

# Δελτίο

ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ-ΧΕΙΜΩΝΑΣ 2015

ΑΡ. ΤΕΥΧΟΥΣ 55



ΣΧΟΛΗ Ι.Μ.ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ  
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟ



### Περιεχόμενα

Σημείωμα της Σύνταξης	2
Ομιλία αποφοίτησης	3
Αφιέρωμα	4
Θέματα και απόψεις	30
Τελειόφοιτοι	41
Επιλογές	42

Οι φωτογραφίες του εξωφύλλου είναι στιγμιότυπα από δραστηριότητες των μαθητών της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου

ΔΕΛΤΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ  
ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

© Έκδοση  
της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου  
Ν. Μίληση 3  
153 51 Παλλήνη  
Τηλ.: 210 66 66 117 – 210 67 76 010  
Fax: 210 66 69 002  
Email: [deltio@impanagiotopoulos.gr](mailto:deltio@impanagiotopoulos.gr)

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο:  
Α.Ι.Παναγιωτόπουλος

Συντακτική Ομάδα:  
Γιάννης Ρίζος  
Ζέφη Τρέσσου  
Στέφανος Φύσκιλης

Σχεδιασμός εντύπου:  
Βαρβαρούση Λήδα

Οπισθόφυλλο:  
Έργο της Μυρτώς Γαβρόγλου, μαθήτριας  
της Ε΄ Δημοτικού, με αφορμή στίχους  
του Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου

Διαμόρφωση:  
Γ. Αργυρόπουλος Ε.Π.Ε.

### Δυνατότητα επιλογής και υποχρεωτικότητα στην εκπαίδευση

Η ύπαρξη ενός μόνο σχολικού εγχειριδίου και η υποχρεωτική χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κάτι που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και αρκετά χρόνια. Ειδικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο αποτελεί अपαράβατο κανόνα –πλην συγκεκριμένων εξαιρέσεων στις ξένες γλώσσες– ο οποίος ορίζει τη σχολική καθημερινότητα.

Όλοι, όμως, γνωρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί σωστά και προς όφελος των μαθητών του, είτε στο ιδιωτικό σχολείο είτε στο ιδιαίτερο μάθημα είτε στο φροντιστήριο, δηλαδή σε κάθε μορφή εκπαίδευσης που υπόκειται σε σκληρή και ουσιαστική αξιολόγηση, δεν περιορίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο με τον τρόπο που επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας. Αντίθετα, επιδιώκει με δικό του εκπαιδευτικό υλικό, με χρήση πολλών συγγραμμάτων και πηγών, με αξιοποίηση άλλων μέσων, να πετύχει το γνωστικό στόχο που έχει θέσει για τον μαθητή του. Το υλικό αυτό, προϊόν επίπονης εργασίας και ζωντανού ενδιαφέροντος του μάχιμου εκπαιδευτικού, το πολλαπλό βιβλίο όπως επικράτησε να λέγεται, θα έπρεπε να είναι ο «νόμος» που ορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η κατάργηση του υποχρεωτικού σχολικού εγχειριδίου (κάτι που ήδη συμβαίνει σε εκπαιδευτικά συστήματα προηγμένων χωρών) μπορεί να επιφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα υπό τον όρο ότι θα υπάρχουν δύο πολύ βασικές προϋποθέσεις: ο πραγματικός και έντονος μόχθος του εκπαιδευτικού-λειτουργού, που δε θα αρκείται πλέον στις προκατασκευασμένες «συνταγές», αλλά και η πολιτική του Υπουργείου να υποδεικνύει τους ενδεδειγμένους, από παιδαγωγική άποψη, μαθησιακούς στόχους και αποτελεσματικές κατευθυντήριες γραμμές και να υλοποιεί, κατά τρόπο αντικειμενικό, την ουσιαστική και πολύ αναγκαία –ανύπαρκτη, δυστυχώς, στην Ελλάδα– αξιολόγηση.

