



Π.3.2.5 Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης

## Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Β΄ Λυκείου

Τίτλος:

«Περί ύφους: παίζοντας με τα συστατικά του ύφους στον πεζό λόγο»

Συγγραφή: ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΣΑΡΜΠΙΑΝΗ

Εφαρμογή: ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΣΑΡΜΠΙΑΝΗ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη 2013



## ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π.3.2.5. Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Υπεύθυνος υπο-ομάδας εργασίας λογοτεχνίας: Βασίλης Βασιλειάδης

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνια 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: [centre@komvos.edu.gr](mailto:centre@komvos.edu.gr)



## **Α. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ**

### ***Τίτλος***

Περί ύφους: παίζοντας με τα συστατικά του ύφους στον πεζό λόγο.

### ***Εφαρμογή σεναρίου***

Παρασκευή Σαρμπάνη

### ***Δημιουργία σεναρίου***

Παρασκευή Σαρμπάνη

### ***Διδακτικό αντικείμενο***

Νεοελληνική Λογοτεχνία

### ***Τάξη***

Β΄ Λυκείου

### ***Σχολική μονάδα***

1<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Νίκαιας

### ***Χρονολογία***

Από 21-10-2013 έως 18-11-2013.

### ***Διδακτική/θεματική ενότητα***

—

### ***Διαθεματικό***

Όχι

### ***Χρονική διάρκεια***

5 ώρες

### ***Χώρος***

I. Φυσικός χώρος:

Εντός σχολείου: αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής.

II. Εικονικός χώρος: Wiki.



### ***Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή***

Εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες ήταν σχετικά εξοικειωμένοι/ες με τις ιδιαιτερότητες της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και πριν την εφαρμογή του σεναρίου αφιερώθηκε μια ώρα ξενάγησης και εξάσκησης των παιδιών στο περιβάλλον του Wiki. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, όπως και η εκπαιδευτικός, ήξεραν να χειρίζονται με αρκετή άνεση ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, όπως το Word, το οποίο ήταν και το βασικό τους εργαλείο. Το εργαστήριο πληροφορικής ήταν διαθέσιμο για την εργασία των μαθητών και είχε τους απαραίτητους εννέα υπολογιστές, καθώς και σύνδεση με το διαδίκτυο. Ως προς την προϋπόθεση αυτή πάντως, η εφαρμογή εύκολα θα μπορούσε, με μικρές μετατροπές, να πραγματοποιηθεί στην κλασική αίθουσα διδασκαλίας, αν δεν ήταν εύκαιρο το εργαστήριο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν σε γενικές γραμμές εμπεδωμένες τις γνώσεις περί πρωτοπρόσωπης και τριτοπρόσωπης αφήγησης, αφού με αυτά είχαμε ασχοληθεί στην αρχή της χρονιάς στο πλαίσιο της εισαγωγής σε βασικά στοιχεία αφηγηματολογίας.

### ***Εφαρμογή στην τάξη***

Το συγκεκριμένο σενάριο εφαρμόστηκε στην τάξη.

### ***Το σενάριο στηρίζεται***

Παρασκευή Σαρμπάνη, Περί ύφους: παίζοντας με τα συστατικά του ύφους στον πεζό λόγο, Νεοελληνική Λογοτεχνία Β΄ Λυκείου, 2013

### ***Το σενάριο αντλεί***

—

## **B. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ/ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Μετά από μια σύντομη, εισαγωγική συζήτηση που οργανώθηκε γύρω από την αναλογία προσωπικό στυλ-κειμενικό ύφος, οι μαθητές παραπέμφθηκαν στο *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων* και στο *Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων* της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, προκειμένου να μελετήσουν κείμενα θεωρίας, και συζήτησαν στην ολομέλεια τα συστατικά στοιχεία του ύφους. Για την επόμενη φορά τους



ανατέθηκε να διαβάσουν κάποια λογοτεχνικά κείμενα με τον σχολιασμό των οποίων θα ασχολούνταν το επόμενο δίωρο. Καμιά ομάδα δεν προσήλθε πλήρως προετοιμασμένη, ενώ υπήρξαν και ομάδες στις οποίες κανείς δεν είχε διαβάσει τα κείμενα. Η ώρα λοιπόν αυτή αφιερώθηκε στη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων και στο επόμενο δίωρο ολοκληρώθηκαν οι ομαδικές εργασίες και παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια. Η τελευταία ώρα του σεναρίου αφιερώθηκε στην παρουσίαση της δεύτερης ομαδικής και της ατομικής εργασίας των παιδιών –επρόκειτο και στις δύο περιπτώσεις για ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

## Γ. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### *Σύλληψη και θεωρητικό πλαίσιο*

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, ακόμη και αν είναι σε θέση να αναγνωρίζουν συστατικά στοιχεία του ύφους, τείνουν τις περισσότερες φορές να τα θεωρούν απλώς καλολογική σκευή του κειμένου, να τα απομονώνουν από τη μελέτη των νοημάτων του, να τα αντιμετωπίζουν, εντέλει, ως ουδέτερα στοιχεία που δεν επηρεάζουν την ερμηνεία του κειμένου. Όμως «μια γλωσσική μορφή δεν μπορεί να αφήσει ανέπαφο τον πυρήνα ενός περιεχομένου», όπως διαβάζουμε στο [Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων](#) της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. Πυρήνας λοιπόν του σεναρίου αυτού ήταν να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να διακρίνουν κάποια στοιχεία ύφους, αλλά κυρίως να συνειδητοποιήσουν πως οι υφολογικές επιλογές του συγγραφέα είναι άμεσα συνυφασμένες με την ερμηνεία του κειμένου, είναι και αυτές παραγωγικοί νοήματος.

Τόσο το αρχικό σενάριο όσο και η παρούσα εφαρμογή του κινήθηκαν παραγωγικά: οι μαθητές και οι μαθήτριες εξέταζαν κείμενα θεωρίας και προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκόμιζαν από αυτά σε λογοτεχνικά κείμενα. Θεωρώ εκ των υστέρων πως μια αντίστροφη, επαγωγική πορεία ίσως αποδεικνυόταν πιο αποτελεσματική. Η φάση του σεναρίου στην οποία ανταποκρίθηκαν ζωηρότερα τα παιδιά ήταν η τελευταία, κατά την οποία έγραψαν οι



ίδιοι/ες κείμενα πειραματιζόμενοι/ες με το ύφος· ίσως λοιπόν μια αντίστροφη εφαρμογή του σεναρίου βοηθούσε τα παιδιά να προβληματιστούν πιο βιωματικά, πιο συνειδητά σχετικά με το ύφος και τη δυνατότητα που έχει ο γράφων ή η γράφουσα να παράγει νόημα μέσω αυτού.

#### **Δ. ΣΚΕΠΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΟΥΣ**

##### ***Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής***

- Επιδιώχθηκε να αντιληφθούν οι μαθητές/μαθήτριες πως ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο εκφράζεται καθένας/καθεμιά μας μετασχηματίζει το νόημα όσων επιθυμούμε να μοιραστούμε με τον συνομιλητή μας.

##### ***Γνώσεις για τη λογοτεχνία***

Επιδιώχθηκε να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες:

- πως το γραμματικό πρόσωπο εκφοράς του λόγου του αφηγητή επηρεάζει το ύφος της αφήγησης κάνοντάς το προσωπικό ή απρόσωπο, εξομολογητικό ή ουδέτερο,
- ότι οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις και οι λεξιλογικές επιλογές του συγγραφέα δεν αποτελούν αυθύπαρκτες αρετές (ή αδυναμίες) του κειμένου, αλλά διατυπώνονται από τον φορέα της αφήγησης και δίνουν στο κείμενο μια συγκεκριμένη ταυτότητα,
- πως ο συγγραφέας χρησιμοποιεί στο ειρωνικό ύφος τις λέξεις μεταφορικά,
- ότι τα παραπάνω (και πολλά άλλα) αποτελούν στοιχεία αξεδιάλυτα μέσα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, συνιστώσες της ενιαίας ταυτότητας του έργου.

##### ***Γραμματισμοί***

Επιδιώχθηκε οι μαθητές/μαθήτριες να μπορούν:

- να εντοπίζουν στοιχεία που επηρεάζουν το ύφος του κειμένου (σχήματα λόγου, λεξιλόγιο, πρωτοπρόσωπη-τριοπρόσωπη αφήγηση) και να διατυπώνουν άποψη σχετικά με το πώς επηρεάζεται το κείμενο από τις επιλογές αυτές του συγγραφέα,



- να ενσωματώνουν στοιχεία ύφους στον δικό τους λόγο,
- να χρησιμοποιούν το Wiki ως εργαλείο έκθεσης των ιδεών τους,
- να παρουσιάζουν σε λόγο προφορικό τα συμπεράσματά τους από τη μελέτη ενός λογοτεχνικού κειμένου,
- να χρησιμοποιούν τις δυνατότητες που δίνει ο επεξεργαστής κειμένου για σχολιασμό ενός κειμένου.

