επιπλέον, αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του κειμένου «Ο πονόδοντος του Γκρινιάρη» και ρωτήσαμε τους μαθητές «*Σας θυμίζει κάποια δικιά σας ιστορία, ή κάποια ιστορία που έχετε ακούσει;*», εκείνοι έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

Α: *Και εγώ τρώω γρήγορα και πολύ φαγητό. Αλλά δεν με πονάει το δόντι μου, με πονάει η κοιλιά μου. Όταν πεινάω, τρία πιάτα μακαρόνια σε δύο λεπτά..*

Ψ: *Εγώ πέντε- δέκα λεπτάκια το ένα.*

Δ: *Εγώ μία ώρα*

Ψ: *Εμένα θα μου πάρει δέκα, είκοσι λεπτά.*

Δ: *Εμένα μπορεί και μια ώρα μια μπουκίτσα.*

Εκπαιδευτικός: *Μια ώρα μια μπουκίτσα;*

Α: *Ξέρετε γιατί; Γιατί έχει μικρό στοματάκι, έχει και μικρή κοιλίτσα, οπότε δεν χωράει.*

Δ: *Τι λες μωρέ, απλώς δεν θέλω να φάω. Σηκώνομαι και τρώω μια μπουκιά ξανασηκώνομαι τρέχω, ξανά μια μπουκίτσα.*

Ε: *Άρα δεν έχεις πάθει αυτό που έπαθε ο γκρινιάρης.*

Δ: *Όχι ποτέ.*

Ψ: *Εγώ ένα πιάτο τρώω και με το ζόρι.*

Τ: *Εμένα με πονάει η κοιλιά μου μόνο όταν είμαι άρρωστη γιατί γενικά δεν τρώω πολύ.*

Μ: *Εγώ δεν το έχω πάθει.*

Περιγράφουν, εμπλέκονται, αντιλαμβάνονται, εξηγούν, ερμηνεύουν, κρίνουν

Στην παρούσα διδασκαλία διαπιστώθηκε πως οι μαθητές ήταν σε θέση να εμπλακούν στο κείμενο και να επιδιώξουν την κατανόηση των συναισθημάτων των χαρακτήρων, έτσι ώστε να μπορέσουν να εξηγήσουν και να περιγράψουν την εικόνα που έχουν για κάποιο πρόσωπο, την πιθανή εξέλιξη της ιστορίας. Οι διάλογοι που ακολουθούν αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των παραπάνω:

- Εκπαιδευτικός: *Και περνάμε στην πρώτη άσκηση όπου λέει, αν ο γκρινιάρης δεν τους είχε ενοχλήσει το βράδυ, τα υπόλοιπα ζώα θα προσπαθούσαν να βρουν λύση στο πρόβλημά του;*

A: Δεν θα τον προσπαθούσαν να τον βοηθήσουν γιατί δεν θα ήξεραν τι θα, τι θα, πως το λένε.. δεν θα ήξεραν περνούσε ο γκρινιάρης με τον πονόδοντο.

- Εκπαιδευτικός: *Αν η Μακρολαίμη χήνα δεν υπήρχε τι θα γινόταν;*

M: Είναι η χήνα που δεν έκλεισε μάτι;

T: Ναι

M: Ωραία οπότε, ο γκρινιάρης θα πονούσε ακόμη.

T: Όχι αφού όταν είπε η χήνα ότι δεν έκλεισε μάτι «και εγώ το ίδιο» είπε η ασπροούλα, άρα και εκείνη δεν έκλεισε μάτι, άρα και εκείνη ήξερε.

M: Άρα αν δεν ήταν η μακρολαίμη χήνα δεν...

T: Δεν ξέρω

Ψ: Νομίζω πως δεν θα γινόταν όλη αυτή η φασαρία.

A: Κυρία να πω κάτι, αφού η μακρολαίμη χήνα δεν ήξερε τι γίνεται, αφού δεν έχει δόντια, τα πουλιά δεν έχουν δόντια.

Επίσης, χρησιμοποιώντας την κρίση τους και ερμηνεύοντας τα στοιχεία των κειμένων, ήταν ικανοί να αντιληφθούν την σημαντικότητα ή μη ενός χαρακτήρα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως η παρακάτω:

Εκπαιδευτικός: *Αν οι γάτες και οι σκύλοι δεν υπήρχαν στην ιστορία αυτή, θα άλλαζε κάτι στην πλοκή;*

A: Όχι δεν θα άλλαζε κυρία γιατί η γάτα και ο σκύλος εμφανίστηκαν τελευταία στιγμή που μαλώνανε αυτοί, οπότε και να μην ήταν και να ήταν θα γινόταν το ίδιο.

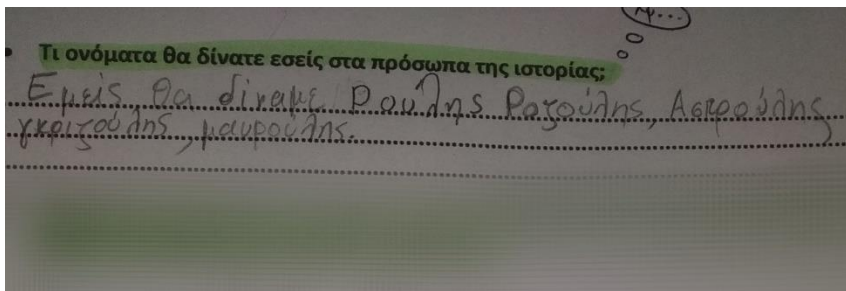
5.Πέμπτη Διδασκαλία

	Σε απόλυτο βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Καθόλου
Έχουν κατανοήσει τα βασικά στοιχεία δημιουργίας ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα:	X		
A) Όνομα	X		
B) Εμφάνιση	X		
Γ) Περιβάλλον στο οποίο ζει	X		
Δ) Ηλικία	X		
Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας.	X		
Περιγράφουν	X		
Εμπλέκονται	X		
Αντιλαμβάνονται	X		
Εξηγούν	X		
Ερμηνεύουν	X		
Κρίνουν	X		

Έχουν κατανοήσει τα βασικά στοιχεία δημιουργίας ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα

Οι μαθητές είχε φανεί από προηγούμενες διδασκαλίες πως κατανοούν την εμφάνιση ως ένα από τα βασικά στοιχεία δημιουργίας ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα. Επομένως, ενώ στην παρούσα διδασκαλία δεν εστιάσαμε σε αυτήν, μπορούμε να διαπιστώσουμε την κατανόηση αυτή.

