

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

FOSTERING CREATIVE WRITING THROUGH LITERATURE CLASSES IN PRIMARY EDUCATION

Γεωργία Θεοχαροπούλου
Φιλολογος, Εκπαιδευτικός
Υπ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
theoGeorgia@gmail.com

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής ΠΤΔΕ
Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή, με παιγνιώδη τρόπο, στοχεύει στη διέγερση της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της φυσικότητας και της αυτοαναφορικότητας κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την καλλιέργειά της μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς αυτό, εστιάζοντας στη βιωμένη εμπειρία και στις λεπτές αποχρώσεις της ζωής, ενισχύει τη συναισθηματική επίγνωση και την αξιοποίηση της φαντασίας των μαθητών. Το ερευνητικό πλαίσιο υποδεικνύει ότι η Δημιουργική Γραφή τόνωσε σημαντικά το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών για συγγραφή, ωστόσο κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών, για την ενίσχυση της επάρκειας και της αυτοπεποίθησής τους κατά τη διδασκαλία της.

Λέξεις κλειδιά

Δημιουργική Γραφή, Λογοτεχνία, γραπτός λόγος, φαντασία, δημιουργικότητα.

Abstract

Creative Writing, in a playful manner, aims to stimulate creativity, imagination, authenticity, and self-reflection in written expression. This study examines its cultivation through Literature classes, as they focus on lived experience and subtle nuances of life, enhancing students' emotional awareness and utilization of imagination. The research framework indicates that Creative Writing significantly enhanced students' motivation and interest in writing; however, further training of educators is deemed necessary to develop their competence and confidence in teaching it.

Key words

Creative Writing, Literature, written expression, imagination, creativity.

1. Εννοιολογική οριοθέτηση και ιστορική παρουσίαση του όρου Δημιουργική Γραφή

Ο όρος Δημιουργική Γραφή αποτελεί μετάφραση του όρου *creative writing* και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1837 στην περίφημη ομιλία του Emerson με τίτλο “The American Scholar”, στη φράση “*There is then creative reading as well as creative writing*”. Με τη φράση αυτή ο Emerson (1803-1882) δοκιμογράφος, φιλόσοφος και ποιητής, επεδίωξε να αντιτεθεί στην αδρανή, παθητική, αποστειρωμένη ανάγνωση βιβλίων και κειμένων και να αναδείξει εκείνο που γι’ αυτόν είχε κυρίως σημασία, την «ενεργό ψυχή» (*soul*), η οποία αναζητά την αλήθεια και την εκφράζει μέσα από τη δημιουργία. Πολλά χρόνια αργότερα ο Myers (1993), σε μια προσπάθεια να αναδείξει αυτή ακριβώς την «ενεργό ψυχή» του συγγραφέα που δημιουργεί, επεσήμανε ότι η Δημιουργική Γραφή είναι μια ιστορική προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η Λογοτεχνία ως δημιουργική δραστηριότητα παρά ως αντικείμενο για ερμηνεία. Με την επισήμανση αυτή αντιτίθεται στη μονόπλευρη ερμηνευτική διάσταση της Λογοτεχνίας, μια οπτική στην οποία είχαν εστιάσει κυρίως οι θεωρητικοί και κριτικοί της Λογοτεχνίας, οι οποίοι άφηναν αρκετό ελεύθερο χώρο, για να εξεταστούν ποικίλες διαστάσεις του κειμένου, να υπονοηθούν πολλές και διάφορες ιδεολογικές προεκτάσεις του καθώς και άλλες φορτίσεις του από άλλα ερευνητικά πεδία, όπως αυτά της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας ή της ιστορίας. (Ζερβού, 2005).

Ο όρος Δημιουργική Γραφή αξιοποιείται με πολλαπλές σημασίες και χρήσεις, κάτι που προκαλεί σύγχυση (Κωτόπουλος 2012), καθώς άλλοι ταυτίζουν το δημιουργικό γράψιμο με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ άλλοι θεωρούν πως η Δημιουργική Γραφή αφορά στη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης (ή ανασύνθεσης), η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών, χωρίς αποκλειστικές συνδέσεις με τη Λογοτεχνία (Ramet, 2004).

Ο Dawson (2005) σε μια προσπάθεια οριοθέτησης του όρου ανέφερε τρεις κατηγορίες κειμένων που εντάσσονται σε αυτόν, ανοίγοντας το πεδίο που καλύπτει και διευρύνοντας το πέρα από τα όρια της Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα στη Δημιουργική Γραφή κατά Dawson ανήκουν: (i) τα κείμενα Λογοτεχνίας, δηλαδή όλες οι δημοσιευμένες εργασίες μυθιστοριογραφίας, ποίησης, δράματος, (ii) τα κείμενα ψευδο-Λογοτεχνίας, δηλαδή τα κείμενα που παράγονται από τους φοιτητές των Πανεπιστημίων, προκειμένου να αξιολογηθούν από τους καθηγητές-συγγραφείς, αλλά και (iii) οποιοδήποτε σύγγραμμα, όχι απαραίτητα λογοτεχνικό, που είναι αυθεντικό, εκφραστικό, πρωτότυπο, αυτοαναφορικό, αντικομφορμιστικό, ακόμη και κείμενα που μοιάζουν πολλές φορές να εναντιώνονται στην επίσημη Λογοτεχνία (Dawson, 2005:20).

Η Δημιουργική Γραφή στη σχολική τάξη, κατά τον Σουλιώτη (1995), θεωρείται μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος, πολύ διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, που έχει ως στόχο, με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας, να προκαλέσει την παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να αντιληφθούν τον ρόλο της έκφρασης, της γραφής

και του λόγου, μια διαδικασία που ο Dawson (2005) την περιέγραψε ως ελεύθερη έκφραση ή λεκτική εξαγγελία της προσωπικότητας του παιδιού.

Η Δημιουργική Γραφή ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος ξεκινά στα 1939 με την ίδρυση του «Iowa Writer's Workshop». Τα Πανεπιστήμια στην Αμερική, σε μια προσπάθεια αναβάθμισης των σπουδών τους, οργάνωσαν προγράμματα Δημιουργικής Γραφής, αξιοποιώντας καταξιωμένους συγγραφείς. Ο σημαντικότερος προάγγελος του εργαστηρίου γραφής της Iowa ήταν το «47 Workshop» του Harvard, το οποίο είχε δημιουργηθεί προηγουμένως από τον George Baker κατά το διάστημα 1906-1925. Το Iowa Writer's Workshop λειτούργησε το 1939 στο θερινό τμήμα του πανεπιστημίου και ήταν ανοιχτό μόνο σε φοιτητές που αποδεδειγμένα είχαν την ικανότητα να συμμετέχουν.

Σήμερα η Δημιουργική Γραφή διαθέτει μία πολύ ισχυρή διεθνή παρουσία στις ακαδημαϊκές σπουδές των σημαντικότερων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του κόσμου, όπως των: Columbia, Princeton, Iowa, East Anglia κ.λπ. Τα προγράμματά της είναι θεσμικά κατοχυρωμένα σε πολλά Πανεπιστήμια της Ευρώπης, της Αυστραλίας και της Ασίας. Η ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής και η σημερινή έκρηξή της στον ακαδημαϊκό χώρο θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αντίδραση στην κυριαρχία της Θεωρίας και εκείνων των θεωρητικών προσεγγίσεων που αποστραγγίζουν την αισθητική αξία και παραγνωρίζουν την αυτονομία της λογοτεχνικής γραφής (Κωτόπουλος, 2013). Στην Ελλάδα το πρώτο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργικής Γραφής λειτούργησε στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας από το Ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, με έδρα τη Φλώρινα και με πρώτο Διευθυντή Σπουδών τον αείμνηστο ποιητή και πανεπιστημιακό, Μίμη Σουλιώτη. Σε ό,τι αφορά στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση, ασκήσεις δημιουργικής γραφής διδάσκονται, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, χωρίς να έχει εισαχθεί ως αυτόνομο μάθημα στα ΑΠΣ, με εξαίρεση την περίπτωση των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων.