### *Διδακτικές πρακτικές*

Το σενάριο εφαρμόστηκε με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο: οι μαθητές και οι μαθήτριες συνεργάστηκαν στο πλαίσιο των ομάδων τους, καθένας και καθεμιά ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητές του, ώστε να ανταποκριθούν στις εργασίες που ανέλαβαν. Καταδείχθηκαν, πάντως, και τα όρια του τι είναι εμπεδωμένο στα παιδιά ως ομαδική εργασία: η ομαδική εργασία σταματά μόλις χτυπήσει το κουδούνι και ενίοτε γίνεται μια πολύ βολική δικαιολογία για αποποίηση της προσωπικής ευθύνης καθενός και καθεμιάς. Λίγες ήταν οι ομάδες που εκμεταλλεύτηκαν –και αυτές μόνο αποσπασματικά– τη δυνατότητα του Wiki για ασύγχρονη εργασία, παρόλο που αρκετά παιδιά το χρησιμοποιούσαν ήδη από την προηγούμενη χρονιά, άρα θα περίμενε κανείς πως είναι ωριμότερα για μια ουσιαστικότερη αξιοποίησή του. Οι δραστηριότητες παρουσιάζονταν στην ολομέλεια της τάξης μετά την ολοκλήρωσή τους και ακολουθούσε συζήτηση. Η εκπαιδευτικός περιορίστηκε σε ρόλο υποστηρικτικό και βοηθητικό. Στη διάρκεια των παρουσιάσεων της πρώτης εργασίας χρειάστηκε πάντως να παρέμβει με διευκρινιστικές ερωτήσεις για να τονιστούν κάποια στοιχεία, οπότε ανέλαβε πιο ισχυρά καθοδηγητικό ρόλο στη διαδικασία.

### **Ε. ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ**

#### *Αφετηρία*

Συχνά οι μαθητές και οι μαθήτριες, όταν τους ζητείται να περιγράψουν και να χαρακτηρίσουν το ύφος ενός κειμένου, καταφεύγουν σε τυποποιημένες λύσεις που



έχουν αποστηθίσει στη διάρκεια της σχολικής τους πορείας και περιορίζονται σε χαρακτηρισμούς όπως «λιτό», «γλαφυρό» κλπ., χωρίς τις περισσότερες φορές να μπορούν να αιτιολογήσουν από πού προκύπτει αυτή τους η γνώμη. Πολλές φορές, μάλιστα, υπονοούνται και αξιολογικές κρίσεις πίσω από τους χαρακτηρισμούς αυτούς: το λιτό ύφος είναι απλοϊκό, όχι αρκετά «λογοτεχνικό», σε αντίθεση με το γλαφυρό. Τα παραπάνω, λοιπόν, υπήρξαν το έναυσμα για το σενάριο αυτό, που σκοπό είχε να οξύνει την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν στοιχεία ύφους και να συναρτούν το συνολικό αποτέλεσμα των επιλογών αυτών με την ερμηνεία του κειμένου, όσο βέβαια είναι αυτό δυνατό, μιας και σε κάποιες περιπτώσεις μελέτησαν αποσπάσματα μόνο ευρύτερων κειμένων.

#### ***Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο***

Στο [Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών](#) διαβάζουμε: «[...]το κείμενο είναι τελικά μια γλωσσική μορφή, μια γλωσσική δομή στην οποία δίνει λογοτεχνική αξία η ποιότητα του λόγου και ο ιδιαίτερος τρόπος της γλωσσοτεχνικής σύνθεσης (ύφος), είναι προφανές ότι η γλώσσα του κειμένου –ανάλογα με το λογοτεχνικό γένος και είδος–, οι εκφραστικοί τρόποι με τους οποίους αυτή προβάλλει την προθετικότητα του κειμένου, αφενός ασκούν αυτόχρονα γλωσσική αγωγή στο μαθητή, αφετέρου συνιστούν μεθοδολογικά αντικείμενο της διδασκαλίας και της σχετικής στοχοθεσίας διότι με την παρατήρηση της γλωσσικής μορφής του το κείμενο γίνεται περισσότερο εναργές και η ερμηνευτική του προσέγγιση περισσότερο τεκμηριωμένη». Η διερεύνηση του ύφους αποτελεί, λοιπόν, διατυπωμένο στόχο του μαθήματος. Μέρος των κειμένων τα οποία επεξεργάστηκαν οι μαθητές προέρχονται από το σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου, ενώ άλλα αποτελούν έργα της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής, επιλογή που δεν αποκλείεται από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών.

#### ***Αξιοποίηση των ΤΠΕ***

Το σενάριο εκμεταλλεύτηκε τις δυνατότητες που προσφέρει το Wiki ως εργαλείο, μονάχα όμως κατά ένα μικρό μέρος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανακοίνωσαν εκεί





τις εργασίες τους, όμως, κατά δήλωσή τους, δεν συν-έγραψαν τις εργασίες αυτές αξιοποιώντας τις δυνατότητες του Wiki. Σχολιασμός υπήρξε περιορισμένος, κυρίως για το τελευταίο μέρος της εφαρμογής, όταν και η συγγραφή κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών, ωστόσο, λίγοι ήταν αυτοί και αυτές που προχώρησαν σε ανατροφοδοτικά προς τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους σχόλια. Τα σχόλιά τους περιορίζονταν κυρίως σε αποφάνσεις αξιολογικού τύπου ή ενθαρρυντικά σχόλια και δεν αξιοποιήθηκαν από τους/τις «συγγραφείς».

### ***Κείμενα***

#### *Λογοτεχνικά κείμενα σχολικών εγχειριδίων*

*ΚΝΑ Γ' Γυμνασίου:*

Θανάσης Βαλτινός, [«Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται»](#) (απόσπασμα από το *Συναξάρι Ανδρέα Κορδοπάτη. Βιβλίο πρώτο: Αμερική*).

*ΚΝΑ Β' Λυκείου:*

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, [«Το μοιρολόγι της φώκιας»](#).

Εμμανουήλ Ροΐδης, [«Μονόλογος ευαισθήτου»](#).

#### *Λογοτεχνικά κείμενα εκτός σχολικών εγχειριδίων*

Σωτήρης Δημητρίου, *Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου*, 16-17. Αθήνα: Κέδρος, 1993.

Ρέα Γαλανάκη, *Ελένη ή ο Κανένας*, 151. Αθήνα: Καστανιώτης, 2004.

#### *Υποστηρικτικό/εκπαιδευτικό υλικό:*

*Μη λογοτεχνικά κείμενα*

[«3.2 Οι λειτουργίες του αφηγητή»](#), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου*, *Βιβλίο καθηγητή*, 20. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

[«Αφηγηματικοί Τρόποι»](#) (τα σχετικά με την πρωτοπρόσωπη και τριτοπρόσωπη αφήγηση), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Λυκείου*, *Βιβλίο μαθητή*, 11. Αθήνα: ΟΕΔΒ.



Ι. Παρίσης & Ν. Παρίσης, [Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων](#). Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2010.

*Ιστοσελίδες*

Πύλη για την ελληνική γλώσσα: [Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων](#)

### ***Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις***

1<sup>η</sup> ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Η πρώτη ώρα του σεναρίου έγινε κατά το δεύτερο μισό ενός δίωρου μαθήματος, ενώ το πρώτο μισό αφιερώθηκε στην ξενάγηση των μαθητών και των μαθητριών στο Wiki. Βρισκόμασταν εξαρχής στο εργαστήριο της πληροφορικής με τα παιδιά χωρισμένα σε εννέα ομάδες των τριών ατόμων. Περίπου η μισή τάξη χρησιμοποιούσε το Wiki ήδη από την περασμένη χρονιά στο μάθημα της Ιστορίας, αν και τότε είχε λειτουργήσει κατά κύριο λόγο ως αποθετήριο εργασιών. Την ώρα αυτή τους ανατέθηκε να απαντήσουν σε ένα σύντομο εισαγωγικό [φύλλο εργασίας](#) το οποίο έλεγχε ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να εισάγουν σχόλια, εικόνες και υπερσυνδέσμους σε ένα κείμενο του Word, να φτιάχνουν σελίδες και να αναρτούν σχόλια στο Wiki. Όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν με λιγότερη ή περισσότερη άνεση τις δραστηριότητες και η διδάσκουσα παρενέβη βοηθώντας όσες ομάδες συναντούσαν κάποια δυσκολία. Σε όλες σχεδόν, άλλωστε, υπήρχε κάποιος ή κάποια που γνώριζε ήδη να χρησιμοποιεί το Wiki και τα παιδιά αυτά ανέλαβαν τα καθήκοντα ξεναγού και για τους/τις υπόλοιπους/ες της ομάδας τους. Περίσσεψε κάποιος χρόνος από την ώρα αυτή και ξεκίνησε η εφαρμογή του σεναρίου.