Όσον αφορά το όνομα ενός προσώπου, ενώ τα παιδιά στην αρχή φάνηκε να μην το υπολογίζουν ως σημαντικό παράγοντα, όσο προχωράγαμε στη διδασκαλία, άρχισαν να βλέπουν πως υπάρχει μια σύνδεση του ονόματος με τα πρόσωπα. Μάλιστα, όταν τους ζητήθηκε να βρουν ονόματα για τους χαρακτήρες από το απόσπασμα κειμένου «Τα τρία μικρά λυκάκια», χρησιμοποίησαν ονόματα σχετικά με τα πρόσωπα.



Παράδειγμα απάντησης

Καθώς προχωρούσε η διδασκαλία είχαμε και τον ακόλουθο διάλογο:

Εκπαιδευτικός: *Σύντομη ερώτηση, ποια πιστεύετε πως είναι τα βασικότερα στοιχεία που πρέπει να δώσει ο συγγραφέας για έναν χαρακτήρα;*

Ψ: *Την εμφάνιση, τον χαρακτήρα, την συμπεριφορά, αν είναι μικρός ή μεγάλος.*

Εκπαιδευτικός: *Μικρός ή μεγάλος εννοείς σε μέγεθος, ή σε ηλικία;*

Ψ: *Και τα δύο*

Εκπαιδευτικός: *Παίζει ρόλο το όνομα ενός ήρωα;*

Δ: *Ναι*

Μ: *Ναι*

Ψ: *Ναι, όπως ο Στέλιος ο ποντικός.*

Εκπαιδευτικός: *Μας λέει κάτι το όνομά του;*

Ψ: *Όχι*

Εκπαιδευτικός: *Μμμ, από κάποια πριγκίπισσα μας λέει κάτι το όνομά της;*

Τ: *Ναι για παράδειγμα, η Σταχτοπούτα, ακούγεται στη λέξη ότι μαζεύει στάχτες.*

Ζ: *Η Χιονάτη*

Μ: *Η Ωραία κοιμωμένη*

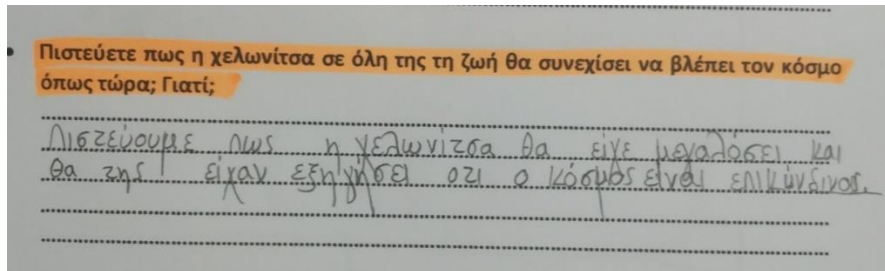
Τ: *Το ότι κοιμάται*

Ψ: *Η Πεντάμορφη*

Από την απάντηση «ο Στέλιος ο ποντικός», προκύπτει πως, αρχικά δεν είχαν κατανοήσει όλα τα παιδιά πως για να έχει σημασία το όνομα, χρειάζεται να δηλώνει κάτι. Παρόλα αυτά, γρήγορα το κατανόησαν. Επίσης, μέσα από τον διάλογο αυτό, φανερώθηκε πως κατανόησαν τη σημασία της ηλικίας ενός χαρακτήρα, ως βασικό στοιχείο της δημιουργίας του.

Γύρω από τη σημασία της ηλικίας, είχε προηγηθεί επίλυση σχετικών δραστηριοτήτων, με βάση το κείμενο «Η χελωνίτσα και το παλιό Φολκσβάγκεν». Όταν ρωτήσαμε τους μαθητές «Γιατί το φολκσβάγκεν δεν έβλεπε τον κόσμο όπως η χελωνίτσα;», προέκυψε η απάντηση

«Γιατί ήταν χρόνια στην παραλία και έβλεπε τι γίνεται τριγύρω του, ενώ η χελωνίτσα ήταν μωράκι και τώρα έχει βγει από το αυγό. Όπως λέμε «καλά καλά δεν βγήκε από το αυγό».». Επιπλέον, φάνηκε να κατανοούν την αλλαγή ενός προσώπου ανάλογα με την ηλικία του, καθώς, όταν τους ρωτήσαμε «Πιστεύετε πως η χελωνίτσα σε όλη της τη ζωή θα συνεχίσει να βλέπει τον κόσμο όπως τώρα; Γιατί;», απάντησαν το παρακάτω:



Παράδειγμα απάντησης

Το περιβάλλον στο οποίο ζει ο λογοτεχνικός χαρακτήρας, αρχικά φάνηκε προβληματίζει αρκετά τους μαθητές, διότι ενώ ασυναίσθητα έλεγαν πως παίζει σημαντικό ρόλο στο πως θα είναι ένα λογοτεχνικό πρόσωπο, δυσκολευόντουσαν να το διακρίνουν ως κάτι ανεξάρτητο. Η προσέγγισή του έγινε με βάση απόσπασμα από το κείμενο «ο Ωραίος Δαρείος». Πιο συγκεκριμένα, σε μια πρώτη παύση της ανάγνωσης, τα παιδιά ρωτήθηκαν «πώς πιστεύετε πως είναι η καθημερινή ζωή του Δαρείου, αφού ο Τίτος είναι διαιτολόγος;»:

Τ: Βαρετή, γιατί δεν μιλάει σε κανέναν, αλλά δεν έχει καμία σχέση με τον ιδιοκτήτη αυτό.