Είμαστε έτοιμοι άραγε να συζητήσουμε και να προβληματιστούμε για τέτοιες δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα; Ή μήπως η υποχρεωτικότητα και η απουσία δυνατότητας επιλογής διευκολύνουν όλες τις πλευρές;



## Ομιλία αποφοίτησης

### «Η ΔΙΨΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΔΕΝ ΑΦΗΝΕΙ ΤΟ ΠΝΕΥΜΑ ΝΑ ΓΕΡΑΣΕΙ»

Μαρίνα Λαμπράκη-Πλάκα\*



Αγαπημένοι απόφοιτοι,

Αυτή τη μέρα θα την θυμάστε πάντοτε. Και σας βεβαιώνω, η χαρά και η ανακούφιση που αισθάνεστε δικαιολογημένα σήμερα θα μεταβάλλεται με τον χρόνο σε γλυκειά νοσταλγία. Γιατί αφήνετε πίσω σας μια από τις πιο όμορφες, τις πιο πλούσιες και μαζί τις πιο αμέριμνες ώρες της ζωής σας. Ώρες προσπάθειας και κόπου χωρίς άλλο, αλλά μοχθούσατε για τη γνώση με τη συμπαράσταση των γονέων σας και με την άγρυπνη νουθεσία των δασκάλων σας, εκλεκτών δασκάλων από όσο γνωρίζω. Και αυτό μέσα σε μια κοινότητα ομηλικών και φίλων, που μπορεί να αποτελούσε ένα ομοίωμα της κοινωνίας που σας περιμένει, αλλά χωρίς την απρόσωπη σκληρότητά της. Το σχολείο είναι μικρογραφία, ένας προθάλαμος, μια προπαιδεία της κοινωνίας και ένα καλό σχολείο, όπως το δικό σας, οφείλει να σφυρηλατεί το φρόνημα του πολίτη. Όποιος έμαθε να συμβιώνει αρμονικά με πνεύμα αλληλεγγύης, αγάπης, ισονομίας και ισηγορίας μέσα στη σχολική κοινότητα έχει γαλουχηθεί με το υψηλότερο μάθημα δημοκρατίας. Και είναι έτοιμος να ξεκινήσει το μεγάλο ταξίδι της ζωής όχι μόνος, αλλά μαζί με τους άλλους, ως καλός πολίτης. Γιατί «μόνο αν είσαι θεός ή θηρίο μπορείς να ζήσεις μόνος», έλεγε ο Αριστοτέλης.

Αγαπημένα μου παιδιά, είχατε την τύχη να φοιτήσετε σε ένα σχολείο που φέρει το όνομα ενός δασκάλου του γένους: του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, μεγάλου φιλολόγου και λογοτέχνη, που είχα τη χαρά και εγώ να τον απολαύσω ως απaráμιλλο, συναρπαστικό και σοφό ομιλητή πολλές φορές. Και εγώ καλοτύχησα να συναντήσω στη ζωή μου σπουδαίους δασκάλους. Σε αυτούς στρέφεται σήμερα ο νους μου σαν ηλιακό ρολόι και από αυτούς θα αντλή-

σω έμπνευση, για να σας πω μερικά λόγια, που ίσως σας φανούν χρήσιμα, ιδιαίτερα αυτές τις δύσκολες ώρες που περνά η χώρα μας. Ο δάσκαλος που άλλαξε τη ζωή μου ήταν ένας λαμπρός φιλόλογος, τόσο σεμνός που αν ζούσε δεν θα μου επέτρεπε να πλέξω το εγκώμιό του. Αναφέρομαι στον αείμνηστο σύζυγό μου, τον Δημήτρη Πλάκα: «Θέλω να είστε ο εαυτός σας, δεν ζητώ από σας να είστε πρώτοι», ήταν το ενθαρρυντικό παράγγελμα που απηύθυνε στους μαθητές του. Και για να είστε ο εαυτός σας, πρέπει να επιλέξετε εσείς οι ίδιοι την παιδεία σας. Το σχολείο σας δίνει απλά ερεθίσματα. Εσείς θα διευρύνετε τις γνώσεις σας ξεκινώντας από αυτά, πλαισιώνοντάς τα, αμφισβητώντάς τα, ώστε το απόσταγμα της γνώσης να αποτελεί προσωπική κατάκτηση και κτήμα εσαεί του καθενός σας. Ο δάσκαλος αυτός δεν πρόλαβε τις απέραντες δυνατότητες γνώσης που προσφέρει σήμερα το διαδίκτυο. Είχε όμως μια μεγάλη βιβλιοθήκη, που ήταν στη διάθεση των μαθητών του. Τα παιδιά αυτά πολύ συχνά, όχι μόνο δεν είχαν πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, αλλά κάποια από αυτά ζούσαν σε πολύ απομακρυσμένα χωριά και για να φτάσουν στο σχολείο όφειλαν να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις με τα πόδια.