Ξαναδιαβάζοντας το αρχικό σενάριο είχα αποφασίσει πως η ολόκληρη ώρα που επιφυλασσόταν για αυτήν την –εν είδει προλόγου– δραστηριότητα ήταν υπερβολική για εισαγωγικό σενάριο και πως από την άλλη οι δραστηριότητες της δεύτερης και τρίτης ώρας ήταν υπερβολικά «στριμωγμένες». Για αυτό και είχε αποφασιστεί οι δραστηριότητες της πρώτης ώρας να αποτελέσουν την αφόρμηση της επόμενης φάσης και να περιοριστούν σε συζήτηση της ολομέλειας με κατευθυνόμενες από τη διδάσκουσα ερωτήσεις. Υπήρχε ένας ακόμη λόγος που ο παράγοντας του χρόνου βάρυνε ιδιαίτερα: βρισκόμασταν στα τέλη Οκτωβρίου και εξαιτίας της κατάληψης



που είχε προηγηθεί –δύο εβδομάδες με αρκετή ένταση– βρισκόμασταν μόλις στην αρχή των μαθημάτων, με τα παιδιά να δυσκολεύονται ιδιαίτερα να προσαρμοστούν. Έχω την εντύπωση πως το δύσκολο αυτό ξεκίνημα έδωσε τον τόνο όλης της χρονιάς, αλλά αυτό είναι κάτι που δεν μπορεί να ανιχνευθεί με βεβαιότητα στο παρόν σενάριο.

Στον πίνακα του εργαστηρίου έγραψα τρεις φράσεις:

«–Θα ήθελα ένα εσπρέσο φρέντο σας παρακαλώ. Μήπως υπάρχει στέβια;»

«–Πιάσε ένα φραπόγαλο σκέτο φιλάρα.»

«–Μάστορα, πες του μικρού να φέρει τα γνωστά κι έναν γλυκύ βραστό για τον φίλο μου τον Τασούλη.»

Ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν σε ποιον ή ποια θα μπορούσε να ανήκει καθεμιά από τις παραπάνω παραγγελίες: *σε άντρα ή σε γυναίκα; Νεαρής ή μεγαλύτερης ηλικίας; Σε ποιο κοινωνικό στρώμα ανήκει; Τι μόρφωση έχει; Τι δουλειά μπορούν να τον/την φανταστούν να κάνει;* Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν ακριβέστατες και πολύ γρήγορα φτάσαμε σε ένα ολοκληρωμένο «προφίλ» για κάθε πελάτη. Τους ζητήθηκε έπειτα να εξηγήσουν πώς είχαν καταλήξει στην περιγραφή αυτή. *Ποια ήταν τα στοιχεία που τους επέτρεψαν από μια τόσο σύντομη φράση να φτάσουν σε έναν λεπτομερή χαρακτηρισμό του φορέα του λόγου;* Τα παιδιά απάντησαν και πάλι με αρκετή ακρίβεια, όχι όμως τόσο άνετα όσο προηγουμένως: το λεξιλόγιο, ο τρόπος με τον οποίο απευθύνονται στον σερβιτόρο, η χρήση των εγκλίσεων, η επιλογή συγκεκριμένου καφέ παραπέμπουν σε συγκεκριμένο άνθρωπο. Ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν κάποιον όρο στον οποίο θα μπορούσαν να συνοψίσουν όλα τα παραπάνω γλωσσικά χαρακτηριστικά της ομιλίας κάποιου και πολύ γρήγορα προτάθηκε η λέξη ύφος.

Σε εκείνο το σημείο η διδάσκουσα ενημέρωσε τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι τις επόμενες ώρες θα εξετάζαμε τα συστατικά στοιχεία του ύφους στη λογοτεχνία και συγκεκριμένα στην πεζογραφία. Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν ποιους χαρακτηρισμούς αποδίδουμε στο λογοτεχνικό ύφος και με ποιους τρόπους εκφράζεται αυτό. Εδώ οι απαντήσεις ήταν ακόμη λιγότερες και υπήρχε μεγάλη



αμηχανία. Αρκετοί μαθητές απάντησαν ότι εκφράζεται από το λεξιλόγιο, κάποιιο άλλοι από τα εκφραστικά μέσα και τα σχήματα λόγου, ενώ ο χαρακτηρισμοί που ακούστηκαν ήταν «λιτό», «γλαφυρό», «οικείο», «επίσημο». Εδώ, επιβεβαιώθηκε η αρχική υποψία του σεναρίου, ότι δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν μια μάλλον γενικόλογη και ασαφή εντύπωση για το λογοτεχνικό ύφος και αποδίδουν έναν αξιολογικό τόνο στο λεγόμενο “υψηλό” ύφος, χωρίς βέβαια να μπορούν να προσδιορίσουν ακριβώς ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που το καθιστούν τέτοιο· το υψηλό τέλος ύφος ταυτίζεται αυτομάτως με τη λογοτεχνικότητα.

Τους δόθηκε επίσης ως παράδειγμα το εξής συμβάν: ένας μαθητής τσακώνεται μέσα στην τάξη με την καθηγήτριά του. *Τι κείμενο θα προκύψει, αν την ιστορία αυτή αφηγηθεί η καθηγήτρια, ο μαθητής, κάποιος/α από τους/τις υπόλοιπους/ες;* Είχαμε χρησιμοποιήσει αυτό ακριβώς το παράδειγμα και όταν συζητούσαμε για τη λειτουργία του αφηγητή και έτσι τα παιδιά γρήγορα ανταποκρίθηκαν και συμπέραναν πως ο διαφορετικός αφηγητής επηρεάζει όχι μόνο την οπτική γωνία και το περιεχόμενο της αφήγησης, αλλά και τον τρόπο της αφήγησης, το ύφος. Η διδάσκουσα συνόπισε ότι θα μελετούσαμε το πεζογραφικό ύφος από την άποψη του γραμματικού προσώπου στο οποίο γίνεται η αφήγηση, των λεξιλογικών επιλογών και τέλος, των σχημάτων λόγου, συγκεκριμένα των μεταφορών, των παρομοιώσεων και της ειρωνείας και τα παιδιά παραπέμφθηκαν στο [φύλλο εργασίας 1](#).

Εκεί τους ζητήθηκε να μελετήσουν τα λήμματα για το ύφος στο [Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων](#) και στο διαδικτυακό [Λεξικό γλωσσολογικών όρων](#) της Πύλης για την ελληνική γλώσσα. Προφορικά τούς δόθηκαν οι εξής αναγνωστικές οδηγίες: *Ποια συστατικά στοιχεία μελετώνται για να χαρακτηριστεί το ύφος ενός λογοτεχνικού κειμένου; Ποια διαδρομή έχει διανύσει ο όρος «ύφος» και ο κλάδος της φιλολογίας που το μελετά; Ποιοι παράγοντες διαφοροποιούν το ύφος ενός κειμένου;* Τα κείμενα όμως αποδείχθηκαν υπέρ το δέον απαιτητικά για αρκετά παιδιά. Πέρα από τη δυσκολία των ίδιων των κειμένων, νομίζω πως τα παιδιά δυσκολεύτηκαν και στην ανάγνωση από πρακτικής άποψης· ήταν σαφές πως δεν ήταν συνηθισμένοι/ες να διαβάζουν από την



οθόνη ενός υπολογιστή. Τέλος, μια άλλη δυσκολία που δεν είχε προβλεφθεί ήταν πως κάποιες ομάδες ένιωσαν αμηχανία σχετικά με το πώς έπρεπε να χρησιμοποιήσουν ένα διαδικτυακό λεξικό (το οποίο δηλαδή δεν παραπέμπει απευθείας στο λήμμα, αλλά θα πρέπει να το αναζητήσετε από έναν «καταρράχτη»).

Μόλις ολοκλήρωσαν την ανάγνωση, ξεκίνησε συζήτηση η οποία όμως σαφώς δεν είχε τη ζωντάνια και τη συμμετοχή της προηγούμενης ώρας. Ορίσαμε τι είναι ύφος και επισημάναμε τα συστατικά που αναφέρονται στα λήμματα, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν το ύφος ενός κειμένου. Σχολιάστηκε επίσης η τελευταία πρόταση του λήμματος από το *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*, ότι δηλαδή «η σύγχρονη υφολογία [...] έχει οριστικά εγκαταλείψει και τον παλαιό ρυθμιστικό της ρόλο». Οι απαντήσεις αρκετών μαθητών και μαθητριών ήταν διστακτικές και κατέδειξαν τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν σε θεωρητικού χαρακτήρα κείμενα. Η διδάσκουσα είχε παραπάνω από βοηθητικό ρόλο στη συζήτηση αυτή, καθώς χρειάστηκε να διευκρινίσει κάποια σημεία και να τα αναδιατυπώσει ώστε να γίνουν κατανοητά. Ανατέθηκε στα παιδιά να διαβάσουν τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία θα επεξεργάζονταν την επόμενη ώρα. Για όσους μαθητές και μαθήτριες –μια πολύ μικρή μειοψηφία της τάξης– δε διέθεταν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, είχε προβλεφθεί τα κείμενα να δοθούν και σε έντυπη μορφή.