Ψ: Μπορεί να τρώει λίγο, να κάνει γυμναστική, να μαγειρεύει μαζί με το αφεντικό του. Θα κάνει κάτι δεν θα τον κοιτάει συνέχεια. Επηρεάζεται πιστεύω αρκετά από το ότι είναι διαιτολόγος και θα του αρέσει και η μουσική πιστεύω.

Στην επόμενη διακοπή της ανάγνωσης ρωτήσαμε τους μαθητές «Γιατί πιστεύετε πως ο Δαρείος είναι τόσο δυνατός;» και πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις, που δείχνουν την κατανόηση της επίδρασης του περιβάλλοντος στον χαρακτήρα του κειμένου:

Δ: Γιατί τρώει σαλάτες και δεν τρώει ανθυγιεινά πολλά.

Τ: Αυτό θα έλεγα και εγώ.

Το αντίστοιχο συμπέρασμα προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «Ποιες πιστεύετε πως είναι οι σκέψεις του Δαρείου;», που έγινε πριν την ολοκλήρωση της ανάγνωσης:

Τ: Πώς θα ξαναμπεί μέσα και τι θα του πει ο ιδιοκτήτης όταν θα έρθει.

Ψ: Πως θα πρέπει να αδυνατίσει πριν έρθει ο Τίτος, πως πρέπει γρήγορα να πάει σπίτι και να βρει έναν τρόπο να μπορέσει να περάσει από την τρύπα για να μην τον καταλάβει ο Τίτος και τον διώξει, τον τιμωρήσει βασικά.

Δ: Ότι πρέπει να αδυνατίσει όπως είπε και η Ψ, να χωρέσει να μπει από την τρύπα για να φάει και τη σαλάτα που του είχε αφήσει για να μην καταλάβει ότι κάτι έκανε και να μην καταλάβει ότι βγήκε έξω και κάπως να καθαριστεί από τα λάδια.

Εκπαιδευτικός: Άρα παίζει ρόλο το ότι ο Τίτος είναι διαιτολόγος, στο τι σκέφτεται ο Δαρείος;

Ψ: Ναι λίγο, σε μερικά σημεία, γιατί ότι έφαγε γαριδάκια...

Εκπαιδευτικός: Αν τον άφηνε όμως να τα τρώει, θα έφευγε από το σπίτι;

Ψ: Όχι πιστεύω. Αφού θα τα είχε στο σπίτι θα... μπορεί να έβγαινε για να παίξει με τους φίλους του.

Τέλος, κατά τη διδασκαλία, προέκυψε ο παρακάτω διάλογος:

Εκπαιδευτικός: Εδώ, τι πληροφορίες έχουμε για τον Δαρείο αν θέλουμε να φτιάξουμε μια σύντομη ταυτότητα.

Ψ: Ότι στην αρχή ήταν λεπτός, με ωραία γούνα κομψός, ψηλός, με γκρι χρώμα, ότι μένει σε ένα ωραίο σπίτι με τον ιδιοκτήτη του που είναι διατροφολόγος, μουσικολόγος, ότι είναι η συμπεριφορά του κομψή, αλλά του αρέσει να τρώει γλυκά, αλλά τρώει σπάνια και είναι γλυκούλης.

Εκπαιδευτικός: Άσχετα από τον Δαρείο, αν ένας βάτραχος μεγαλώνει σε ένα καταπράσινο δάσος με πάρα πολλά ζώα και αν ο ίδιος βάτραχος μεγάλωνε σε μια πόλη μέσα που δεν ξέρει κανέναν και είναι μόνος, θα είχε διαφορετική συμπεριφορά;

Τ: Ναι

Ψ: Ναι

Εκπαιδευτικός: Άρα παίζει ρόλο το που ζει ένας χαρακτήρας;

Τ: Ναι

Ψ: Ναι, όχι πάντα αλλά τις περισσότερες φορές ναι με ζώα, αλλά οι άνθρωποι, καμιά φορά και οι άνθρωποι, αλλά δεν χρειάζεται να είσαι πλούσιος για να είσαι κομψός.

Εκπαιδευτικός: Ναι συμφωνώ. Αν είσαι ας πούμε σε ένα μέρος που μπορείς να είσαι κάθε μέρα με τις φίλες σου, ή αν είσαι σε ένα μέρος που τις βλέπεις σπάνια, θα έχει μια αλλαγή στην καθημερινότητά σου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εσύ είσαι άλλος άνθρωπος.

Ψ: Ναι.

Εκπαιδευτικός: Άρα σε μια ιστορία το τι και πώς θα το κάνεις δεν παίζει ρόλο από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεσαι; Όχι αν είσαι καλός ή κακός. Π.χ. αν ο Δαρείος είχε άλλον ένα γάτο μέσα στο σπίτι μπορεί να μην ήθελε να φύγει.

Ψ: Ναι

Τ: Ή μπορεί να φεύγανε μαζί, γιατί

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως τα παιδιά έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν το περιβάλλον ως ένα από τα βασικά στοιχεία δόμησης ενός χαρακτήρα.