Η μνήμη θα εγγράψει αυτή την ημέρα στο βιβλίο που ο καθένας μας κουβαλάει στη συνειδησή του. Γιατί χωρίς τη μνήμη ο χρόνος είναι μια διάσταση απερινόητη, που ο νους μας αδυνατεί να συλλάβει. Ο χρόνος ταυτίζεται με την αλλαγή. Τα πάντα ρει, γι' αυτό είναι αδύνατο να μπει κανείς δυο φορές στο ίδιο ποτάμι, είτε ο Ηράκλειτος. «...και ο χρόνος γλύπτης των ανθρώπων παράφορος», προσέθετε ποιητικά ο Ελύτης. Είστε στο άνθος της ηλικίας σας, και η ανθοφορία σας θα διαρκέσει για πολλά-πολλά χρόνια ακόμη. Ο «παράφορος γλύπτης», ωστόσο, θα αφήσει τα σημάδια του πάνω στο σώμα μας με αμειλικτη βεβαιότητα. Υπάρχει τρόπος να αντισταθούμε; Ναι, θα απαντούσα απροκάλυπτα. Πώς; Με τη δύναμη της παιδείας. Συνηθίζουμε να αποκαλούμε τους μορφωμένους γέροντες σοφούς. Αν κάποιος καταφέρει ως τα πιο βαθιά γεράματα να διατηρήσει την περιέργεια, την ακόρεστη δίψα για γνώση ενός παιδιού, θα έχει εξασφαλίσει ένα εισιτήριο διαρκείας στην ευδαιμονία και στην αιώνια νεότητα. «Γηράσκω αεί διδασκόμενος», έλεγε ο Σωκράτης και επιβεβαίωνε τη μαρτυρία του ζητώντας να πάρει μαθήματα μουσικής λίγο πριν πει το κώνιο.

Τι ρόλο παίζει η τέχνη σ' αυτήν την διαβίου μάθηση; Σε καθέναν από μας δόθηκε η μοίρα να ζήσουμε μια ζωή. Τη δική μας ζωή. Η τέχνη, η λογοτεχνία, μας επιτρέπει να εμπλουτίσουμε την εμπειρία της ζωής μας με την εμπειρία άλλων ανθρώπων, να διευρύνουμε τη φαντασία και τον κόσμο των συναισθημάτων μας, από άνθρωποι μονοδιάστατοι να γίνουμε άνθρωποι οικουμενικοί, πληθυντικοί, κοινωνικοί. Κυρίως όμως η τέχνη μας υπόσχεται ανεξάντλητες απολαύσεις, απέραντα νοερά ταξίδια, απροσδόκητες ανακαλύψεις. Η δίψα της γνώσης δεν αφήνει το πνεύμα να γεράσει. Ίσως γι' αυτό ο Πλάτων έλεγε για τους Έλληνες ότι «αεί παίδες εισίν».

\* Η Μαρίνα Λαμπράκη-Πλάκα είναι Ομότιμη Καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης και Διευθύντρια της Εθνικής Πινακοθήκης, Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτζου. Το κείμενο αποτελεί ομιλία της στην Τελετή Αποφοίτησης των μαθητών του Λυκείου της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, την 1<sup>η</sup> Ιουλίου 2015.