2<sup>η</sup> ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσήλθαν και πάλι στο εργαστήριο της πληροφορικής και κανονικά επρόκειτο να ξεκινήσουν τον σχολιασμό των λογοτεχνικών κειμένων, που είχε αναλάβει κάθε ομάδα, από την άποψη κάποιου στοιχείου ύφους. Σε καμία ομάδα, όμως, δεν είχαν μελετήσει όλα τα μέλη τα λογοτεχνικά κείμενα που τους είχαν ανατεθεί, ενώ σε κάποιες δεν τα είχε διαβάσει κανείς/καμία. Μιας και το πρόβλημα ήταν γενικό, προτιμήθηκε να αφιερωθεί η ώρα αυτή στην ανάγνωση των κειμένων. Ήταν αναμενόμενο πως η γλώσσα του Ροΐδη και του Παπαδιαμάντη θα δυσκόλευε τους μαθητές και τις μαθήτριες που θα αναλάμβαναν τα κείμενά τους, αλλά τελικά υπήρξαν προβλήματα και με ένα ακόμη: το κείμενο του Δημητρίου



φάνηκε δυσνόητο και απαιτητικό στα παιδιά. Γενικά η γλωσσική προσπέλαση ήταν ένα ζήτημα που τέθηκε από όλες τις ομάδες.

Θα διακινδυνεύσω εδώ μερικές ερμηνείες για την κατάσταση αυτή, αφού δεν επρόκειτο για μεμονωμένη περίπτωση, αλλά για γενικευμένη αποχή. Θεωρώ πως κατά ένα μεγάλο μέρος ήταν πρόβλημα που πηγάζει από το ίδιο το σενάριο, το οποίο προφανώς απέτυχε να δημιουργήσει τους απαραίτητους δεσμούς με τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να θελήσουν να διαθέσουν στον προσωπικό τους χρόνο τα λογοτεχνικά αποσπάσματα και να εμβαθύνουν στη μελέτη των στοιχείων του ύφους. Είναι σίγουρο, επίσης, πως τους αποθάρρυναν τα θεωρητικά κείμενα που διάβασαν την προηγούμενη ώρα. Είναι πιο εύκολο να απορριφθεί κάτι που δεν είναι κατανοητό· αυτή νομίζω πως ήταν η λογική που επικράτησε. Εδώ, βέβαια, ανακύπτει ένα πρόβλημα γενικότερο, καθώς δεν υπάρχουν στα ελληνικά, από όσο τουλάχιστον γνωρίζω εγώ, κείμενα θεωρίας εύκολα προσβάσιμα, τα οποία να είναι κατάλληλα για έναν μέσο μαθητή. Από την άλλη, η απροθυμία των μαθητών και των μαθητριών μου είναι νομίζω κομμάτι μιας γενικότερης, πικρής κατάστασης: η μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου, η απλή έστω ανάγνωσή του, περιορίζεται εντός της σχολικής αίθουσας. Είναι μια ακόμη επιβάρυνση στο μακρύ καθηκοντολόγιο του σχολείου, που δεν αποτελεί ούτε επιλογή ούτε χαρά για τους περισσότερους μαθητές και μαθήτριες. Η ιδιαίτερη συγκυρία στην οποία βρισκόταν το σχολείο, με τα παιδιά και εμάς να προσπαθούμε στο τελείωμα του Οκτώβρη να βρούμε τον βηματισμό μας, σίγουρα δε βοήθησε. Τέλος, το μεγάλο διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ της πρώτης ώρας και της επόμενης συνάντησης (21 Οκτωβρίου-4 Νοεμβρίου, λόγω της μεσολάβησης της επετείου της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου) ήταν επίσης ένας ακόμη παράγοντας που απομάκρυνε τα παιδιά από την εφαρμογή<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Η επόμενη ώρα του διώρου που είχε προβλεφθεί ότι θα χρειαζόταν, αν η εργασία μας ακολουθούσε τον κανονικό προγραμματισμό, χρησιμοποιήθηκε για δραστηριότητα άσχετη με το σενάριο.



3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Οι ομάδες συγκεντρώθηκαν και πάλι στο εργαστήριο πληροφορικής και πήραν θέση μπροστά στους σταθμούς εργασίας. Ρωτήθηκαν αν είχαν ξανακοιτάξει τα κείμενα, θεωρητικά και μυθοπλαστικά, που ήταν απαραίτητα για την εργασία αυτής της ώρας και σχεδόν κανείς δεν είχε ασχοληθεί εκ νέου. Τους είχε ζητηθεί ακόμη να διαβάσουν τα κείμενα των άλλων ομάδων ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν την παρουσίασή τους, αλλά ούτε αυτό είχαν κάνει οι περισσότεροι/ες. Τους ζητήθηκε να ανοίξουν το φύλλο εργασίας που αντιστοιχούσε στην ομάδα τους από τον φάκελο που υπήρχε στο Wiki και να ξεκινήσουν την εργασία τους.

Οι ομάδες είχαν συσταθεί από τη διδάσκουσα με κύριο κριτήριο την άνεση των παιδιών στον χειρισμό του υπολογιστή και τις προτιμήσεις των ίδιων· πριν την έναρξη της εφαρμογής τούς είχε δοθεί ερωτηματολόγιο που έλεγχε τις ψηφιακές δεξιότητές τους και τις προτιμήσεις σχετικά με ποιον/α θα προτιμούσαν να συνεργαστούν. Αυτό σημαίνει πως από την άποψη των λογοτεχνικών γραμματισμών οι ομάδες ήταν αρκετά διαφορετικές μεταξύ τους και σε κάποιες περιπτώσεις άνισες. Το γεγονός αυτό λοιπόν είχε ληφθεί υπόψη ως προς τα κείμενα που ανατέθηκαν σε κάθε ομάδα.

Τρεις ομάδες ασχολήθηκαν με [φύλλο εργασίας](#) που εστίαζε σε απόσπασμα από το αφήγημα του Θανάση Βαλτινού *Συναξάρι Ανδρέα Κορδοπάτη* και στο διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Μοιρολόγι της φώκιας» και εξέταζε τη χρήση πρωτοπρόσωπης ή τριτοπρόσωπης αφήγησης. Τα ζητήματα σχετικά με την πρωτοπρόσωπη και τριτοπρόσωπη αφήγηση είχαν συζητηθεί λίγο καιρό πριν, αλλά χρειάστηκε να τα μελετήσουν εκ νέου από την εισαγωγή του σχολικού βιβλίου και το βιβλίο του καθηγητή, στο οποίο τους παρέπεμπε το φύλλο εργασίας. Η διδάσκουσα παρενέβη φωτίζοντας κάποια σημεία των κειμένων θεωρίας και λειαινώντας το λογοτεχνικό κείμενο.

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά· θα ήθελα όμως να σημειώσω εδώ δύο χαρακτηριστικές εικόνες από την εργασία δύο ομάδων. Η μία



ομάδα<sup>2</sup> δεν παρέθεσε τις παρατηρήσεις σε μορφή σχολίων, αλλά τις κατέγραψε στο τέλος των λογοτεχνικών κειμένων. Προφανώς, δεν είναι κάτι σημαντικό, αλλά νομίζω πως δείχνει καθαρά ότι υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν εμποδωμένες –ούτε καν από άποψη εργαλειακή– βασικές γνώσεις για τη νέα μορφή που αποκτούν τα κείμενα σε περιβάλλοντα ΤΠΕ, γνώσεις τις οποίες τείνουμε να θεωρούμε εκ των προτέρων δεδομένες σε διδακτικές προσεγγίσεις όπως η παρούσα. Το άλλο στιγμιότυπο που νομίζω πως αξίζει να αναφερθεί αφορά πιο στενά τη λογοτεχνία: η μια από τις ομάδες<sup>3</sup> έκανε αρκετά ακριβείς παρατηρήσεις στα κείμενα που ανέλαβε, χωρίς όμως να καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα για τη λειτουργία του αφηγητή στο ύφος του κειμένου. Νομίζω πως φάνηκε εκεί ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν να «μεταφράσουν» τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τον αφηγητή σε ερμηνεία του κειμένου.