Κάνουν συνδέσεις-εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας

Στην Πέμπτη διδακτική παρέμβαση την εμφάνισή τους έκαναν οι συνδέσεις και οι εικασίες για την πορεία της ιστορίας. Αρχικά, μία μαθήτρια βλέποντας το κείμενο «Τα τρία μικρά λυκάκια» σχολίασε λέγοντας πως «Τα τρία μικρά λυκάκια είναι το ανάποδο από τα τρία μικρά γουρουνάκια.». Έκανε, δηλαδή, σύνδεση του κειμένου της διδασκαλίας με ένα κείμενο που είχε διαβάσει κάποια στιγμή στο παρελθόν. Παρόμοιο γεγονός, είναι η δήλωση «Μου φέρνει στο μυαλό τότε που χαθήκαμε στην παιδική χαρά.» που έγινε από μια άλλη μαθήτρια, καθώς έκανε ανάγνωση του κειμένου «Η χελωνίτσα και το παλιό Φολκσβάγκεν. Στην περίπτωση αυτή, το παιδί σύνδεσε μια προσωπική της εμπειρία, με εκείνη του προσώπου του κειμένου. Όσον αφορά τις εικασίες για τη συνέχεια της ιστορίας, τα παιδιά εξέφραζαν τις ιδέες τους για πιθανές εξελίξεις της πλοκής. Παράδειγμα αποτελεί ο παρακάτω διάλογος:

Εκπαιδευτικός: Τι πιστεύετε πως θα συμβεί τώρα που θα λείπει ο Τίτος;

Τ: Θα φύγει και θα αγοράσει ό,τι θέλει και θα κάνει πάρτι στο σπίτι ίσως.

Ψ: Θα πάει στα σκουπίδια να βρει τους φίλους του.

Ζ: Εγώ λέω ότι απλώς θα βγει έξω και θα παίζει με τις άλλες γάτες.

Μ: Θα πάει έξω στα σκουπίδια να δει πως είναι η ζωή εκεί πέρα.

Δ: Θα πάει να ζήσει, να αγοράσει ό,τι δεν τον αφήνει ο Τίτος και θα πάει με τους άλλους γάτους.

Περιγράφουν, εμπλέκονται, αντιλαμβάνονται, εξηγούν, ερμηνεύουν, κρίνουν

Στην πέμπτη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές φάνηκε να είναι σε θέση να περιγράφουν τη συμπεριφορά ενός χαρακτήρα, να εμπλέκονται συναισθηματικά και να αντιλαμβάνονται τον λόγο που δρα με έναν συγκεκριμένο τρόπο κάποιο λογοτεχνικό πρόσωπο. Έτσι, μπόρεσαν

να εξηγήσουν τις απαντήσεις τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραπάνω είναι ο εξής διάλογος:

Μ: Γιατί πιστεύετε ότι την ξάφνιασαν τόσο πολύ τα αστέρια.

Δ: Γιατί ήταν φωτεινά.

Ψ: Ωραία ναι.

Δ: Συνεχίζουμε τι άλλο;

Ψ: Ναι δεν νομίζω ότι είναι κάτι άλλο;

Μ: Γιατί πιστεύετε ότι μπερδεύταν συνεχώς;

Ψ: Γιατί έβλεπε τα αστέρια στον ουρανό και νόμιζε πως έπρεπε να πάει προς τα εκεί.

Μ: Το φολκσβάγκεν δεν έβλεπε τον κόσμο όπως η χελωνίτσα. Αυτό.

Ε: Γιατί το φολκσβάγκεν δεν έβλεπε τον κόσμο όπως η χελωνίτσα;

Ψ: Γιατί ήταν χρόνια στην παραλία και έβλεπε τι γίνεται τριγύρω του, ενώ η χελωνίτσα ήταν μωράκι και τώρα έχει βγει από το αυγό. Όπως λέμε «καλά καλά δεν βγήκε από το αυγό».

Δ: Αν η χελωνίτσα δεν είχε πετύχει το Φολκσβάγκεν θα χανόταν.

Ψ: Ωραία στο άλλο η απάντηση είναι, όχι γιατί θα είχε μεγαλώσει και θα είχε γνωρίσει ότι ο κόσμος είναι επικίνδυνος.

Τέλος, τα παιδιά ήταν σε θέση να κρίνουν ποια είναι τα βασικότερα στοιχεία που πρέπει να δώσει ο συγγραφέας για έναν χαρακτήρα.

6. Έκτη Διδασκαλία

	Σε απόλυτο βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Καθόλου
Έχουν κατανοήσει τα βασικά στοιχεία δημιουργίας ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα:	X		
A) Όνομα	X		
B) Εμφάνιση	X		
Γ) Περιβάλλον στο οποίο ζει	X		
Δ) Ηλικία	X		
Περιγράφουν	X		
Αντιλαμβάνονται	X		
Εξηγούν	X		
Κρίνουν	X		

Η τελευταία διδασκαλία έγινε μετά τις διακοπές του Πάσχα, έχοντας ως σκοπό να δούμε τι έχουν συκρατήσει οι μαθητές. Από τις απαντήσεις των παιδιών κατά τη δημιουργία των δικών τους χαρακτήρων, διαπιστώθηκε πως όλοι οι μαθητές δίνουν σημασία στην εξωτερική εμφάνιση των λογοτεχνικών προσώπων, όπως και στα ονόματα αυτών. Επίσης, φάνηκε να θεωρούν αρκετά σημαντικό να αναφερθούν στη συμπεριφορά, ή σε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των χαρακτήρων τους. Επίσης, η πλειοψηφία των παιδιών, αναφέρθηκαν και στην ηλικία του κάθε προσώπου που δημιουργούσαν. Τέλος, κατά την εξιστόρηση των παραμυθιών τους, περιέγραφαν το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα λογοτεχνικά πρόσωπα βρισκόντουσαν. Συμπεραίνοντας, οι μαθητές έχουν κατανοήσει τα βασικά στοιχεία δημιουργίας ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα.

Δημιουργία μυθολογικών χαρακτήρων

Α) Φτιάξε έναν κατάλογο από 4 πρόσωπα, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία μυθολογικών χαρακτήρων. Ποια χαρακτηριστικά θα τους δώσεις και για να τα χρησιμοποιήσεις σε μια ιστορία που θα φτιάξεις;

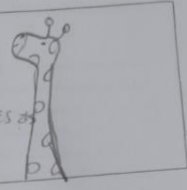


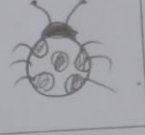
- 1 Η Λούση η κομηλοπαράδη μπορεί να μακρύνει τον λαιμό της και τις κερές της.
- 2 Η Νίκη το κίβρις έχει την δύναμη να αλείζει κρέμα και να φυτίζει.
- 3 Ο Τζίνι ο ελέφαντας μπορεί να περδεί νερό με την παλάμη του στο έδαφος και μετά αμείβει σε ένα κρημνό τα νερά του.
- 4 Η Τζάση η προκελίτσα έχει τη δύναμη να ταυτοκλίνει σπινάκι και μπορεί να κάνει αέρα με τα φτερά της.