Ας δούμε όμως τι προσφέρουν στο πνεύμα μας οι εικαστικές τέχνες: είναι άραγε η χαρά μόνο που μας δίνει ένας πίνακας που στολίζει τον τοίχο του δωματίου μας ή η επίσκεψη σε ένα μουσείο; Αλίμονο αν περιορίζαμε τον ρόλο της τέχνης στη ζωή μας σ' αυτή την τυπική σχέση. Οι μεγάλοι καλλιτέχνες, όπως και οι μεγάλοι λογοτέχνες, δημιούργησαν κόσμους που πριν από αυτούς δεν υπήρχαν και που εμπλούτισαν τη νοσφαιρά μας με εμπειρίες πρωτογενείς και πρωτόφαντες. Η μεγάλη τέχνη διευρύνει τις αισθήσεις μας, πολλαπλασιάζει τη δεκτικότητά μας στην άπειρη ομορφιά της φύσης και του κόσμου, μας ανοίγει τις πύλες ενός επίγειου παράδεισου από τον οποίο οι απειρότεχνοι, οι ακαλλιέργητοι άνθρωποι έχουν για πάντα εξοριστεί. Η τέχνη και οι ηδονές που μας προσφέρει μας συντροφεύουν ως τα βαθιά γεράματα γλυκαίνοντάς τα.

Αγαπητοί απόφοιτοι, μαζί με τις ευχές μου για επιτυχία στα όνειρα και στα σχέδια της ζωής σας, επιτρέψτε μου να σας δώσω μια ακόμη «αιρετική» συμβουλή: στην επιλογή των σπουδών σας, που γίνεται μάλιστα σε μια δύσκολη οικονομική συγκυρία, μην αφήσετε να σας παρασύρουν κριτήρια πρακτικά επαγγελματικού προσανατολισμού: πώς θα βρω ευκολότερα δουλειά ή ποιο επάγγελμα

έχει καλύτερες αμοιβές. Ακολουθήστε τον δρόμο της καρδιάς σας, ακολουθήστε την επιθυμία σας. Αν επιλέξετε το επάγγελμα που αγαπάτε, έχετε τις μεγαλύτερες πιθανότητες να διακριθείτε και κυρίως θα είστε ευτυχισμένοι. Ο Κομφούκιος είχε πει: «διάλεξε ένα επάγγελμα που αγαπάς και δεν θα δουλέψεις ποτέ».



Στιγμιότυπο από την Τελετή Αποφοίτησης 2015

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Η Δημιουργική Γραφή, *Creative Writing* σύμφωνα με τον διεθνή όρο, βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Είναι μεγάλος ο αριθμός εκείνων που θέλουν να αποκτήσουν συγγραφικές δεξιότητες, να μάθουν τα μυστικά που θα τους κάνουν συγγραφείς και έντονο το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στη σχολική πραγματικότητα. Στο παρόν τεύχος του Δελτίου παρουσιάζουμε κάποιες από τις πτυχές του πολύ ενδιαφέροντος αυτού θέματος παραθέτοντας απόψεις πανεπιστημιακών-θεωρητικών του χώρου αλλά και συγγραφέων.

### ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος\***

#### Δημιουργική Γραφή και Δημιουργικότητα-Αντί Εισαγωγής

Ένας από τους πλέον πολυσυζητημένους όρους στη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα είναι ο αγγλοσαξωνικός *Creative Writing/Δημιουργική Γραφή*, καθώς παραπέμπει σε μία σειρά διαφορούμενων νοημάτων που προκαλούν σύγχυση και αμηχανία, όχι μόνο λόγω των πολλαπλών σημασιοδοτήσεών τους, αλλά, κυρίως, για τις αξιολογικές τους προεκτάσεις (Κωτόπουλος 2012, Κωτόπουλος, Βακάλη, Ζωγράφου 2013, 13). Το όποιο επιστημολογικό κενό στην προσέγγιση του όρου επιχειρείται να καλυφθεί με τη διττή του χρήση, δηλαδή την αναφορά

στην ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή, αλλά και την ευρεία του σημασία, η οποία εμπεριέχει το σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (κυρίως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων, δηλαδή τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, κατά τις οποίες, διεγείροντας κατάλληλα τη δημιουργικότητα, οδηγούμαστε στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη. Σε κάθε, πάντως, περίπτωση η αναζήτηση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού για τη Δημιουργική Γραφή, διαδικασία κατεξοχήν δημιουργική, θα αποδεικνυόταν μία άκρως αντιδημιουργική πράξη. Στη δική μας αντίληψη, αποτελεί ένα καθιερωμένο διεθνώς γνωστικό αντικείμενο, οι θεράποντες του οποίου οφείλουν να προωθήσουν την καινοτόμο οπτική και προσφορά του σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η σχέση της Δημιουργικής Γραφής με την έννοια της δημιουργικότητας είναι άμεση. Η τελευταία συνιστά ουσιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, που απελευθερώνεται ή

\* Ο Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος είναι Επίκουρος Καθηγητής Δημιουργικής Γραφής & Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Επιστημονικά Υπεύθυνος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.