Τρεις ομάδες ανέλαβαν το [φύλλο εργασίας](#) που εξετάζε το ζήτημα των λεξιλογικών επιλογών, των μεταφορών και των παρομοιώσεων μέσα από αποσπάσματα από τα μυθιστορήματα *Ελένη ή ο Κανένας* της Ρέας Γαλανάκη και *Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου* του Σωτήρη Δημητρίου. Τα παιδιά, παρόλο που είχαν διαβάσει το κείμενο του Δημητρίου την προηγούμενη φορά και παρόλο που τους δόθηκε και μια μικρή σύνοψη της ιστορίας στο φύλλο εργασίας, εξακολουθούσαν να έχουν απορίες. Οι ερωτήσεις τους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και η παρουσίαση της επόμενης ώρας έδειξαν πως δυσκολεύονταν να αναλύσουν τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (σειρά λέξεων, λεξιλόγιο, σχήματα λόγου, τα μέρη του λόγου που κυριαρχούν κλπ.) και να τα συνδέσουν με την ταυτότητα των προσώπων που εκφέρουν τον λόγο. Γενικώς οι εργασίες που παρέδωσαν<sup>4</sup> ήταν μάλλον πρόχειρες, καθώς περιορίζονταν σε διαπιστωτικού χαρακτήρα σχόλια χωρίς να εμβαθύνουν.

<sup>2</sup> Βλ. στον Φάκελο Τεκμηρίων το αρχείο *ergasia1\_omada1*.

<sup>3</sup> Βλ. στον Φάκελο Τεκμηρίων το αρχείο *ergasia1\_omada2*.

<sup>4</sup> Βλ. ό.π. τα αρχεία *ergasia1\_omada4* και *ergasia1\_omada5*.





Οι τρεις τελευταίες ομάδες ασχολήθηκαν με [φύλλο εργασίας](#) που επεξεργαζόταν την ειρωνεία μέσα από απόσπασμα από το χρονογράφημα του Ροΐδη «Μονόλογος ευαισθήτου». Το κείμενο, αν και απαιτητικό, είχε φανεί να τους αρέσει, το είχαν μάλιστα επεξεργαστεί και στο μάθημα της λογοτεχνίας την προηγούμενη χρονιά. Τους ζητήθηκε να μελετήσουν πρώτα το λήμμα του *Λεξικού λογοτεχνικών όρων* για την ειρωνεία, στο οποίο παρουσιάζονται οι διάφορες λειτουργίες της στη λογοτεχνία. Είναι αλήθεια πως με εξαίρεση το καταληκτικό σχόλιο του λήμματος («Μπορούμε, όμως, να πούμε ότι σε κάθε μορφή ειρωνείας υπάρχει μια αναντιστοιχία ή μια ασυμφωνία ή μια αντίθεση μεταξύ λέξεων και νοήματος, πράξεων και αποτελεσμάτων, απατηλής και αντικειμενικής πραγματικότητας.») το υπόλοιπο λήμμα δεν είναι εξαιρετικά βοηθητικό για τη συγκεκριμένη εργασία που ανέλαβαν εδώ τα παιδιά. Τα αποτελέσματα πάντως ήταν αρκετά ικανοποιητικά, αν και ελλιπή ως προς κάποιες όψεις των απαντήσεων: οι μαθητές περιέγραψαν με ακρίβεια την πραγματικότητα που κρύβεται πίσω από τα λόγια του αφηγητή και που αποκαλύπτεται εναργέστερη με τη χρήση της ειρωνείας, δε σχολίασαν όμως την πρόθεση του συγγραφέα ούτε και τα συναισθήματα που δημιουργεί στους ίδιους και τις ίδιες η ειρωνεία αυτή<sup>5</sup>.

Τη δεύτερη ώρα έγινε η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων. Σηκώθηκε ένας/μία εκπρόσωπος από κάθε ομάδα που είχε αναλάβει τα ίδια κείμενα και από κοινού παρουσίασαν στις άλλες ομάδες τα συμπεράσματά τους. Οι υπόλοιπες ομάδες είχαν μπροστά τους το υπομνηματισμένο κείμενο μίας εκ των ομάδων που παρουσίαζε και παρακολουθούσαν από εκεί. Η από κοινού και χωρίς πρόβα παρουσίαση αποδείχθηκε προβληματική, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλεπικαλύπτονταν ή δήλωναν απλώς ότι τους κάλυψε ο προηγούμενος/η. Πρόβλημα ήταν, επίσης, πως τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν διαβάσει τα κείμενα πάνω στα οποία βασίστηκαν οι άλλες ομάδες και έτσι τους ήταν δύσκολο να

<sup>5</sup> Βλ. ό.π. τα [ergasia1\\_omada7](#) και [ergasia1\\_omada8](#).



παρακολουθήσουν, αν και από όλες τις ομάδες ζητήθηκε, πριν ξεκινήσουν την παρουσίασή τους, να κάνουν μια σύνοψη του κειμένου που διάβασαν ώστε να προσανατολιστούν και οι υπόλοιποι. Εκ των πραγμάτων και λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στη διάθεσή μας, ήταν αρκετά ισχυρή η καθοδήγηση εκ μέρους της διδάσκουσας για να κατευθύνει την παρουσίαση και να θέτει ερωτήματα όποτε τα παιδιά βρίσκονταν σε αμηχανία.

Τα κείμενα των ομάδων διαβάστηκαν από τη διδάσκουσα μετά το πέρας του διώρου και, παρόλο που είχε ζητηθεί από τα παιδιά να επιστρέψουν στο Wiki για να ενσωματώσουν τυχόν παρατηρήσεις, να διευκρινίσουν σημεία όπου υπήρχαν ενστάσεις ή απορίες και να απαντήσουν σε σχόλια, αυτό σε γενικές γραμμές δεν το έκαναν. Οι εργασίες των περισσότερων ομάδων διατηρήθηκαν όπως είχαν κατατεθεί αρχικά. Δεν υπήρξε αξιοποίηση του Wiki ούτε από τη μεριά των μελών κάθε ομάδας –για ολοκλήρωση ή βελτίωση της εργασίας τους– ούτε και από τη μεριά των συμμαθητών και των συμμαθητριών τους για να υποβάλλουν ερωτήσεις και να ξεκινήσει κάποια συζήτηση. Από την άποψη αυτή, ο στόχος του σεναρίου να αποβεί το Wiki χώρος συνεργασίας και επικοινωνίας δεν υπηρετήθηκε καθόλου.

Για το σπίτι τούς ανατέθηκε να μελετήσουν τα κείμενα των υπόλοιπων ομάδων (πράγμα που δεν έγινε, όπως σημειώθηκε παραπάνω) και να δουλέψουν πάνω σε ένα [φύλλο εργασίας](#) που ζητούσε να προχωρήσουν σε μια άσκηση δημιουργικής γραφής, είτε ομαδικά είτε ατομικά.

5<sup>η</sup> ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Για την τελευταία ώρα της εφαρμογής οι ομάδες προσήλθαν και πάλι στο εργαστήριο των υπολογιστών. Πρόθεση ήταν να μείνει κάποιος χρόνος στο τέλος ώστε να σχολιάσουν τα κείμενα –συλλογικά ή ατομικά– που θα ήταν αναρτημένα από τα υπόλοιπα παιδιά στο Wiki, αλλά τελικά ολόκληρη η ώρα χρησιμοποιήθηκε για τη συζήτηση της ολομέλειας. Το [φύλλο εργασίας](#), αφού παρέθετε μερικά αποσπάσματα από το έργο του Κενώ *Ασκήσεις ύφους*, ζητούσε από τα παιδιά να γράψουν τη δική τους εκδοχή ενός περιστατικού που αποτυπωνόταν τηλεγραφικά. Ζητούσε να δώσουν



συγκεκριμένη ταυτότητα στον αφηγητή και να «εξατομικεύσουν» τον λόγο του υιοθετώντας στοιχεία τα οποία είχαν προκύψει στη συζήτηση για το ύφος. Τρεις ομάδες είχαν συγγράψει από κοινού ένα κείμενο και οκτώ μαθητές και μαθήτριες είχαν δουλέψει ατομικά<sup>6</sup>. Νομίζω πως ήταν η φύση του περιστατικού τέτοια (ένας μαθητής και μια καθηγήτρια τσακώνονται) που εξήψε σε πρώτο βαθμό τη διάθεση αρκετών να γράψουν, αλλά και γενικότερα οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής γίνονται δεκτές με θέρμη από τους περισσότερους μαθητές και μαθήτριες. Τα αποτελέσματα ήταν άνισα: τα κείμενα που πραγματικά πειραματιζόνταν με το ύφος νομίζω πως ήταν ελάχιστα. Σε αρκετά κείμενα η φωνή του διαφορετικού, υποτίθεται, αφηγητή ήταν διάφανη και πίσω από αυτήν βρισκόταν ο/η ή οι συγγραφείς. Ακόμη και στις περιπτώσεις αυτές, όμως, ήταν εξαιρετικά χρήσιμο: οι παρατηρήσεις των παιδιών-ακροατών ήταν πολύ ακριβείς και αναδείκνυαν σημεία του ύφους, τα οποία στη διάρκεια της προηγούμενης φάσης δεν είχα αποκομίσει την αίσθηση πως είχαν εμπεδώσει.