β) Από τον παραπάνω κατάλογο διάλεξε κάποιους χαρακτήρες που θα μπορούσαν να συνυπάρχουν σε κάποια ιστορία. Τι είδους ιστορία θα ήταν αυτή;

Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα γυμναστικό πάρκο που είχε παραρτήματα με τρία κρημνισμένα η Λούση η κομηλοπαράδη, η Νίκη το κίβρις και η Τζάση η προκελίτσα τα κάθε ένα από αυτά έιν μια ξεχωριστή δύναμη και αυτή θα τη κέρσει στη μέση της ιστορίας. Τα τρία αυτά ήθελαν να ρίξουν και να πάνε στη φύση από το σχολείο τους. Τότε η Λούση με τη μαγική ικανότητα να μακρύνει τον λαιμό της ξεδίωκε το κρημνί της και των υπόλοιπων φίλων της...

Παράδειγμα απάντησης 1α

γ) Σύνθεσε ένα «μίνι βιογραφικό σημείωμα» για τους χαρακτήρες σου.

<p>Όνομα: Λούση ζωο: Κομηλοπαράδη δύναμη: να μακρύνει το λαιμό και τις κερές της Χαρακτήρας: έξυπνη, ευχαριστη</p>	
<p>Όνομα: Νίκη ζωο: κίβρις δύναμη: αλείζει κρέμα και φυτίζει Χαρακτήρας: όμορφη και έξυπνη</p>	
<p>Όνομα: Ντζάνι ζωο: Ελέφαντας δύναμη: κάνει αέρα με τα αυτιά του Χαρακτήρας: ευγενικός, καλός, ειλικής</p>	
<p>Όνομα: Τζάση ζωο: προκελίτσα δύναμη: κάνει αέρα με τα φτερά της Χαρακτήρας: έξυπνη, βοηθητική</p>	

Παράδειγμα απάντησης 1β

Δημιουργία μυθοπλαστικών χαρακτήρων

α) Φτιάξε έναν κατάλογο από 4 πρόσωπα, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία μυθοπλαστικών χαρακτήρων. Ποια χαρακτηριστικά θα τους δώσεις και για να τα χρησιμοποιήσεις σε μια ιστορία που θα φτιάξεις;





- 1 Η Σοφία η κουκουβάγια είναι η πιο έξυπνη και σαφή κουκουβάγια που υπάρχει έχει μαύρα τριχίδια, χρώμα και δύο μεγάλα φτερά.
- 2 Η Μαρία είναι η πιο ποικιλή αδελφή ανή αδελφές έχει μαύρα τριχίδια, μαύρα φτερά και μαύρα χρώμα, και μια υπέροχη φωνή σαν ουρά.
- 3 Η Αφροδίτη η γάτα είναι η πιο ελαφριά γάτα που υπάρχει έχει ένα υπέροχο χρώμα τριχίδια και μια αμυγδαλωτή ουρά.
- 4 Η Δέσποινα το χελιδνάκι είναι το πιο χαριτωμένο πουλάκι που υπάρχει έχει ένα αμυγδαλωτό χρώμα και μια υπέροχη ουρά.

β) Από τον παραπάνω κατάλογο διάλεξε κάποιους χαρακτήρες που θα μπορούσαν να συνυπάρξουν σε κάποια ιστορία. Τι είδους ιστορία θα ήταν αυτή;

Έχω διαλέξει για μια ιστορία την Σοφία την κουκουβάγια και την Δέσποινα το χελιδνάκι.
Μια μέρα η Σοφία η κουκουβάγια μαζί με την Δέσποινα το χελιδνάκι πήγαν για κλάμπ στο δάσος. Εκεί συνάντησαν πολλά πουλάκια και μέσα καθόταν ένας ήλιος. Πήγαν να φανεί να πάνε να γλυτώσουν.

Παράδειγμα απάντησης 2α

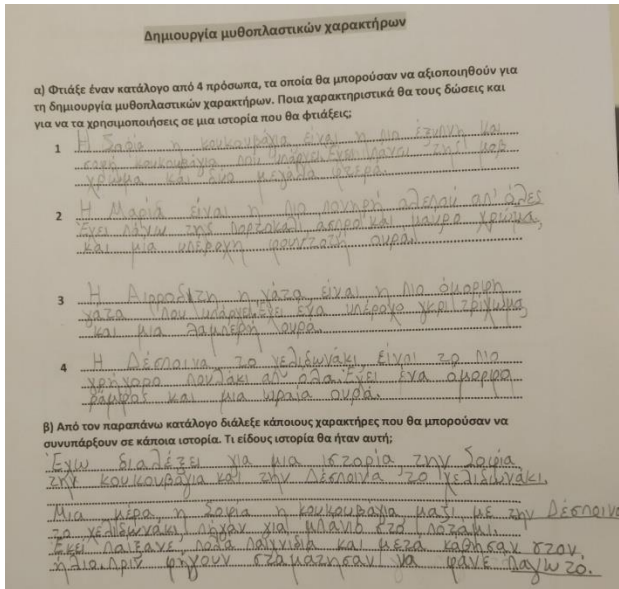
γ) Σύνθεσε ένα «μίνι βιογραφικό σημείωμα» για τους χαρακτήρες σου.