Όμως, παρά την κατακόρυφη αύξηση της δημοτικότητάς της και του ενδιαφέροντος που εκδηλώνεται γι' αυτήν, δεν παύουν να υπάρχουν και οι πολέμιοί της, οι οποίοι την κατηγορούν ότι αποτελεί την αιτία για την κατάρρευση των λογοτεχνικών προτύπων και για την παραγωγή μαζικού όγκου κακού γραψίματος (Κλωστράκη, 2014).

2. Χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Γραφής

Το πιο βασικό χαρακτηριστικό της Δημιουργικής Γραφής αποτελεί η δημιουργικότητα και η άμεση σύνδεσή της με τη δημιουργική σκέψη και την πρωτοτυπία της έκφρασης. Την έναρξη των επιστημονικών συζητήσεων περί δημιουργικότητας κατά τα νεότερα χρόνια σηματοδοτεί ο Guilford (1968). Κάνει λόγο για την αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking) και τη συγκλίνουσα σκέψη (convergent thinking). Η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη εστιάζει στην παραγωγή μιας ποικιλίας κατάλληλων απαντήσεων σε μια ανοιχτή ερώτηση ή εργασία, επικεντρώνεται, δηλαδή, στη δημιουργία ενός μεγάλου αριθμού εναλλακτικών απαντήσεων, συμπεριλαμβανομένων πρωτότυπων, απροσδόκων ή ασυνήθιστων ιδεών, αντιπροσωπεύοντας έναν πιο ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας, της οποίας το κύριο

χαρακτηριστικό είναι ο μεγάλος αριθμός των πιθανών λύσεων. Ο Guilford (1968) επεσήμανε ως βασικά χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας σκέψης και κύριες συνιστώσες της δημιουργικότητας: (i) την ευχέρεια, είτε στη σύλληψη ιδεών (ideational fluency) είτε στην αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των ιδεών (associational fluency) είτε στην ικανότητα σωστής λεκτικής επένδυσης και έκφρασης των ιδεών (expressional fluency), (ii) την ευελιξία, που αναφέρεται στην ευκολία και στην άνεση με την οποία το άτομο ξεφεύγει από την πεπατημένη, (iii) την πρωτοτυπία (originality), που αναφέρεται στην παραγωγή ασυνήθιστων, έξυπνων και εξεζητημένων ιδεών και (iv) την πολυπλοκότητα, που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται ταυτόχρονα πολλές συσχετιζόμενες μεταξύ τους έννοιες.

Άλλοι παράγοντες που μαρτυρούν δημιουργικό μυαλό είναι η αναλυτικοσυνθετική σκέψη (synthesizing ability, analyzing ability), η εφευρετικότητα κατά την οποία ένα ήδη υπάρχον αντικείμενο «μεταμορφώνεται» αποκτώντας νέο σχέδιο, σκοπούς και λειτουργίες, και, τέλος, η ικανότητα της αξιολόγησης (evaluation), αναφορικά με τις ρεαλιστικές διαστάσεις που έχει το σχεδιαζόμενο έργο (Ζαρκάδα, 2016). Με άλλα λόγια, όπως πολύ σωστά επισημαίνεται από την Ζαρκάδα (2016:12) «Ένας δημιουργικός νους είναι αντικομορμιστής, αρνείται το κωδικοποιημένο και ξαναχειρίζεται αντικείμενα και έννοιες με τρόπο που διακινδυνεύει τη λειτουργία της κοινωνίας ως μηχανισμού βασισμένου στην παραγωγή και προώθηση της ομοιόμορφης σκέψης».

Πέρα από τη δημιουργικότητα, κεντρική θέση στη Δημιουργική Γραφή κατέχει η φαντασία, δηλαδή, η ικανότητα διαμόρφωσης νοητικών εικόνων ή εννοιών που δεν είναι εμφανείς στις αισθήσεις. Υπό αυτή την έννοια, η φαντασία αγγίζει το καινούργιο και το πρωτότυπο (Neira Dev, Marwah et al, 2009). Τέλος, ουσιαστικό χαρακτηριστικό της Δημιουργικής Γραφής είναι και η φυσικότητα σε αντιδιαστολή με την τυποποιημένη γραπτή παραγωγή, που απαιτεί συγκεκριμένη διδασκαλία, έρευνα και πραγματικές πληροφορίες. Η φυσικότητα αποκτά αξιοσημείωτο ειδικό βάρος, αν αναλογιστεί κανείς την ευκαιρία και τη δυνατότητα που δίνει η Δημιουργική Γραφή στα περιθωριοποιημένα τμήματα της κοινωνίας, τα μη προνομιούχα, να κάνουν τη φωνή τους να ακουστεί αποτελεσματικά μέσα από ιστορίες, ποιήματα, μυθιστορήματα, δράματα και αυτοβιογραφίες (ό.π.).

Η οριοθέτηση του όρου Δημιουργική Γραφή και η ανάλυση των χαρακτηριστικών της υποδεικνύει ότι η καλλιέργειά της, ιδιαίτερα στις σχολικές τάξεις, μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση στους μαθητές. Αρχικά, καλλιεργεί την αυτοαναφορικότητα, γιατί παρωθεί στην εξωτερίκευση εσωτερικών στοιχείων της προσωπικότητας, που βρίσκονται βαθιά μέσα μας, εξερευνά πράγματα που δεν ξέραμε ότι ξέραμε, νιώσαμε ή θυμόμαστε. Προσφέρει ατελείωτα δημιουργικά ερωτήματα και δελεαστικά μονοπάτια και υπό αυτή την οπτική, αυτή η εκφραστική και διερευνητική γραφή μπορεί να είναι βαθιά επουλωτική και θεραπευτική (Bolton, 1999). Στη σχολική τάξη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια διαδικασία καλλιέργειας της αυτοέκφρασης, ένα όχημα με το οποίο οι μαθητές ξεδιπλώνουν πλευρές του εαυτού τους, εξωτερικεύοντας προβληματισμούς, οράματα, συναισθήματα, εμπειρίες, κάτι που τους βοηθά να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να τον κατανοήσουν περισσότερο. Παράλληλα,

παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τους άλλους, να νιώσουν συντροφικά και να ανακαλύψουν κοινά στοιχεία, που τους συνδέουν με τους άλλους, ενώ η πρωτοτυπία και η φαντασία που τη χαρακτηρίζουν είναι η βάση για την εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα, για τη λήψη ώριμων αποφάσεων και γενικότερα για μια στοχαστική εξερεύνηση του εαυτού τους και των άλλων.