Γενικώς η συζήτηση που έγινε ήταν εγκαρδιωτική: η συμμετοχή ήταν μεγάλη, υπήρξαν διαφωνίες, τα σχόλια ήταν εύστοχα. Μπορεί να ήταν δύσκολο να πειραματιστούν γραπτώς με το ύφος, αλλά νομίζω πως φάνηκε να είναι λίγο προσεκτικότεροι αναγνώστες. Η συζήτησή μας προχώρησε και σε ζητήματα ερμηνείας, όσο το επέτρεπε βέβαια η απλοϊκότητα του θέματος: *Τι είδους χαρακτήρες αναδεικνύονται μέσα από το συγκεκριμένο ύφος; Ποια στάση κρατά ο τρίτοπρόσωπος αφηγητής απέναντι στην ιστορία και τους πρωταγωνιστές της;* Γενικώς ήταν μια ώρα που εκτός από απολαυστική νομίζω πως ήταν και αποδοτική. Δεν είναι τυχαίο πως στα κείμενα αυτά υπήρξαν σχόλια στο Wiki, χωρίς να επιμείνει η διδάσκουσα, και μάλιστα η ανταλλαγή σχολίων συνεχίστηκε για αρκετές μέρες αφού ολοκληρώθηκε η εφαρμογή. Πάντως, η γραπτή εκδοχή των σχολίων τους ήταν σαφώς κατώτερη από τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε στην τάξη. Νομίζω πως η επιδερμική λογική με

<sup>6</sup> Βλ. ό.π. τα ka8ysterw, mathitis\_se\_trip και eirwneia.



την οποία τα περισσότερα παιδιά αντιμετωπίζουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ήταν σαφής και στα σχόλια που άφηναν κάτω από τις αναρτήσεις των συμμαθητών και των συμμαθητριών τους –τόσο ως προς το ύφος όσο και ως προς το περιεχόμενο. Η τελευταία αυτή ώρα πάντως γέννησε αρκετές σκέψεις εκ των υστέρων, οι οποίες εκτίθενται στην ενότητα των Άλλων Εκδοχών.



## ΣΤ. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### Φύλλο εργασίας 1

Στη συζήτησή μας καταλήξαμε πως ο λόγος καθενός διαφοροποιείται ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα, τις ιδέες του, εντέλει την ταυτότητά του. Καταλήξαμε δηλαδή πως καθένας από εμάς, όταν παίρνει τον λόγο, έχει ένα ορισμένο, προσωπικό ύφος. Το ίδιο βέβαια συμβαίνει και στην πεζογραφία. Θα μελετήσουμε λοιπόν κάποια από τα συστατικά του ύφους στον πεζό λόγο. Συγκεκριμένα, θα δούμε πώς επηρεάζεται το ύφος ενός λογοτεχνικού κειμένου:

- από το γραμματικό πρόσωπο στο οποίο μιλά ο αφηγητής,
- από τις λεξιλογικές επιλογές,
- από τα σχήματα λόγου –λόγω χρόνου θα περιοριστούμε στις μεταφορές, τις παρομοιώσεις και την ειρωνεία.

Για αρχή διαβάστε τα λήμματα για το ύφος στο [Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων](#) και στο διαδικτυακό [Λεξικό γλωσσολογικών όρων](#) της Πύλης.



## Φύλλο εργασίας 2Α

Ας θυμηθούμε καταρχάς κάποια ζητήματα που πρωτοσυζητήσατε πέρυσι σχετικά με τον αφηγητή. Διαβάστε [εδώ](#) το κεφάλαιο από το βιβλίο του καθηγητή για τις λειτουργίες του αφηγητή (κεφ. 3.2) και [εδώ](#) από την εισαγωγή του σχολικού βιβλίου το κεφάλαιο για τη διήγηση και τη μίμηση. Συζητήστε μεταξύ σας αν μπορείτε να φέρετε στον νου σας κείμενα όπου υπάρχει πρωτοπρόσωπη ή τριτοπρόσωπη αφήγηση ή συνδυάζονται και τα δύο.

Και τώρα διαβάστε [εδώ](#) απόσπασμα από το αφήγημα του Θανάση Βαλτινού *Συναξάρι Αντρέα Κορδοπάτη*. Βιβλίο *Πρώτο: Αμερική* και [εδώ](#) το διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Το μοιρολόγι της φώκιας». Τι παρατηρείτε ως προς το γραμματικό πρόσωπο εκφοράς του λόγου; Πώς διαφοροποιείται το κάθε κείμενο ανάλογα με την επιλογή που κάνει ο συγγραφέας; Πιστεύετε πως η επιλογή πρωτοπρόσωπης ή τριτοπρόσωπης αφήγησης δημιουργεί διαφορετικά συναισθήματα σε εσάς τους αναγνώστες; Η αξιοπιστία του κειμένου επηρεάζεται; Τι διαφορετικό προσπαθεί να πετύχει ένας συγγραφέας όταν διαλέγει τον έναν ή τον άλλο τρόπο;



## Φύλλο εργασίας 2B

Η ομάδα σας θα ασχοληθεί με αποσπάσματα από τα εξής μυθιστορήματα:

- Σωτήρης Δημητρίου, *Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου*, Κέδρος 1993.
- Ρέα Γαλανάκη, *Ελένη ή ο Κανένας*, Καστανιώτης 2004.

Τα δύο αυτά μυθιστορήματα είναι πολυφωνικά, δηλαδή την ιστορία αφηγούνται παραπάνω από ένας αφηγητές. Ένας από τους αφηγητές του Δημητρίου είναι μια γυναίκα από ένα χωριό της Ηπείρου, η οποία στις ταραγμένες εποχές του τέλους του Β' Παγκόσμιου Πολέμου αναζητά μαζί με άλλες συγχωριανές της στα διπλανά χωριά τροφή για τις πεινασμένες τους οικογένειες.

Στο μυθιστόρημα της Γαλανάκη μέρος της ιστορίας αφηγείται η γηραιά Ελένη του τίτλου, η Ελένη Αλταμούρα, η οποία σε μεγάλη ηλικία, απομονωμένη στο σπίτι της των Σπετσών, με μόνη συντροφιά τα φαντάσματα του πεθαμένου πατέρα και των νεκρών παιδιών της, αναπολεί τη ζωή της και τα γεγονότα που τη σημάδεψαν. Στο απόσπασμα που θα διαβάσετε εσείς «συνομιλεί» με τον νεκρό γιο της Ιωάννη Αλταμούρα, που ήταν κι αυτός, όπως και η ίδια η Ελένη, ζωγράφος.

Διαβάστε τα δύο αποσπάσματα και συζητήστε μεταξύ σας τις διαφορετικές γλωσσικές επιλογές κάθε συγγραφέα. Ποια είναι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά κάθε κειμένου; Πριν απαντήσετε, εξετάστε το κείμενο ως προς τα εξής χαρακτηριστικά: λεξιλογικές επιλογές, [μεταφορές](#) και [παρομοιώσεις](#) (πρόκειται για μεταφορές και παρομοιώσεις κοινές και συνηθισμένες στον καθημερινό λόγο ή είναι πρωτότυπες και προσωπικές;), σειρά των λέξεων, προφορικότητα του λόγου ή συμμόρφωση προς τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Ποιο μέρος του λόγου βλέπετε να πρωταγωνιστεί στον λόγο κάθε αφηγήτριας –ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο; Σημειώστε με διαφορετικό χρώμα μέσα στο κείμενο δείγματα των παραπάνω σημειώνοντας δίπλα σε σχόλιο τις παρατηρήσεις σας.

Έπειτα, απαντήστε στις εξής ερωτήσεις: Τι πιστεύετε πως προσπαθεί να πετύχει κάθε συγγραφέας με την υιοθέτηση των συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών; Ποια συναισθήματα δημιουργεί σε σας τους αναγνώστες; Τι γνώμη σχηματίζετε για κάθε



αφηγητή; Συνέβαλε ο τρόπος που μιλούσε καθένας στην επίταση αυτής της εντύπωσης;

Ήθελε μια πιθαμή να χωθεί ο ήλιος πίσω απ' το βουνό, ότε μπήκαμαν στο Μαρκάτι. Νηστικές, ξυπόλητες, σκιαγμένες. Κρούσαμεν θύρες, άνοιγαν ψια, «πούθε σας έχομε, μωρ' μαύρου», ήλεγαν κι έκλειναν. Άλλοι δεν άνοιγαν ίτσιου, «φευγάστε, δώκαμαν αλλού, μας πέσαταν στον λαιμό», ήλεγαν.