Σοφία η κουκουβάγια 40 χρονών	
Μαρία η αδελφή 22 χρονών	
Αφροδίτη η γάτα 20 χρονών	
Δέσποινα το χελιδνάκι 22 χρονών	

Παράδειγμα απάντησης 2 β

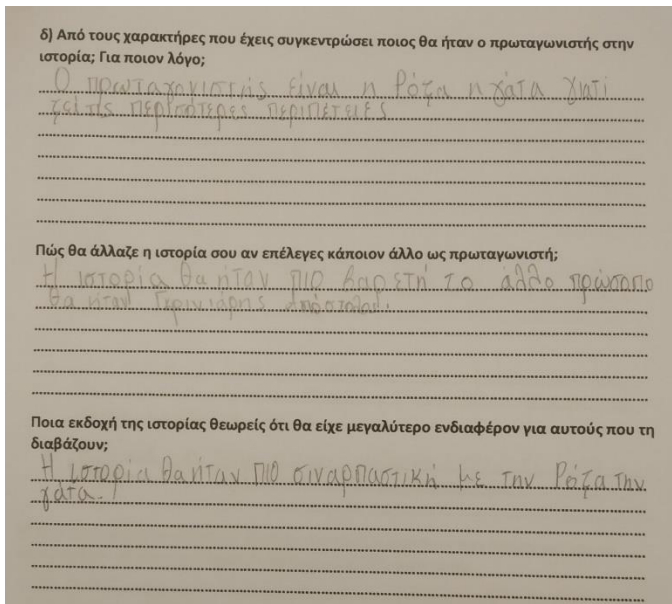
Περιγράφουν, αντιλαμβάνονται, εξηγούν, κρίνουν

Κατά τη διάρκεια της παρούσας διδασκαλίας, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά μπορούσαν επιτυχώς να περιγράψουν έναν χαρακτήρα που τα ίδια δημιούργησαν και φτιάχνοντας μια ιστορία με αυτόν, να εξηγήσουν γιατί εξελίσσεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο η πλοκή.



Παράδειγμα απάντησης

Τέλος, οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν και να κρίνουν τότε η ιστορία τους έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους αναγνώστες.



Παράδειγμα απάντησης

7.Συζήτηση-Συμπεράσματα

Για τη ροή των διδασκαλιών είχε γίνει ένας αρχικός σχεδιασμός, ο οποίος όμως άλλαζε ανάλογα με την εξέλιξη που είχε η εκάστοτε διδακτική παρέμβαση. Στο τέλος κάθε διδακτικού δώρου γινόταν αναστοχασμός γύρω από το ποιοι από τους στόχους που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν. Με το πέρας της πρώτης διδασκαλίας φάνηκε πως όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να διαχωρίσουν την εμφάνιση από τον χαρακτήρα ενός λογοτεχνικού προσώπου, όπως και να εκφράσουν την ευχαρίστηση που τους προσφέρει η δημιουργία της εμφάνισης ενός χαρακτήρα από τους ίδιους και όχι από το συγγραφέα. Έτσι δεν υπήρχε η ανάγκη να είναι και η επόμενη διδασκαλία γύρω από την ίδια θεματική. Επόμενη πτυχή της θεωρίας των λογοτεχνικών χαρακτήρων που προσεγγίστηκε είναι εκείνη της αλληλεξάρτησης πλοκή-χαρακτήρας. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν πως χωρίς πρόσωπα δεν γίνεται να υπάρχει ιστορία. Από τις απαντήσεις που δίνανε κατά τη διάρκεια των δύο διδακτικών ωρών, διαπιστώθηκε πως διαισθάνονται και κατανοούν τη σύνδεση χαρακτήρα-πλοκής και είναι έτοιμοι για την προσέγγιση μιας νέας θεματικής, εκείνης των δευτερευόντων χαρακτήρων και των πρωταγωνιστών. Με την ολοκλήρωση της τρίτης διδακτικής παρέμβασης φάνηκε πως δεν ήταν εύκολη η διάκριση των δευτερευόντων από τους πρωταγωνιστές, όπως και η αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών ενός πρωταγωνιστή (π.χ. συχνότητα εμφάνισης). Λόγω αυτού και η επόμενη διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση το θέμα αυτό. Το γεγονός αυτό ωφέλησε τους μαθητές, καθώς μετά την τέταρτη διδασκαλία όλοι μπορούσαν να διακρίνουν ποιος είναι πρωταγωνιστής και ποιος δευτερεύοντας χαρακτήρας, όπως και το ποιοι από τους δευτερεύοντες χαρακτήρες έπαιζαν πιο σημαντικό ρόλο στην ιστορία. Επομένως, ήμασταν έτοιμοι να περάσουμε στην τελευταία θεματική του ερευνητικού μας πειράματος. Ολοκληρώνοντας το πέμπτο διδακτικό δώρο, μέσα από τη συζήτηση φάνηκε πως τα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα βασικά γνωρίσματα ενός προσώπου, που χρειάζεται να μας δώσει ένας συγγραφέας έτσι ώστε να μπορέσουμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα. Τέλος, επόμενο βήμα αποτελούσε μια τελευταία διδακτική παρέμβαση με στόχο την διαπίστωση της αποτελεσματικότητας όλων των διδασκαλιών που έχουν πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της έρευνάς μας.