Η Κλωστράκη (2014), αναφερόμενη στην εμπειρία υλοποίησης προγράμματος Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τονίζει ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ικανοποιήσουν τη βαθιά ανθρώπινη ανάγκη να δώσουν φωνή στις σκέψεις και σχήμα στις εμπειρίες τους. Η Δημιουργική Γραφή έχοντας στον πυρήνα της τη δημιουργική διεργασία, εκτός του ότι ενεργοποίησε τη δημιουργικότητά τους, έδωσε πρόσβαση σε ασυνείδητες διεργασίες, φέρνοντάς τους σε επαφή με τον βαθύτερο αυθεντικό εαυτό τους (Κλωστράκη, 2014). Αξίζει να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια η Δημιουργική Γραφή εισέρχεται όλο και πιο δυναμικά στον χώρο της προσωπικής ανάπτυξης και γενικότερα της ψυχικής υγείας, καθώς συνδέεται: (i) με τις αφηγηματικές προσεγγίσεις της προσωπικότητας και την αφηγηματική ταυτότητα (ii) με την εκφραστική γραφή που έχει θετική επίδραση στην υγεία, στη συναισθηματική διάθεση και στη συμπεριφορά (iii) με την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας, μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σχεδιασμένων για το σκοπό αυτό (ό.π. 158).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Κωτόπουλος, ο οποίος επισημαίνει ότι «συνιστά μία πολύ δυνατή μορφή ψυχικής εκτόνωσης που συνδράμει επικουρικά στην αντιμετώπιση διάφορων ασθενειών, από την αντιμετώπιση της κατάθλιψης μέχρι την κοινωνική αποκατάσταση και την τόνωση της αυτοεκτίμησης. Το γράψιμο μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη και στην αυτογνωσία ... σε κάνει να σκέφτεσαι και να αντιλαμβάνεσαι καθαρότερα και διεξοδικότερα προοπτικές για τον εαυτό σου και τους άλλους». (2012:10).

Επιπλέον, μέσω της Δημιουργικής Γραφής, οι μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν περισσότερο στην προφορική τους έκφραση και αυτό γιατί εκφράζουν πιο προσωπικές σκέψεις και νοητικές εικόνες (Tok & Kandemir, 2015), ενώ, παράλληλα, κατά τον Everett (2005), μπορούν να πειραματιστούν και να ακολουθήσουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης. Τέλος, η Δημιουργική Γραφή έχει και ένα ακόμη χαρακτηριστικό, εμπεριέχει μια πτυχή διασκέδασης, συνδέεται σαφέστατα με δεξιότητες και λειτουργίες που συναντώνται στο παιχνίδι, όπως είναι η αίσθηση της περιπέτειας, της φαντασίας, του πειραματισμού, της περιέργειας (Καραγιάννης, 2010, αναφέρεται στο Καρακίτσιος, 2012).

3. Δημιουργική Γραφή και Λογοτεχνία

Η Λογοτεχνία στη σχολική τάξη είναι ένα πολύτιμο μέσο, με το οποίο οι μαθητές ανοίγουν ένα παράθυρο στον κόσμο που τους περιβάλλει, έρχονται σε επαφή με την πιο συναισθηματική και ανθρώπινη διάστασή του, προσπαθούν να τον ερμηνεύσουν και να τον κατανοήσουν, καταλήγοντας, μέσα από όλη αυτή τη διαδρομή, σε απόπειρες ερμηνείας και

κατανόησης του ίδιου τους του εαυτού και της θέσης του στον κόσμο. Υπό αυτή την έννοια, αποτελεί ένα μάθημα στο σχολείο που συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και στη σταδιακή συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ωρίμανσή τους. Η Λογοτεχνία, όπως πολύ όμορφα το έθεσε ο Wood (2005), συνιστά μια μορφή βιωμένης εμπειρίας, που μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση λεπτών αποχρώσεων της ζωής (Κωτόπουλος, 2013), καθώς είναι ένα οριακό σημείο επαφής του παιδιού με τον ενήλικα, μια ιδιότυπη συνάντηση, κάποτε και σύγκρουση αφηγητή-αναγνώστη (Ζερβού, 1996) και τα οφέλη που προσφέρει στους μαθητές, κατά την Lazar (1993), είναι πολλαπλά, καθώς ενισχύει την κατάκτηση της γλώσσας, διευρύνει τη γλωσσική επίγνωση και τις ικανότητες ερμηνείας των μαθητών, παρέχει πολιτισμικές γνώσεις για τη γλώσσα-στόχο και τη χρήση της σε συγκεκριμένο πλαίσιο, βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, στην αύξηση της συναισθηματικής επίγνωσης και στην τόνωση της φαντασίας των μαθητών. Όπως πολύ σωστά επισημαίνεται: «*Η λογοτεχνία ... φέρνει τα παιδιά κοντά στα σύμβολα, στα αρχέτυπα της κοινής ανθρώπινης κληρονομιάς. Δίνει το υλικό με το οποίο σκεφτόμαστε και ονειρευόμαστε. Έτσι ενώνει όλο τον κόσμο με τη δύναμη της φαντασίας*» (Παπαδοπούλου, 1999: 148). Κατά την αναγνωστική πράξη στη Λογοτεχνία, η φαντασία ξεπερνά τα όρια της πραγματικότητας, αίρει κοσμικούς χωροχρονικούς περιορισμούς και μεταφέρει το υποκείμενο σε ένα άλλο, κατασκευασμένο σύμπαν. Κατά την ανάγνωση, όπως ακριβώς και στο παιχνίδι, καλλιεργείται μία ψευδαισθήση, μία καταβύθιση στον φανταστικό χρόνο. Κοινή λογική και εμπειρίες παραμερίζουν και ο αναγνώστης είναι έτοιμος να αποδεχτεί και τις πιο απίθανες μυθοπλαστικές περιπέτειες. Είναι αυτό ακριβώς που εντοπίζει ο Jauss, όταν ατενίζει την ανάγνωση ως μια διαδικασία που απελευθερώνει τη συνείδηση (αναφέρεται στο Καλογήρου, 2004).

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Broekkamp et al (2009), η διδασκαλία της στην τάξη επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά σε προσληπτικές δραστηριότητες, όπως στην ανάγνωση, στην ερμηνεία και στην εκτίμηση λογοτεχνικών κειμένων γραμμένων από αναγνωρισμένους συγγραφείς. Τέτοιου είδους δραστηριότητες ωθούν τους μαθητές στο να γράψουν για τη Λογοτεχνία, αλλά, δυστυχώς, δεν τους παροτρύνουν να γράψουν οι ίδιοι με δημιουργικό τρόπο τα δικά τους κείμενα, παρά το γεγονός ότι τα λογοτεχνικά κείμενα, όπως επισημαίνει η Ζερβού (1999), μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία και έναυσμα για την ανάπτυξη της λογοτεχνικής γραφής των μαθητών.

Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Η Δημιουργική Γραφή παρωθεί τους μαθητές στη συγγραφή των δικών τους κειμένων, δίνοντάς τους, παράλληλα, τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο μέσα από πιο σύγχρονες, βιωματικές μεθόδους μάθησης, να εισέλθουν στα άδυτα της συγγραφής και να εξοικειωθούν με τους μηχανισμούς σύνθεσής του, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι να το αναδομήσουν και να το νοηματοδοτήσουν εκ νέου (Σουλιώτη, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, η Δημιουργική Γραφή, πέρα από τη δημιουργία-συγγραφή κειμένου, συμβάλλει στην περαιτέρω κατανόηση και εμπάθυνση στο λογοτεχνικό κείμενο, ενώ, παράλληλα, ενισχύει τα κίνητρα ενασχόλησης

των μαθητών με τη Λογοτεχνία και τη λογοτεχνική ανάγνωση (Broekkamp et al (2009). Πρόκειται για ανάγνωση με κατανόηση, η οποία υπερβαίνει τον εντοπισμό των σαφώς δηλούμενων νοημάτων και επεκτείνεται στην ανίχνευση των υποδηλούμενων νοημάτων, στην κριτική στάση απέναντι στις ιδέες του κειμένου στην αποδοχή ή στην απόρριψή τους (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2013) και «...βιώνεται ως ευχάριστη οδοιπορία ανακάλυψης και εξερεύνησης και όχι ως σχολαστική ιχνηλάτηση ετοιμοπαράδοτων νοημάτων και φιλολογικών αναλύσεων» (Ματσαγγούρας, 2007:387). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι ο μαθητής ως αναγνώστης έχει πλέον αναβαθμισμένο ρόλο, ο οποίος αναδεικνύει, πέρα από τη λειτουργία του μεμονωμένου αναγνώστη, τη λειτουργία της τάξης ως αναγνωστικής κοινότητας. Η τοποθέτηση της ανάγνωσης στο αυθεντικό περιβάλλον μιας κοινότητας αναγνωστών μειώνει το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που οι μαθητές βιώνουν ως σχολική (άρα καταναγκαστική) ανάγνωση και σε αυτό που βιώνουν ως ιδιωτική (ελεύθερη και ενδιαφέρουσα) αναγνωστική ενασχόληση (Ματσαγγούρας, 2007).

Σύμφωνα με τα τυπικά μοντέλα του ενεργητικού αναγνώστη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας του Poslaniek & Houyel (2000), η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί το καταληκτικό στάδιο της ανάγνωσης, καθώς στο στάδιο αυτό το παιδί-αναγνώστης, πέρα από νοηματική επεξεργασία και πρόσληψη, αναπτύσσει και δεξιότητες κατανόησης του τρόπου κατασκευής και σύνθεσης ενός λογοτεχνικού κειμένου (αναφέρεται στο Καρακίτσιος, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας δεν παραμένει μόνο στη μελέτη, αλλά επεκτείνεται και στη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων, καθώς, όπως επισημαίνει ο Καρακίτσιος, η Δημιουργική Γραφή και η φιλιαναγνωσία μπορούν «να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας» (2011: 27). Υπό αυτή τη θεώρηση, Δημιουργική Γραφή και λογοτεχνική ανάγνωση είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες. Η κατανόηση της δραστηριότητας της συγγραφής σημαίνει μελέτη και εμπάθυση στο έργο των συγγραφέων, στη χρήση της γλώσσας, στις επιλογές που έγιναν, με στόχο τη διαισθητική κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των κειμένων (Kramtsch, 1993). Αυτή οδηγεί στην κριτική, δημιουργική ανάγνωση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να αποτελέσει μια πλούσια πηγή έμπνευσης για την ανάπτυξη της δημιουργικής ή και λογοτεχνικής γραφής των μαθητών.

4. Το μαθησιακό περιβάλλον της Δημιουργικής Γραφής στη σχολική τάξη

Η δημιουργική γραφή καλλιεργείται μέσα στη σχολική τάξη υπό το πρίσμα τεσσάρων επιμέρους αξόνων (Dawson, 2005): (i) τη δημιουργική προσωπική έκφραση (creative self-expression), που αναφέρεται στην ανακάλυψη, διαμόρφωση και ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων των μαθητών, (ii) τον γραμματισμό (literacy), που αναφέρεται στη γνωριμία των μαθητών με διαφορετικούς συγγραφείς και με όλα τα είδη του γραπτού λόγου, ώστε να δουν πολλές και διαφορετικές οπτικές της γραφής, για να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν το δικό τους στυλ γραφής (Oster, 1989) και να αποκτήσουν την ικανότητα να χειρίζονται με

επάρκεια διαφορετικά είδη γραπτού λόγου, (iii) την τεχνική (craft), που αναφέρεται στη διδασκαλία τεχνικών γραπτής έκφρασης στους μαθητές και (iv) το διάβασμα εκ των έσω (reading from inside), που αναφέρεται σε αυτό που η Maxwell (2010) είχε χαρακτηρίσει ως διαλογισμό και στοχασμό που συντελείται επάνω στα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και κατά την απόπειρα Δημιουργικής Γραφής και οδηγεί σε διεύρυνση των συγγραφικών και διανοητικών ικανοτήτων των μαθητών.

Κατά τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο (workshop), όπου συνυπάρχει η ατομική προσπάθεια με την ομαδική διαπραγμάτευση. Η τάξη άλλοτε λειτουργεί ως ομάδα, η οποία μέσα από την αλληλεπίδραση και τη διώποκειμενική επαφή δημιουργεί «συμφραζόμενα, εγείρει συζητήσεις και συναναζητήσεις, ενδυναμώνοντας φιλελεύθερες προσεγγίσεις, ανταλλαγή ιδεών, πολυφωνία και διάλογο. Η διανοητική και λεκτική ενέργεια που εκλύεται μέσα σε αυτό το περιβάλλον διεγείρει και διευκολύνει τη μετουσίωση του αφηρημένου σε λόγο» (Συμεωνάκη, 2013: 48). Άλλοτε, πάλι, είναι απαραίτητη και η μοναχική εργασία, η ατομική σκέψη και εμβάθυνση, ο στοχασμός και η ενδοσκόπηση για την εξωτερίκευση και την ανάπλαση του κόσμου της φαντασίας.

Θα ήταν περιττό να επισημάνουμε ότι ο ρόλος του δασκάλου σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός. Αυτός είναι που θα καλλιεργήσει μέσα στην τάξη του ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αμοιβαίας αποδοχής και ελευθερίας και θα μάθει τους μαθητές του να σέβονται την οπτική του άλλου, να κρίνουν με αντικειμενικότητα, να είναι ανοιχτοί στην πρωτοτυπία, στο διαφορετικό και στο καινοτόμο, να μαθαίνουν μέσα από αυτά, να αναζητούν σημεία σύγκλισης και να προσδιορίζουν την ταυτότητά τους ως συγγραφείς. Αναφορικά με τη συγγραφική ταυτότητα των μαθητών, σε μελέτη της Ryan (2014) αναλύθηκαν δείγματα γραφής διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών Δημοτικού, για να προσδιοριστούν οι συγγραφικές ταυτότητές τους. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν τρεις διαφορετικοί τύποι συγγραφέων: (i) οι σχολικοί συγγραφείς (School Writers), που ακολούθησαν τις οδηγίες ή τις φόρμουλες του δασκάλου για την παραγωγή του κειμένου τους, (ii) οι συγγραφείς με περιορισμούς (Constrained Writers) που, επίσης, ακολούθησαν οδηγίες και τύπους, αλλά μπόρεσαν να προσθέσουν κάποια συγγραφική φωνή και (iii) οι αυτοστοχαστικοί συγγραφείς (Reflexive Writers) που έδειξαν μια καλά αναπτυγμένη αίσθηση του εαυτού τους ως συγγραφέων και μια δυναμική Δημιουργικής Γραφής. Το αξιοσημείωτο είναι ότι αυτό που επηρέασε άμεσα τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εξέφρασαν τις ταυτότητές τους ήταν οι πρακτικές των δασκάλων στην τάξη. Όταν οι δάσκαλοι έδιναν τη δυνατότητα επιλογής στους μαθητές, εκείνοι ήταν πιο ικανοί να διαμορφώσουν και να εκφράσουν τη φωνή τους, υπό την προϋπόθεση, όμως, της ύπαρξης ποιοτικού χρόνου και υποστήριξης, για να μπορέσουν να αναπτύξουν τον απαραίτητο αυτοστοχασμό, σχετικά με τις αποφάσεις τους.