# Α φ ι έ ρ ω μ α

ατροφεί, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες, ενώ η έρευνα και η πράξη έχουν αποδείξει ότι η δημιουργικότητα αυξάνεται με την εφαρμογή στρατηγικών γραφής (Καλογεροπούλου 2006: 71). Η δημιουργικότητα σπάει διαρκώς τα σχήματα της εμπειρίας και χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο αντικείμενα και έννοιες (Rodari 2003: 204), θέτει ερωτήσεις και δεν ικανοποιείται με εύκολες απαντήσεις, νιώθει άνετα σε ρευστές καταστάσεις, προβαίνει σε αυτόνομες κρίσεις και οδηγεί, τελικά, στην παραγωγή πρωτότυπων και ασυνήθιστων, χρήσιμων ωστόσο για την κοινωνία έργων (εφευρέσεις, καλλιτεχνικά έργα, ιστορικές ανακαλύψεις κ.τ.λ.). Ο Guilford ταυτίζει τη δημιουργικότητα με την «αποκλίνουσα σκέψη» και την αντιδιαστέλλει ως γνωστική διεργασία με τη «συγκλίνουσα», καθώς προτείνει περισσότερες από μία επιλογές στην επίλυση προβλημάτων, επιδεικνύει ευαισθησία στα στοιχεία του περιβάλλοντος και συσχετίζει φαινομενικά άσχετα μεταξύ τους πράγματα (1956). Είναι γνωστό ότι διάφορες τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας χρησιμοποιήθηκαν και ως τεχνικές παραγωγής ιδεών στις διαδικασίες Δημιουργικής Γραφής (καταιγισμός ιδεών-ιδεοθύελλα, αντιστροφή-επίλυση προβλήματος, συνδυασμός αταίριαστων στοιχείων, εννοιολογικός χάρτης, σχεδιάγραμμα κ.τ.λ.). Να θυμηθούμε, επίσης, ότι ρεύματα καλλιτεχνικών σχολών που γόνιμα τροφοδότησαν τη συγγραφή κειμένων ανέπτυξαν τεχνικές Δημιουργικής Γραφής. Οι εκπρόσωποί τους έπαιξαν, δηλαδή, και πειραματίστηκαν με τη συγγραφή, εμπλεκόμενοι σε μια διαδικασία, η οποία, συχνά, σε επιβραβεύει περισσότερο από το τελικό αποτέλεσμα (ο εξπρεσιονισμός με την ανάπτυξη της μυθολογικής φαντασίας, ο σουρεαλισμός με την αυτόματη γραφή, ο ντανταϊσμός με το παραθετικό γράψιμο κ.τ.λ.).

## Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής

Η άσκηση στη γραφή ως αυτόνομος πρωτογενής λόγος που υπακούει σε ένα διαφορετικό είδος γνώσης απαιτεί μια ειδική παιδαγωγική. Η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής, δηλαδή η φιλοσοφία, η μεθοδολογία και οι πρακτικές της διδασκαλίας της είναι ένα επιστημονικό πεδίο, το οποίο μόλις ενηλικιώνεται, μιλάει, κυρίως, αγγλικά, δοκιμάζεται πρακτικά στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής και κατακτά σταδιακά το δικό της πρόσωπο, έχοντας δεχτεί γονεϊκές σχεδόν επιδράσεις από την παιδαγωγική της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας. Ήδη στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του 1980 τονίστηκε η ανάγκη να συστηματοποιηθούν με επιστημονικό τρόπο οι μέθοδοι διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής, η οποία, παρότι είχε κατακτήσει κυριαρχική θέση στα ακαδημαϊκά προγράμματα για τη Λογοτεχνία, διατηρούσε το «δικαίωμα» να διδάσκεται, με ελεύθερο, αυτοσχεδιαστικό τρόπο, εισπράττοντας αλλά και ανταποδίδοντας την καχυποψία του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Στην Ελλάδα, αν εξαιρέσει κανείς το συγκροτημένο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» που προσφέρει το