Συμπεραίνοντας από τα όσα αναγράφονται παραπάνω, μέσα από το παρόν διδακτικό πείραμα επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί και η απάντηση στο ερευνητικό μας ερώτημα είναι θετική. Οι αναγνωστικές θεωρίες συνιστούν ένα αποτελεσματικό πλέγμα

σχεδιασμού της διδασκαλίας των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Αναλυτικότερα, με την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, οι μαθητές ήταν σε θέση να βασίζονται σε κειμενικά στοιχεία για να δημιουργούν την εικόνα της εξωτερικής εμφάνισης ενός λογοτεχνικού προσώπου, όπως και να κάνουν προβλέψεις για τη συμπεριφορά του, φτάνοντας στη συνειδητοποίηση πως η εμφάνιση και η συμπεριφορά ενός χαρακτήρα είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους στοιχεία. Το παραπάνω έρχεται σε συμφωνία με τη μη αισθητική ανταπόκριση, η οποία αποτελεί σημαντικό κομμάτι για την Rosenblatt. Επιπλέον, με μεγάλο ενδιαφέρον ανακάλυψαν πως χωρίς την παρουσία λογοτεχνικών χαρακτήρων είναι αδύνατη η ύπαρξη πλοκής. Μια θεματική που φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά, ήταν εκείνη του εντοπισμού και της διάκρισης των πρωταγωνιστών από τους δευτερεύοντες χαρακτήρες, αλλά και της συνειδητοποίησης ύπαρξης τόσο δευτερευόντων χαρακτήρων που είναι απαραίτητοι για την πορεία της ιστορίας, όσο και δευτερευόντων που δεν έχουν κάποιον σημαντικό ρόλο. Παρόλα αυτά, ύστερα από μια δεύτερη διδακτική παρέμβαση, όλοι οι μαθητές κατανόησαν τις θεματικές αυτές και δεν είχαν πλέον καμία δυσκολία. Επίσης, εντόπιζαν στα κείμενα, αλλά και έγραφαν τα δικά τους βασικά στοιχεία δημιουργίας ενός χαρακτήρα.

Κάτι που φάνηκε στην αρχή να δυσκολεύει τόσο τα παιδιά, όσο και εμένα, ήταν η δημιουργία συνδέσεων με τις εμπειρίες τους, αλλά και εικασιών για τη συνέχεια της πλοκής, γεγονός αρκετά σημαντικό καθώς συνδέοντας οι μαθητές την ανάγνωσή τους με τις γνώσεις τους, είναι σε θέση να δημιουργούν αισθητηριακές εικόνες, να θέτουν ερωτήσεις, να οδηγούνται σε συμπεράσματα, να διακρίνουν τι είναι σημαντικό, να συνθέτουν ιδέες και να λύνουν προβλήματα, κατασκευάζοντας έτσι ένα μωσαϊκό νοήματος (Keene, E., & Zimmermann, S., 1997). Το παραπάνω αποτελεί βασικό ζήτημα των αναγνωστικών θεωριών, παρόλα αυτά δεν ήμουν εξοικειωμένη με την δημιουργία των κατάλληλων κάθε φορά ερωτήσεων και οι μαθητές δεν κατανοούσαν ακριβώς τι τους ζητούνταν. Επιπλέον, δεν έκαναν με ευκολία συνδέσεις των όσων διάβαζαν με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Με το πέρασμα των διδασκαλιών όμως, αποκτήσαμε μια άνεση με την προσέγγιση αυτή και οι διάλογοι έβγαιναν πιο φυσικά και χωρίς ιδιαίτερο κόπο. Έτσι, επιτεύχθηκε η ικανότητα συνδέσεων με τις εμπειρίες και εικασιών στη βάση της φαντασίας για την εξέλιξη της ιστορίας, κάτι το οποίο πιστεύω πως είναι ένα από τα θετικά στοιχεία της συγκεκριμένης παρέμβασης, αφού οδηγηθήκαμε στην αισθητικού τύπου ανταπόκριση, που αποτελεί σημαντικό κομμάτι της αναγνωστικής διαδικασίας.

Γενικότερα, η Rosenblatt θεωρεί πως τόσο η αισθητική, όσο και η μη αισθητική ανταπόκριση σε ένα κείμενο, είναι απαραίτητες για τη διδακτική της λογοτεχνίας. Παρόλα αυτά η αισθητική λειτουργεί ως αφετηρία για να μιλήσει ένα άτομο, στη συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητής, για προσωπικές του εμπειρίες, κάνοντας ένα βήμα παραπέρα στη σύνδεση με το ίδιο το κείμενο. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι παρόλο που οι θεωρίες της είναι γνωστές στο ευρύ κοινό, δεν έχει δοθεί κάποια μεθοδολογία γύρω από την εφαρμογή τους στη διδακτική της λογοτεχνίας και δεν υπάρχει κάποια έρευνα στην Ελληνική ή στην ξένη βιβλιογραφία που να ασχολείται με το συγκεκριμένο ζήτημα. Το στοιχείο το οποίο μας έχει καθοδηγήσει στην προσπάθεια εφαρμογής της συναλλακτικής θεωρίας είναι η έμφαση που δίνει η ίδια η Rosenblatt στις συνδέσεις. Επιπλέον, βασιστήκαμε σε προσπάθειες για εφαρμογή των θεωριών της που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί και από τις οποίες έχουν προκύψει εφτά στρατηγικές αναγνωστικής ανταπόκρισης (Beach & Marshall, 1990), η περιγραφή, η εμπλοκή, η αντίληψη, η εξήγηση, η ερμηνεία, η σύνδεση και η κρίση. Αναλυτικότερα, από τις διδακτικές παρεμβάσεις φάνηκαν να έχουν επιτευχθεί όλα όσα προαναφέρονται, καθώς οι μαθητές περιέγραφαν χαρακτήρες, εμπλεκόντουσαν στο κείμενο χρησιμοποιώντας την φαντασία τους τόσο για την δημιουργία νέας πλοκής, όσο και για τη δημιουργία χαρακτήρων, εξέφραζαν συναισθήματα και σκέψεις τους. Επίσης, αντιλαμβάνονταν τα στοιχεία που τους δινόντουσαν από το κείμενο και με τη χρήση της λογικής τους μπορούσαν να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, βασιζόμενα στην κρίση τους. Επιπλέον, κάνανε συνδέσεις με τις προσωπικές τους εμπειρίες, αλλά και με άλλα κείμενα.