Ένας γέρος Αρβανίτης μας φοβέρισε. Τι δεν απόλυκε το στόμα του. «Σοκακιάρες, οβριάνες» ξεχώρισα. Με πήραν τα κλάματα. Ήβγε μια γυναίκα, αρχοντογυναίκα, παρουσιά –θυγατέρα του ήταν– και τον φοβέρισε. Με αγκάλιασε κατόπι, και φίλα απ' εδώ, φίλα απ' εκεί. Θαράπιο. Εξήντα χρονών έφτακα, κι ακόμα έχω κείνο το φιλί στο μάγουλο. Μας έφτιασε τηγανίτες και μας έστρωσε καταής να κοιμηθούμε. Εγώ δεν μπορούσα να κοιμηθώ και μου κίναγαν δάκρυα. Ήθελα να πάω στο χωριό, στη μάνα. Δεν θυμιόμουν φιλί της, αλλά μακάρ' έφταιγε. Μήνα είχε μια, μήνα δυο. Έξι, κι ο Σπύρος εφτά ήμασταν, πού να πρωτοκοιτάξει. Όλη την μέρα στις ερημιές και στις μπανταλιές, να γένομε.

«Κοπέλα, βγάλ' τον άκλαυτο», ήκουσα την Κώστα-Χάδαινα.

«Άι στο διάολο» είπα σιγαλά. «Θε μου, σχώρα με μέ τον βρικόλακα».

Άφεγγα κινήσαμε για τους Άϊ-Σαράντα.

[...]

Περβάτει και περβάτει, έπαιρε ο ήλιος την κατηφόρα, κι ήμασταν ακόμη στον δρόμο. Κολλήσαμεν σ' ένα βουνόπλο και στην ράχη μείκαμαν ξερές. Είδαμαν έναν άσωτο κάμπο που θρούζε κι ήταν χρυσός απ' τον ήλιο.

«Ούι τι ευλογημένος τόπος είν' τούτος. Εδώ θα μας δώκουν», είπε η Σοφιά.

Έβαλε τα γέλια η Κώστα-Χάδαινα. «Τι πάθαταν, ωρέ δόλιο γύναικες. Θάλασσα είναι, νερό».

(Σωτήρης Δημητρίου, *Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου*, 16-17. Αθήνα: Κέδρος, 1993.)





[...] έμαθα ότι το έργο σου «Το λιμάνι της Κοπεγχάγης», που έστειλες από κει στην Αθήνα για την Έκθεση των Ολυμπίων, τιμήθηκε με το αργυρό βραβείο. Το ασήμι είναι αρραβώνιασμα θανάτου, τι σου γύρευε; Να το αποφεύγεις, να μην το στρώνεις ούτε καν στα έργα σου, σε συμβούλευα εγώ, που μελετούσα σολωμονικές. Αλλά δεν ήξερα αν με υπάκουες, αφού έλειπες και πια δεν έβλεπα τους πίνακες σου. Για να τους παρασταίνω όμως νοερά και να παρηγοριέμαι, έπρεπε να αντλώ μέσα από τα γραφόμενά σου. Όπου, μαζί με άλλες καθημερινές σου έγνοιες μού έγραφε ότι ανάμεσα στα δύο απέραντα γαλάζια το μάτι πρέπει σαν πουλί να ξεκουράζεται πάνω σε μια λουρίδα γης ή πάνω στο κατάρτι ενός μικρού πλεούμενου. Ότι τα φουσκωμένα ιστία πρέπει να αίρουν το σκαρί ανάλαφρα, σαν γήινη αμαρτία προς την εξιλέωσή της. Ότι τα κύματα γράφονται πάντοτε με τρίγωνα, η τρικυμία με λοξά αφρισμένα αυλάκια, η νηνεμία σαν δωδεκάχρονο κορίτσι μπροστά στον καθρέφτη. Ακόμη ότι της θάλασσας οι αφηγήσεις έχουν άγνωστο το μέλλον, καθώς μαίνεται ο ενεστώς μια τρικυμίας, καθώς περιμένει στ' ακρογιάλι το καϊκι, καθώς ξεφεύγει από τον καπνό της μάχης λαβωμένο ένα καράβι.

(Ρέα Γαλανάκη, *Ελένη ή ο Κανένας*, 151. Αθήνα: Καστανιώτης, 2004)



Φύλλο εργασίας 2Γ

Ας δούμε ένα σχήμα λόγου που μεταμορφώνει (στην περίπτωση που θα μελετήσετε εσείς) ολόκληρο το κείμενο, την ειρωνεία. Επισκεφθείτε την υπερσύνδεση και διαβάστε το χρονογράφημα του Εμμανουήλ Ροΐδη, [«Μονόλογος Ευαισθήτου»](#).

Διαβάστε το λήμμα για την ειρωνεία από το [Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων](#) και σημειώστε μέσα στο κείμενο χωρία όπου εντοπίζετε ειρωνεία. Σε σχόλιο εξηγήστε επίσης στους συμμαθητές σας τα εξής: Τι ειρωνεύεται ο συγγραφέας; Ποια αντίθεση ανάμεσα σε φαινόμενο και πραγματικότητα υπονοεί το κείμενό του; Ποιες σκέψεις και αισθήματα απόντα από τις λέξεις του –μάλιστα σε αντίθεση προς αυτές– υποβάλλει ο συγγραφέας; Ποια στάση κρύβεται πίσω από την ειρωνεία του; Ποια συναισθήματα αποκαλύπτονται με τη χρήση της ειρωνείας; Τι προσδίδει στο κείμενό του η χρήση της ειρωνείας;



### Φύλλο εργασίας 3

Ο Ρεϊμόν Κενώ –γάλλος συγγραφέας που ξεκίνησε από τους υπερρεαλιστές και στη συνέχεια αποχώρησε από τον κύκλο τους, χωρίς όμως να ξεχάσει στα γραπτά του τη διάθεση ανατροπής και χωρίς να πάψει να πειραματίζεται– παρουσίασε ένα απλό επεισόδιο με εκατό παρά έναν τρόπους εκμεταλλεύομενος τις δυνατότητες που δίνει το ύφος.

(Αν θέλετε να μάθετε περισσότερα για τον Κενώ, μπορείτε να διαβάσετε [εδώ](#) το σχετικό άρθρο της Βικιπαίδειας και [εδώ](#) ένα άρθρο σχετικά με τα τολμηρά παιχνίδια του Κενώ με την ιστορία και τη γλώσσα)

Διαβάστε [εδώ](#) και [εδώ](#) μερικές εκδοχές από το [βιβλίο](#) του *Ασκήσεις Ύφους*.

Να και μερικές ακόμη:

#### *Όνειρο*

Όλα γύρω μου φαίνονταν αγνά και σεντεφένια, ήταν κι άλλα πρόσωπα, πολλά κι αδιόρατα, κι ωστόσο ανάμεσά τους διαγραφόταν αρκετά καθάρια η μοναχική μορφή ενός νεαρού που ο πολύ μακρύς λαιμός του προανάγγελλε μόνος του τον ταυτόχρονα δειλό και γκρινιαρικό χαρακτήρα του ανθρώπου. Η κορδέλα του καπέλου του είχε δώσει τη θέση της σε μια πλεξούδα. Ύστερα άρχισε να τσακώνεται με κάποιον άλλο που δεν έβλεπα, κι ύστερα, σαν να τον πήρε ο φόβος, ρίχτηκε στα σκοτάδια ενός διαδρόμου.

Σ' ένα άλλο κομμάτι του ονείρου τον βλέπω να βαδίζει μέρα μεσημέρι μπροστά στο σταθμό Σαιν Λαζάρ. Τώρα είναι μ' ένα φίλο του που του λέει: «Πρέπει να ράψεις άλλο ένα κουμπί στο παλτό σου».

Πάνω εκεί, ξύπνησα.



### *Η υποκειμενική άποψη*

Δεν ήμουν διόλου δυσαρεστημένος με το ντύσιμό μου εκείνη τη μέρα. Πρωτοφορούσα ένα παρδαλούτσικο καπέλο κι ένα παλτό, για το οποίο πολύ καμάρωνα. Μπροστά στον σταθμό του Σαιν Λαζάρ συνάντησα τον Χ που προσπάθησε να μου χαλάσει το κέφι, θέλοντας να μου αποδείξει πως το παλτό μου ήταν πολύ ανοιχτό στο πέτο και πως θα 'πρεπε να προσθέσω εκεί ένα κουμπί. Πάλι καλά που δεν τόλμησε να θίξει το καπέλο μου.