5. Έρευνες αναφορικά με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας

Το ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής εντός σχολικού πλαισίου έδωσε ώθηση στη διενέργεια πολλών ερευνών αναφορικά με τις προϋποθέσεις, τους παράγοντες και τις συνθήκες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της στο σχολικό περιβάλλον. Παρακάτω παραθέτουμε έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, εστιάζοντας κυρίως σε αυτές που αφορούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της Edwards-Groves (2011), η οποία αναδεικνύει τον ρόλο της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών στις πρακτικές γραφής. 17 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αυστραλία κλήθηκαν κατά τη διδασκαλία γραφής κειμένου να αξιοποιήσουν συγκεκριμένες ψηφιακές τεχνολογίες στις τάξεις τους. Τα ευρήματα έδειξαν την ανάγκη διεύρυνσης των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη συγγραφή στην τάξη και τις διαδικασίες συγγραφής και την ανάγκη να ληφθεί υπόψη η συνεργατική διάσταση της συγγραφής κειμένων κατά τη διδασκαλία της γραφής. Υποστηρίχθηκε ότι η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών και για τη διαμόρφωση πρωτότυπων και δυναμικών κειμένων, ανάλογα με τον συσχετισμό διαφόρων μεταβλητών, όπως είναι η γνώση, η κατανόηση, ο εντοπισμός των πόρων, καθώς και υλικοτεχνικά ζητήματα όπως η συνδεσιμότητα και η αξιοπιστία. Η εκπαιδευτική τεχνολογία και οι πολυμεσικές εφαρμογές εξελίχθηκαν σε διευκολυντικά, υποστηρικτικά, παροτρυντικά γνωστικά και κοινωνικοπολιτισμικά εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015) και έχουν τη δυναμική να τροφοδοτήσουν τη δημιουργικότητα και τη Δημιουργική Γραφή των μαθητών.

Αξιοσημείωτη είναι και η μελέτη της Coles (2017), η οποία επικεντρώθηκε στην επίδραση που είχε η αξιοποίηση επαγγελματιών συγγραφέων στις τάξεις της Δημιουργικής Γραφής σε Δημοτικό σχολείο του Λονδίνου. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη εστίασε σε ένα πρόγραμμα συγγραφής ποίησης με θέμα τον «κήπο», που αφορούσε παιδιά 9-10 ετών. Στο πρόγραμμα, διάρκειας 5 εβδομάδων, το Δημοτικό σχολείο συνεργάστηκε με έναν επαγγελματικό οργανισμό Δημιουργικής Γραφής. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργήθηκαν μέσω αυτής της εταιρικής σχέσης επέτρεψαν ένα πιο περιεκτικό και κοινωνικά διαρθρωμένο μοντέλο δημιουργικότητας, όπου η δημιουργικότητα ενισχύθηκε από τη φαντασία και τη συνεργασία με τους άλλους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση στη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες γραφής στην τάξη και βελτίωση στην ποικλομορφία των τρόπων με τους οποίους εκφράζονταν στα γραπτά τους, καθώς η παρέμβαση έδωσε μεγαλύτερη σημασία στα «πλούσια μέσα έκφρασης παρά στο σύνολο κανόνων προς εκμάθηση» (ό.π. σελ. 396).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η μελέτη της DeFauw (2018) που ασχολήθηκε με την ενός έτους συνεργασία σχολείου με έναν συγγραφέα παιδικών βιβλίων, η οποία συνίστατο σε τρεις δια ζώσης συναντήσεις με τον συγγραφέα καθώς και σε διαδικτυακή επικοινωνία

μέσω αναρτήσεων σε ιστολόγιο. Η συνεργασία έδειξε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών ενεργοποιήθηκε και διατηρήθηκε, λόγω της όλης δομής της παρέμβασης και του εκτεταμένου χρόνου που δόθηκε στους μαθητές, για να αλληλεπιδράσουν με τον συγγραφέα. Το όλο πρόγραμμα αύξησε το κίνητρο των μαθητών για τη συγγραφή, γεγονός που αποδόθηκε στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τον συγγραφέα, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να ακούσουν τη δική του εμπειρία και να γνωρίσουν τις δικές του στρατηγικές γραφής. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η όλη δράση ενίσχυσε και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ένιωθαν πιο επαρκείς στο να προσφέρουν στήριξη στην προσπάθεια των μαθητών να διερευνήσουν νέους τρόπους δημιουργικής γραπτής έκφρασης.

Στην επίδραση του δράματος στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής εστίασαν στη μελέτη τους οι Lee & Enciso (2017). Στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με την Austin Theatre Alliance, μελέτησαν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος 8 εβδομάδων που αξιοποιούσε τη δραματοποίηση για τη συγγραφή ιστοριών. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε Δημοτικά σχολεία στο Τέξας. Οι ερευνήτριες διερεύνησαν το πώς οι δραματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, η διευρυμένη φαντασία και ο αυτοσχεδιασμός, μπορούν να βελτιώσουν τη συγγραφή ιστοριών από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές οι τεχνικές αύξησαν το ενδιαφέρον και το κίνητρο για συγγραφή, οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις πολιτισμικές τους γνώσεις και εμπειρίες, για να εκφράσουν νέες αντιλήψεις για τον κόσμο και τον εαυτό τους στο πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής και συνολικά θεωρήθηκε ότι θα ήταν καλό να υποστηρίζονται τέτοιες ευκαιρίες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκούν τη συνδυαστική φαντασία και να χρησιμοποιούν τις πολιτισμικές τους γνώσεις κατά τη συγγραφή. Με τη χρήση του δράματος στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής ασχολήθηκε και η μελέτη των Dobson & Stephenson (2020), οι οποίες εστίασαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αν και η έρευνά τους στηρίχθηκε σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονταν μεγαλύτερη υποστήριξη, προκειμένου να αποκτήσουν την απαιτούμενη σιγουριά για την εφαρμογή νέων και καινοτόμων δημιουργικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία γραφής. Το ίδιο υποστήριξε και η Steele (2016) στη διερευνητική μελέτη περίπτωσης που υλοποίησε. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί απολάμβαναν τη μετακίνηση μακριά από την καθημερινή «τυπική» πρακτική και αύξησαν τη φωνή και τις επιλογές των μαθητών. Άλλοι δάσκαλοι, ωστόσο, δυσκολεύονταν να αναλάβουν τέτοιους «κινδύνους» και ως εκ τούτου να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις ιδέες των μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η φαινομενολογική έρευνα του Healey (2019) στην οποία μελέτησε το πώς μαθητές Δημοτικού σχολείου βίωσαν την εμπειρία της Δημιουργικής Γραφής στην τάξη. Οι μαθητές μίλησαν αρχικά για την τυποποιημένη γραφή στην τάξη και την παρουσίασαν ως ένα έργο με κάποιες απαιτήσεις που πρέπει να ικανοποιήσουν και να φέρουν εις πέρας, σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου. Πολλοί από τους συμμετέχοντες αισθάνονταν περιορισμένοι, αλλά αποδέχονταν την πραγματικότητα της συγγραφής στο σχολείο, καθώς θεωρούσαν αδιαπραγμάτευτη την εξουσία που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί,

αναφορικά με το γραπτό έργο στο σχολείο. Την εμπειρία, αντίθετα, της Δημιουργικής Γραφής την αποσύνδεσαν από το «καθήκον», αντικαθιστώντας το με την επιλογή. Για παράδειγμα, ορισμένοι συμμετέχοντες μίλησαν για το ότι αισθάνθηκαν σαν να είχαν αφαιρεθεί οι περιορισμοί και ότι είχαν επιτέλους τη φωνή για να εκφραστούν. Συχνά, το γράψιμο παρείχε την εμπειρία της δημιουργίας ενός άλλου φανταστικού ή επιθυμητού εαυτού, επιτρέποντας στους μαθητές να είναι «ενεργητικοί σχεδιαστές του κοινωνικού τους μέλλοντος». Ανά πάσα στιγμή, οι συμμετέχοντες έλεγαν πως βίωναν την αίσθηση ότι διαπραγματεύονταν με τον εαυτό τους τι κομμάτι του εαυτού τους θα αποκάλυπταν στους άλλους και ποιο κομμάτι θα απέκρυπταν. Τέλος, χαρακτηριστικό είναι ότι πολλοί μαθητές είδαν τη Δημιουργική γραφή ως σκόπιμη γραφή, έχοντας δημιουργήσει οι ίδιοι τον σκοπό της δικής τους συγγραφής.

Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής απαιτεί και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό υποστήριξε στη μελέτη της η Mendelowitz (2014), η οποία διαπίστωσε ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών ενίσχυε την ικανότητά τους να διδάσκουν τη γραφή γενικότερα. Μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων στην τάξη, η μελέτη διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ορίζουν τη φαντασία και τη φανταστική γραφή και να γνωρίζουν ποιες στρατηγικές λειτουργούν καλύτερα με τους μαθητές τους. Σημείωσε ότι οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γραφής διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δικές τους εννοιολογικές αντιλήψεις και στις θέσεις της παιδαγωγικής για τη φανταστική γραφή. Αυτές μπορεί είτε να περιορίσουν είτε να δώσουν χώρο στη δημιουργικότητα των μαθητών. Συνεπώς, τα ατομικά χαρακτηριστικά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών είναι σημαντικά για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, θα λέγαμε ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια σαφή ιδέα και ακόμα καλύτερα μια κοινή ιδέα σχετικά με το τι συνιστά τη Δημιουργική Γραφή και πώς αυτή οριοθετείται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η έλλειψη μιας σαφώς καθορισμένης εστίασης δημιουργεί μία ασάφεια και μία σύγχυση που επηρεάζει αρνητικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, καθώς οι τελευταίοι δυσκολεύονται να αντιληφθούν τι απαιτείται στις εργασίες που γίνονται μέσα στην τάξη και ποια πρέπει να είναι η ποιότητα της δουλειάς τους (Barton et al, 2023). Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η επαγγελματική κατάρτιση και η εμπάθυση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν ότι η περαιτέρω επιμόρφωση και ο εμπλουτισμός των τεχνικών διδασκαλίας βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν περισσότερο επαρκείς. Στις περιπτώσεις δε που δούλεψαν μαζί με επαγγελματίες συγγραφείς, επαγγελματίες του δράματος, εικαστικούς καλλιτέχνες, ποιητές, τους δόθηκαν θετικές ευκαιρίες, για να μάθουν για τη γραφή, αλλά και για να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ώστε να τη διδάξουν διατηρώντας την ισορροπία στις τάξεις τους, χωρίς να επιβάλλουν αυστηρά όρια στους μαθητές τους. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να προγραμματίζονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών ευέλικτες ευκαιρίες μάθησης και

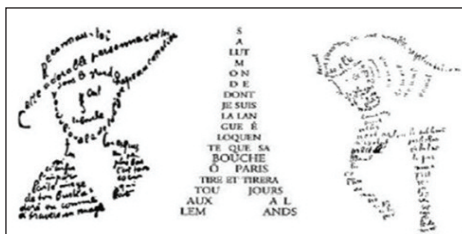
να παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα επιλογών, κατά την καλλιέργεια των δεξιοτήτων Δημιουργικής Γραφής, γιατί έχει αποδειχθεί ότι η εμπλοκή των μαθητών και τα κίνητρα ενασχόλησής τους με τη Δημιουργική Γραφή μπορούν να αυξηθούν, όταν είναι σε θέση να γράψουν άμεσα από τη δική τους εμπειρία, αξιοποιώντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτόμο σκέψη τους (Barton et al, 2023). Μια τέτοιου είδους ευελιξία θα μπορούσε να αφορά στην επιλογή του θέματος καθώς και στους τρόπους εργασίας (π.χ. συνεργασία μεταξύ συνομηθικών, ατομικές δραστηριότητες, ανοικτές συζητήσεις οργανωμένες από τους μαθητές κ.λπ.).

6. Εργασίες Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικές εργασίες Δημιουργικής Γραφής, που μπορούν να εφαρμοστούν στις σχολικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Ποίηση

- 1. Γραφή Καλλιγραμμάτων.** Τα καλλιγράμματα είναι ποιήματα στα οποία οι λέξεις τοποθετούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται ένα σχήμα (σηματική ποίηση), το οποίο να απεικονίζει το νόημα του ποιήματος. Μια πρώτη μορφή καλλιγράμματος έχουμε τον 3^ο αι.π.Χ. από τον Σιμία



τον Ρόδιο. Ο Γάλλος ποιητής Γκιγιώμ Απολλιναίρ (1880-1918) έγραψε μια ποιητική συλλογή με τίτλο «Καλλιγράμματα». Τα ποιήματα της συλλογής του είχαν το σχήμα του θέματος των στίχων. Με σαφείς επιρροές από τον Απολλιναίρ, ο Γεώργιος Σεφέρης έγραψε σχηματικά ποιήματα, τα ιδεογράμματα. Είναι συνολικά έξι και συντέθηκαν κατά τα πρώτα χρόνια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Οι μαθητές μπορούν να μετατρέψουν ένα γνωστό ποίημα σε καλλιγράμμα, με βάση τον νοηματικό του άξονα και να εξασκηθούν στη σηματική ποίηση.

- 2. Γραφή Λίμερικ.** Τα λίμερικς είναι σύντομα ποιήματα με χιουμοριστική διάθεση. Αποτελούνται από μία στροφή με 5 στίχους, η οποία διηγείται μία σύντομη, πολλές φορές, ανεκδοτολογική ιστορία. Ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους ο πρώτος, ο δεύτερος και ο πέμπτος στίχος και ο τρίτος με τον τέταρτο (AABBA). Παραθέτουμε ένα λίμερικ του Γεώργιου Σεφέρη:

*Ήτανε μια μικρή από τη Βραζιλία
που φώναζε: «Για πες μου, βράζει, Ηλία,
το σινάπι που 'χα βάλει
προχτές βράδυ στο τσουκάλι
για να κάνει ποδόλουτρο η Κυρία;*

Προτρέπουμε τους μαθητές να γράψουν το δικό τους λίμερικ. Για να τους διευκολύνουμε, μπορούμε να τους δώσουμε ζεύγη λέξεων που ομοιοκαταληκτούν και αξιοποιώντας τα με τη φαντασία τους να συνθέσουν μία δική τους ιστορία με τη μορφή λίμερικ.

- 3. Γραφή Χαϊκού.** Το χαϊκού είναι μια ιαπωνική ποιητική φόρμα, με ανάλαφρο ή αστείο περιεχόμενο. Παραδοσιακά αποτελείται από τρεις ομάδες των 5, 7, 5 συλλαβών, οι οποίες τοποθετούνται σε τρεις στίχους για έμφαση ή σε έναν, χωρισμένο με κενά. Το χαϊκού έχει συνολικά 17 συλλαβές και θεωρείται η πιο σύντομη μορφή ποίησης στον κόσμο. Προτρέπουμε τους μαθητές μας να γράψουν και αυτοί τα δικά τους χαϊκού. Παραθέτουμε δύο παραδείγματα:

Σαν πεταλούδα!