Τέλος, παρόλο που δεν ήταν στόχος της παρούσας έρευνας ζητήματα σχετικά με την προσωπικότητα του ατόμου, παρατηρήθηκε έντονα η αντιμετώπιση των λογοτεχνικών προσώπων ως ανθρώπινα όντα. Ενώ προσπαθήσουμε να ασχοληθούμε με τη διδακτική των λογοτεχνικών χαρακτήρων, βασιζόμενοι κυρίως στις αναγνωστικές θεωρίες, δηλαδή έχοντας ως βάση την άποψη ότι ο χαρακτήρας είναι κατασκευή του κειμένου και του αναγνώστη και δεν σχετίζεται με τα υπαρκτά ανθρώπινα όντα, φάνηκε από τις απαντήσεις των παιδιών οι διδασκαλίες να αποκτούν μια άλλη τροπή. Αναπόφευκτα, όλα τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν τα λογοτεχνικά πρόσωπα ως μια κατασκευή. Αντιθέτως, διαπιστώθηκε πως δρούσαν και απαντούσαν σαν να έχουν απέναντί τους πρόσωπα της πραγματικής ζωής, με ανθρώπινα χαρακτηριστικά, ακόμα και αν αναφερόντουσαν σε κάποιο ζώο.

Χρειάζεται να έχουμε κατά νου πως το παρόν διδακτικό πείραμα εφαρμόστηκε σε ένα μικρό αριθμό μαθητών, μιας συγκεκριμένης ηλικίας, που φοιτούν σε κοινό σχολικό περιβάλλον.

Λόγω αυτού, ενώ μπορούμε μέχρι έναν βαθμό να βασιστούμε στα συμπεράσματα, δεν μπορούμε να τα γενικεύσουμε και να τα χρησιμοποιήσουμε για όλα τα πιθανά πλαίσια. Επιπλέον, όλες οι θεματικές με τις οποίες ασχοληθήκαμε προσεγγίστηκαν συνοπτικά, διότι στόχος μας ήταν ο σχηματισμός μιας πιο σφαιρικής άποψης για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Αυτό το οποίο ενδεχομένως να έκανα σε μια μελλοντική έρευνα και πιστεύω πως είναι σε μεγάλο βαθμό χρήσιμο, είναι μια πιο εις βάθος ενασχόληση και μελέτη της κάθε θεματικής μεμονωμένα. Έρευνες παρόμοιων ερευνητικών ερωτημάτων απουσιάζουν τόσο από την ξένη, όσο και από την ελληνική βιβλιογραφία, επομένως οποιαδήποτε παραπλήσια προσέγγιση θα ωφελούσε τον κλάδο της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, ιδιαίτερως όσον αφορά τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και την εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασόπουλος, Β. (2005). *Οι ιστορίες του κόσμου. Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Καλογήρου, Τ., Κατσίκη-Γκιβάλου, Α. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Μιχαηλίδης, Τ. (2019). *Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμού*. Εκπαιδευτική επικαιρότητα, τόμος Β, τεύχος 5, 3-14

Παπαδάκη, Α. (2017). *Η διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση: Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχολικών τάξεων Δημοτικών Σχολείων της Χίου*, αδημοσίευτη έρευνα

Παπαρούση, Μ. (2019). *Η Λογοτεχνία στη Διδακτική Πράξη: Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg

Πολίτης, Δ. (1996). *Ο ρόλος του αναγνώστη και η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt*, Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας, τόμος 11

Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταυρογιαννοπούλου, Ε. (2021). *Τα διηγήματα στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αφηγηματολογική προσέγγιση των μυθοπλαστικών χαρακτήρων*, αδημοσίευτη έρευνα.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Barthes, R. (1974 [1970]). *S/Z*. Paris: Seuil.

Beach, R., & Marshall, J. (1990). *Teaching literature in the secondary school*. San Diego: Harcourt.

Bennett, A. & Royle, N. (2004). *An Introduction to Literature, Criticism, and Theory*. Harlow: Pearson.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in fiction and Film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Crittenden, C. (1982). *Fictional character and logical completeness*, North-Holland Publishing Company, *Poetics* 11, 331-344.

Eder, J. (2010). Understanding Characters. *Projections* 4 (1): 16–40.

Ewen, J. (1971). The Theory of Character in Narrative Fiction. *Hasifrut*, 1: 1-30.

Fokkema, A. (1991). *Postmodern Characters: A Study of Characterization in British and American Postmodern Fiction*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi.

Forster, E.M. (1985 [1927]). *Aspects of the Novel*. San Diego: Harcourt.

Hamon, P. (1972). Pour un statut sémiologique du personnage. *Littérature*, 6: 86-110.

Herman, D. (2004 [2002]). *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

Hochman, B. (1985). *Character in literature*. Ithaca: Cornell University Press.

Hopkins, J. (2005). *Reader-Response Theory and Criticism*, The John Hopkins University Press, Second edition

Jannidis, F. (2009). Character. Στο P. Hühn et al. (επιμ.), *Handbook of Narratology* (σσ. 14-29). Berlin: de Gruyter.

Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris: Presses universitaires de France, coll. «Écriture».

Keene, E., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Lukens, R.J. & Cline, R. (1995). *A Critical Handbook of Literature for Young Adults*. New York: Addison Wesley Longman.

Margolin, U. (1983). Characterisation in Narrative: Some Theoretical Prolegomena. *Neophilologus* 67: 1–14.

Margulies, A. (1984). Toward Empathy. *The American Journal of Psychology*, 141(9): 1025 - 1033.

Molina, Marta; Castro, Encarnación; Castro, Enrique (2007). *Teaching Experiments within Design Research*. The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 2(4), 435-440.

Phelan, J. (1989). *Reading People, Reading Plots: Character, Progression and the Interpretation of Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.

Rosenblatt, L. M. (1969). *Towards a Transactional Theory of Reading*, Journal of Literacy Research 1: 31

Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London & New York: Methuen.

Sallenave, D. (1991). *Le Don des morts sur la littérature*.

Schneider, R. (2001). Toward a Cognitive Theory of Literary Character: The Dynamics of Mental-Model Construction. *Style*, 35: 607–640.