Λίγο νωρίτερα, έβαλα όπως έπρεπε στη θέση του ένα παλιοτόμαρο που το 'κανε επίτηδες να με ξενουδιάζει κάθε φορά που περνούσε κόσμος, ανεβαίνοντας ή κατεβαίνοντας. Αυτό συνέβη σ' ένα από κείνα τα βρωμερά λεωφορεία που πηζουν στη λαϊκούρα ακριβώς εκείνες τις ώρες που είμαι υποχρεωμένος να τα χρησιμοποιώ.

### *Κι άλλη υποκειμενική άποψη*

Ήταν σήμερα δίπλα μου στο λεωφορείο ένα από κείνα τα μυξιάρικα που, ευτυχώς, εκλείπουν σιγά σιγά, γιατί καμιά μέρα θα σκότωνα κανένα από δαύτα. Ο λεγάμενος, ένα τσογλάνι γύρω στα είκοσι έξι, τριάντα, μου την έδινε πολύ, όχι μόνο για το μακρύ λαιμό του σαν ξεπουπουλιασμένης γαλοπούλας, αλλά και γιατί είχε στο καπέλο του αντί για κορδέλα ένα λεπτό μελιτζανί κορδόνι. Α το κάθαρμο! Πόση αηδία μου προκαλούσε! Όπως λοιπόν είχε πολύ κόσμο στο λεωφορείο εκείνη την ώρα, έβρισκα την ευκαιρία, κάθε φορά που στριμωχνόμασταν για να κατέβει ή να ανέβει ο κόσμος, να του χώνω τον αγκώνα μου στα παιδιά του. Στο τέλος μου την κοπάνησε, πάνω που ήμουν έτοιμος να του τραβήξω ένα ξεγυρισμένο ξενύχιασμα. Θα του 'λεγα ακόμη, μόνο και μόνο για να τον φτιάξω, πως το παλτό του ήταν πολύ ανοιχτό στο πέτο.

Ας παίζουμε τώρα και εμείς με τον τρόπο του Κενώ. Να ένα επεισόδιο το οποίο όλοι κάποια στιγμή έχουμε παρακολουθήσει, ίσως και παραπάνω από μια φορές, ίσως και από διαφορετική θέση κάθε φορά.



*Ένας μαθητής κοιτά έξω από το παράθυρο. Η καθηγήτρια παραδίδει εισαγωγή στην τραγική ποίηση. Του κάνει παρατήρηση. Αυτός αντιδρά, λογοφέρνουν κι εκείνος φεύγει από την αίθουσα. Οι συμμαθητές στέκουν βουβοί. Αργότερα συναντιούνται στο κυλικείο: αυτή ζητάει κουλούρι κι εκείνος έχει μόλις αγοράσει ένα μίλκο.*

Πώς μπορείτε να αφηγηθείτε το περιστατικό εκμεταλλευόμενοι στην αφήγησή σας όσα συζητήσαμε μέχρι τώρα για το ύφος; Θυμηθείτε ότι μπορείτε να διαλέξετε τη φωνή με την οποία θα διηγηθείτε τα γεγονότα, να πειραματιστείτε με διάφορα σχήματα λόγου, να διαλέξετε τις λέξεις με τις οποίες θα ντύσετε το περιστατικό. Σκεφτείτε επίσης τι είδους κείμενα μπορούν να προκύψουν από το παραπάνω περιστατικό. Το μήνυμα που στέλνει στο κινητό ο μαθητής για να ενημερώσει την κοπέλα του που φοιτά σε άλλο σχολείο έχει το ίδιο ύφος με την εξιστόρηση του περιστατικού, όπως καταγράφηκε στο βιβλίο ποιών του σχολείου;

Γράψτε, ομαδικά ή ατομικά, μια εκδοχή του περιστατικού και αναρτήστε την στη σελίδα που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτό στο Wiki.



## Ζ. ΆΛΛΕΣ ΕΚΔΟΧΕΣ

Η ατμόσφαιρα της τελευταίας ώρας της εφαρμογής –η μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών, τα ακριβέστερα σχόλιά τους σε σχέση με αυτά που είχαν επισημάνει στη παρουσίαση της προηγούμενης ώρας– μου έδωσε την εντύπωση πως ίσως το σενάριο θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά ακολουθώντας την αντίστροφη πορεία: θα μπορούσαν, δηλαδή, να χρησιμοποιηθούν τεχνικές της δημιουργικής γραφής στην εξέταση των λογοτεχνικών κειμένων –ως μια πιο βιωματική προσέγγισή τους– αντί να ζητηθεί εξαρχής θεωρητικός λόγος των παιδιών για ζητήματα με τα οποία, είναι η αλήθεια, δε νιώθουν ιδιαίτερα άνετα.

Για παράδειγμα, στις ομάδες που ανέλαβαν τις μεταφορές και τις παρομοιώσεις θα μπορούσε να ανατεθεί, αφού τις υπογραμμίσουν στο κείμενο, να τις αντικαταστήσουν με άλλες, εξεζητημένες ή κοινότοπες ανάλογα με το τι χρησιμοποιεί το κείμενο, και τότε να παρατηρήσουν πώς αλλάζει το ύφος του κειμένου. Θα μπορούσαν, ακόμη, να προσθέσουν λέξεις –ειδικά στο κείμενο του Δημητρίου αυτό θα το μεταμόρφωνε. Θα μπορούσαν να αλλάξουν τον αφηγητή, αναθέτοντας την αφήγηση σε κάποιον άλλο, κάποιον π.χ. προερχόμενο από συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα που δε θα δηλώνεται και θα πρέπει να τη μαντέψουν οι συμμαθητές τους από το ύφος του κειμένου. Πώς θα αφηγούνταν λόγου χάρη την ιστορία της Ελένης Μπούκουρα ένας γιατρός<sup>7</sup>; Ως αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν θα μπορούσε έπειτα να ανατεθεί στα παιδιά ο υπομνηματισμός των λογοτεχνικών κειμένων. Θεωρώ πως ένας τέτοιος επαναπροσανατολισμός του σεναρίου θα είχε πολλά να συνεισφέρει στους στόχους του.

<sup>7</sup> Για σχετικές δραστηριότητες –από όπου και η παραπάνω ιδέα– βλ. και Μίμης Σουλιώτης 2009. *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα*; Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.



## Η. ΚΡΙΤΙΚΗ

Τα κείμενα που δόθηκαν προς μελέτη στα παιδιά, κυρίως τα θεωρητικά, αλλά και κάποια από τα λογοτεχνικά, αποδείχθηκαν αρκετά δύσκολα για μια μεγάλη μερίδα παιδιών και αυτό θεωρούμε πως ήταν ο βασικός λόγος για την αρχικά περιορισμένη ανταπόκριση των μαθητών και των μαθητριών. Η πρώτη ώρα απέτυχε να τους δώσει και την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο που ήταν απαραίτητα για να προχωρήσουν και το γεγονός αυτό επέκτεινε την εργασία του σεναρίου κατά μια ώρα (με ταυτόχρονη αναδιάταξη των εργασιών), αλλά είχε επίδραση και στην ποιότητα των εργασιών που παρέδωσαν τα παιδιά. Η πρόβλεψη του αρχικού σεναρίου σχετικά με τον χρόνο που είναι απαραίτητος για την ολοκλήρωση των εργασιών της Β΄ φάσης –μελέτη των θεωρητικών κειμένων και ολοκλήρωση της πρώτης ομαδικής εργασίας– είναι μάλλον υπερβολικά αισιόδοξη.

## Θ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Σουλιώτης, Μίμης. 2009. *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα;* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εισαγωγικό φύλλο εργασίας: Και τώρα τι κάνουμε:

**A.** Διαβάστε το εισαγωγικό κείμενο στη σελίδα «Κοπιάστε» και ανεβάστε ένα σχόλιο.

**B.**

- Φτιάξτε μια σελίδα με τίτλο το όνομα της ομάδας σας και γράψτε σε αυτήν ένα σύντομο κείμενο που θα απαντά στην εξής ερώτηση: «Ποια είναι η δική μου σχέση με τη λογοτεχνία;» Κάθε μέλος θα πρέπει να δώσει τη δική του απάντηση! Ενσωματώστε στο κείμενό σας ένα σχόλιο.
- Προσθέστε στο κείμενο σας και μια εικόνα που θα συλλέξετε από το διαδίκτυο.
- Κάντε μια υπερσύνδεση στο κείμενό σας προς κάποιο άλλο κείμενο που φιλοξενείται στο διαδίκτυο.
- Ενσωματώστε τη σελίδα σας στον φάκελο «Άσκηση 1».

Αν πελαγώσετε, φωνάξτε βοήθεια!

:)