Μες τα φτερά της σβήνει

Η κάθε μέρα.

«Ο Μύθος και ο Ήλιος», Ελένη Μωυσιάδου

Πού να μαζεύεις

τα χίλια κομματάκια

του κάθε ανθρώπου

«Δεκαέξι χαϊκού», Γιώργος Σεφέρης

- 4. Γραφή ποιήματος.** Οι μαθητές γράφουν ένα δικό τους ποίημα με ομοιοκαταληξία ή και σε ελεύθερο στίχο. Μπορούμε να τους προτρέψουμε να γράψουν και συγκεκριμένο είδος ποιήματος π.χ. δημοτικό τραγούδι -σύμφωνα με την τυπολογία και τα μοτίβα του είδους- και με βάση μια συγκεκριμένη θεματική (λ.χ. την αγάπη, τη φιλία κ.λπ.).
- 5. Μετασχηματισμός ποιήματος σε πεζό.** Οι μαθητές μετασχηματίζουν το ποίημα σε πεζό, αντικαθιστούν λέξεις του ποιήματος με άλλες συγγενείς σημασιολογικά κατά το πρότυπο της τεχνικής Frame poetry.
- 6. Μουσική επένδυση ποιημάτων.** Οι μαθητές επιλέγουν μουσικά θέματα ή τραγούδια που κατά τη δική τους γνώμη αρμόζουν ως μουσική επένδυση σε ποιήματα που τους δίνονται. Μπορούν να ανατρέξουν στο διαδίκτυο, να βρουν τα συγκεκριμένα μουσικά θέματα που έχουν επιλέξει και να τα αξιοποιήσουν ως μουσική υπόκρουση, κατά την απαγγελία των ποιημάτων από τους ίδιους.
- 7. Οπτικοποίηση ποιημάτων.** Οι μαθητές ψάχνουν στο διαδίκτυο εικόνες, τις διαμορφώνουν σε Power Point και οπτικοποιούν ποιήματα που τους έχουν δοθεί και τα παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους. Μπορούν να προσθέσουν στο ppt τη μουσική της επιλογής τους.
- 8. Δημιουργία ποιητικού ανθολογίου.** Οι μαθητές ετοιμάζουν ένα πολυπολιτισμικό ποιητικό ανθολόγιο τάξης με συγκεκριμένη θεματική (π.χ. ένα απάνθισμα ποιημάτων από ολόκληρο τον κόσμο για τη φιλία). Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν και ανθολόγιο με τα δικά τους ποιήματα πάνω σε συγκεκριμένη θεματική.

Πεζογραφία

- 1. Γραφή πεζού κειμένου.** Οι μαθητές γράφουν το δικό τους πεζό κείμενο, με δοσμένο ή όχι το είδος του κειμένου, τα δομικά του στοιχεία και με καθορισμένο ή όχι το ύφος του κειμένου (χιουμοριστικό-σκωπτικό, σοβαρό- δραματικό κ.λπ.).
- 2. Αλλαγή της ιστορίας του κειμένου.** Οι μαθητές μπορούν να αναδομήσουν την ιστορία ενός λογοτεχνικού κειμένου με πολλούς τρόπους:
 - I. Προσθέτουν νέους ήρωες στην ιστορία.
 - II. Αλλάζουν τον τόπο, όπου διαδραματίζεται.
 - III. Αλλάζουν τον χρόνο κατά τη διάρκεια του οποίου λαμβάνει χώρα.
 - IV. Αλλάζουν την πλοκή της ιστορίας ριζικά και προσθέτουν νέες συγκρουσιακές καταστάσεις.
 - V. Προσθέτουν νέα γεγονότα στην πλοκή της ιστορίας.
 - VI. Εκσυγχρονίζουν την ιστορία, προσθέτοντας στοιχεία και αντικείμενα της σύγχρονης εποχής.
 - VII. Αλλάζουν την εστίαση της ιστορίας.
 - VIII. Αλλάζουν τους ρηματικούς χρόνους.
 - IX. Αλλάζουν τα ρηματικά πρόσωπα.
 - X. Δίνουν αστεία τροπή σε μία σοβαρή ιστορία ή και το ανάποδο.
 - XI. Αφηγούνται την ιστορία ξεκινώντας από τη μέση της πλοκής ή από το τέλος.
 - XII. Εμπλουτίζουν το πεζό κείμενο με μονολόγους, διαλογικές σκηνές, σχόλια, απόδοση των συναισθημάτων των προσώπων της ιστορίας.
- 3. Μετασηματισμός του πεζού κειμένου σε θεατρικό.** Στην άσκηση αυτή οι μαθητές, εκτός από τη διαμόρφωση των αφηγηματικών κομματιών και των διαλογικών, προσθέτουν και σκηνοθετικές οδηγίες.
- 4. Δραματοποίηση του κειμένου στην τάξη.** Οι μαθητές αναπαριστούν θεατρικά ένα συγκεκριμένο κείμενο στην τάξη, το οποίο προηγουμένως οι ίδιοι έχουν μετατρέψει σε θεατρικό.
- 5. Αφήγηση της ίδιας ιστορίας με διαφορετικό κάθε φορά ύφος.** Οι μαθητές αφηγούνται την ίδια ιστορία, με διαφορετικό κάθε φορά ύφος, που ανταποκρίνεται σε διαφορετική επικοινωνιακή περίσταση. Παραδείγματα μπορούμε να δούμε στο βιβλίο του Ρεϊμόν Κενό «Ασκήσεις ύφους», στο οποίο κατάφερε να γράψει 99 επαναλήψεις του ίδιου κειμένου με διαφορετικό κάθε φορά ύφος.
- 6. Αξιοποίηση μίας εικόνας ή μιας φωτογραφίας ως πηγή έμπνευσης για τη γραφή κειμένου.** Δείχνουμε στους μαθητές μας μία εικόνα και τους προτρέπουμε να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες με βάση όσα εικονίζονται σε αυτή.
- 7. Δημιουργία μυθοσαλάτας.** Οι μαθητές «φτιάχνουν» μια μυθοσαλάτα /παραμυθοσαλάτα με ανατρεπτικό χαρακτήρα (αναμειγνύουν ήρωες και καταστάσεις γνωστών παραμυθιών ή μύθων, ανατρέπουν ρόλους – στερεότυπα, αλλάζουν το γνωστό τέλος της ιστορίας κ.λπ.).

- 8. Δημιουργία κειμένου με συνδυασμό λέξεων.** Οι μαθητές πλάθουν μία δική τους ιστορία από συγκεκριμένες λέξεις που τους δίνονται.
- 9. Δημιουργία ανθολογίου λογοτεχνικής πεζογραφίας.** Οι μαθητές ετοιμάζουν ένα πολυπολιτισμικό ανθολόγιο πεζογραφικών λογοτεχνικών κειμένων με συγκεκριμένη θεματολογία. Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν ανθολόγιο με τα δικά τους κείμενα και πάλι με συγκεκριμένη θεματική.

Εργασίες που αξιοποιούν ΤΠΕ

- 1. Μετασηματισμός πεζού κειμένου σε κωμικογράφημα (κόμικς).** Αυτό μπορεί να γίνει με ευκολία στο εργαστήριο πληροφορικής με τη χρήση προγραμμάτων δημιουργίας κόμικς π.χ.
Pixton: <https://www.pixton.com/welcome>
StoryboardThat: <https://www.storyboardthat.com/>
Makebeliefscomix: <https://makebeliefscomix.com/Comix/>
- 2. Δημιουργία συννεφόλεξου.** Οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν διαδικτυακά εργαλεία κατασκευής συννεφόλεξων και να σχηματίσουν τα δικά τους συννεφόλεξα με τις λέξεις-κλειδιά ενός κειμένου π.χ. με τα εργαλεία:
Wordart: <https://wordart.com/>
Taxego: <http://www.tagxedo.com/app.html>
- 3. Δημιουργία ηλεκτρονικού κολάζ.** Οι μαθητές κατασκευάζουν ποικιλόμορφα κολάζ, αξιοποιώντας στοιχεία από το κείμενό τους. Μπορούν να δημιουργήσουν ηλεκτρονικά κολάζ με διαδικτυακά εργαλεία π.χ. Aspose <https://products.aspose.app/words/el/collage>
- 4. Δημιουργία διαδικτυακού καμβά πολυτροπικού περιεχομένου.** Οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν διαδικτυακό καμβά με συγκεκριμένες εφαρμογές και να συνθέσουν συλλογικά ή και ατομικά τα δικά τους πολυμορφικά κείμενα με αφόρμηση ένα κείμενο.
Linoit : <https://en.linoit.com/>
Gloster edu: <http://edu.glogster.com>
- 5. Δημιουργία διαδραστικής ιστορίας.** Η διαδραστική ιστορία είναι μια ιστορία στην οποία η εξέλιξή της δίνει τη δυνατότητα σε αυτόν που τη διαβάζει να αποφασίσει για το τι θα συμβεί στη συνέχεια. Οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν μια ιστορία που θα έχει πολλές επιλογές για τη συνέχισή της, στην οποία ο αναγνώστης θα επιλέγει το πώς θέλει να εξελιχθεί η ιστορία. Το εργαλείο για τη δημιουργία της είναι:
Inklewriter: <https://writer.inklestudios.com>
- 6. Δημιουργία εξασέλιδου παραμυθιού.** Οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν το δικό τους παραμύθι σε ένα εξασέλιδο διαδικτυακό βιβλίο με εικόνες. Το εργαλείο δημιουργίας τους είναι: Picture Book Maker: <https://www.culturestreet.org.uk/activities/picturebookmaker/>

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζαρκάδα, Μ.Α. (2016) *Παιγνιώδεις δραστηριότητες για την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. ΠΤΔΕ. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής».
- Ζερβού, Α. (2005) Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες: διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις. *Σύγκριση* 16. 83-118.
- Ζερβού, Α. (1999) Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός. 15-34.
- Ζερβού, Α. (1996) Ο ανήλικος αναγνώστης και ο ενήλικος συγγραφέας. Τρόποι επαφής και επικοινωνίας. *Γράμματα και Τέχνες*. Γ' Περίοδος, τευχ. 77.
- Καλογήρου, Τ. (2004) «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης». Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 128-133.
- Καρακίτσιος Α. (2012) Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.542>
- Καρακίτσιος, Α. (2011) Φιλαναγνωσία... φανατική συνήθεια. Στο Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Σ. Γρόσδος & Α. Καρακίτσιος (επιμ.), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*. Αθήνα: Gutenberg. 19-57.
- Κλωστράκη, Γ. (2014) *Ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής στο Δημοτικό Σχολείο με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)*. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Διδακτορική Διατριβή. ΠΤΔΕ. ΕΚΠΑ.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. (2013) Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου. Άντα Κατσίκη Γκίβαλου & Πολίτης Δημήτρης (επιμ.) *Καλλιερώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Διάδραση, Αθήνα 2013, 519-525.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012) Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. τχ. 15. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδοπούλου, Σ. (1999) Η Γραπτή έκφραση στη διδακτική της γλώσσας. Τι δείχνει η σύγχρονη έρευνα για τις χρήσεις της λογοτεχνίας και μία διδακτική εφαρμογή της θεματικής

- ενότητας «το μυθιστόρημα». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* 12 (1999) 35-156.
- Παπαντωνάκης, Δ.Γ & Κωτόπουλος, Τ. (2011) Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων, σελ. 21-36.
- Σουλιώτης, Μ. (1995²). *Αλφαθητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Σουλιώτη, Δ. (2013) Δημιουργική Γραφή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η διδακτική αξιοποίηση ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο Δημοτικό Σχολείο. Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, Αθήνα. Φλώρινα.
- Σουλιώτης, Μ. (2012α) *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2015) *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2013) Διδακτικά μοντέλα κατανόησης Στο Σπαντιδάκης Γιάννης & Μιχαηλίδη Ελένη (2013) *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας* (Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα). Αθήνα: Πεδίο.
- Συμεωνάκη, Α. (2013) *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L. & Myhill, D. (2023) Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*. Springer. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>
- Broekkamp, H., Janssen, T. & Van Den Bergh, H. (2009) Is there a relationship between literature reading and creative writing? *Fourth Quarter*. 43(4), 281-297.
- Bolton, G. (1999) *The Therapeutic Potential of Creative Writing. Writing Myself*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Coles, J. (2017). Planting poetry: Sowing seeds of creativity in a year 5 class changing english. *Studies in Culture and Education*, 24(4), 386–398.
- Dawson, P. (2005) *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge.
- DeFauw, D. L. (2018). One school's yearlong collaboration with a children's book author. *Reading Teacher*, 72(30), 355-367.
- Dobson, T. & Stephenson, L. (2020) Challenging boundaries to cross: Primary teachers exploring drama pedagogy for creative writing with theatre educators in the landscape of performativity. *Professional Development in Education*, 46(2), 245-255.

- Edwards-Groves, C. (2011) The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49-64.
- Everett, N. (2005) Creative writing and English. *The Cambridge Quarterly*, 34(3), 31-242.
- Guilford, J. P. (1968) *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego, California: Robert R. Knapp.
- Healey, B. (2019) How children experience creative writing in the classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3), 184-194.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, B. K. & Enciso, P. (2017) The big glamorous monster (or Lady Gaga's adventures at sea): Improving student writing through dramatic approaches in schools. *Journal of Literacy Research*, 49(2), 157-180.
- Maxwell, C. (2010) Teaching nineteenth-century aesthetic prose: A writing-intensive course. *Arts and Humanities in Higher Education* 9, 191-204.
- Mendelowitz, B. (2014). Permission to fly: Creating classroom environments of imaginative (im)possibilities. *English in Education*, 48(2), 164-183.
- Myers, G.D. (1993) The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.
- Neira Dev, N., Marwah, A. & Pal, S. (2009) *Creative Writing. A Beginner's Manual*. New Delhi: Pearson/Longman.
- Oster, J. (1989) Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class. *TESOL Quarterly*, 23(1), 85-103.
- Ryan, M. (2014) Writers as performers: Developing reflexive and creative writing identities. *English Teaching: Practice & Critique*, 13(3), 130-148.
- Ramet, A. (2004) *Creative Writing*. Oxford: How To Books Ltd.
- Steele, J. (2016) Becoming creative practitioners: Elementary teachers tackle artful approaches to writing instruction. *Teaching Education*, 27(1), 1037829. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1037829>
- Tok, S. & Kandemir, A. (2015) Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 1635-1642.
- Wood, M. (2005) *Literature and the Taste of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.