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας από το 2008, οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, που παρέχονται από διάφορους θεσμοθετημένους και μη φορείς, (εκδοτικοί οίκοι, δημοτικές αρχές, ιδιωτική πρωτοβουλία κ.τ.λ.) οι συμμετέχοντες δεν προετοιμάζονται για να διδάξουν Δημιουργική Γραφή, αλλά κυρίως μυσούνται στα μυστικά της γραφής. Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στηρίχτηκε και στηρίζεται περισσότερο σε υποκειμενικές και εμπειρικές παραδοχές παρά σε συλλογικά και επιστημονικά πορίσματα, με όλα τα αγαθά και τα δεινά που η συγκεκριμένη παιδαγωγική ελευθερία ή ελευθεριότητα συνεπιφέρει.

Η ολιστική οπτική της Δημιουργικής Γραφής δεν περιορίζεται στην αναζήτηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό, αλλά διερευνά τις ιδιαίτερες συνθήκες, μέσα στις οποίες η δημιουργικότητα του ατόμου απελευθερώνεται. Ο γράφων υιοθετεί μια ενεργή κριτική προσέγγιση, για να είναι σε θέση να συγγράψει, να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει μέρος της δουλειάς του, καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη του να γράφεις (δημιουργικά) και την πράξη του να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της. Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά τον λόγο και τις δυνατότητές του και στηρίζεται στην αναδόμησή του, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων. Για το παιδί η περιπέτεια της Δημιουργικής Γραφής συνιστά έναν εξαιρετικό τρόπο να βιώσει τη γραφή. Μέσα από το διδακτικό αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, χωρίς τον φόβο σωστού ή λάθους (Morley 2009: 6), ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στη δημιουργική δραστηριότητα, στην αυτο-αποκάλυψη μέσω της γλώσσας και στην ευφάνταστη αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων (Protherough 1983: 56).

Στη λογική της Δημιουργικής Γραφής ο δάσκαλος θα προβληματιστεί σχετικά με νοητικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες και θα κληθεί να αντιτάξει τα πλεονεκτήματά της (την αναζήτηση ερεθισμάτων που θα βοηθήσουν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών, την επιλογή της κατάλληλης δομής του κειμένου, τον έλεγχο και τον αρχικό ή και τελικό ανασχεδιασμό του, ο οποίος ταυτόχρονα προσφέρει ως μεταγνώση μία άλλου είδους απόλαυση της παραγωγής του γραπτού λόγου κ.ά.) στη στείρα παραδοσιακή εμμονή στους ορθογραφικούς και γραμματικοσυντακτικούς κανόνες και στη μονοδιάστατη ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου. Οι διδακτικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκει τους μαθητές κάθε βαθμίδας η Δημιουργική Γραφή, τα ερεθίσματα και τα παραγόμενα κείμενα τούς μυσούν στη δημιουργία νοήματος, ως συγγραφείς, αλλά και στη διαπραγμάτευση των νοημάτων που αποκωδικοποιούν ως ταυτόχρονοι και πρώτοι αναγνώστες του έργου τους. Η πολυσημία των λογοτεχνικών κειμένων, οι αναπαραστάσεις που προσφέρουν, η παρουσίαση ανθρώπινων καταστάσεων και συναισθημάτων, από διάφορες οπτικές γωνίες διαφορετικών

χαρακτήρων με πλοκή και γλωσσικό ύφος υψηλών απαιτήσεων και αισθητικής, ωριμάζουν, σταδιακά, ενεργητικούς αναγνώστες και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες. Δε θα πρέπει, βέβαια, να λησμονούμε πως τα κεντρίσματα μιας τέτοιας δημιουργικότητας στα παιδιά οφείλουν να διακρίνονται από παιγνιώδη διάθεση, μακριά από τη γνωσιοθηρία αλλά και τη ρουτινιάρικη καθημερινότητα της σχολικής καθημερινότητας (από τις εξαιρετικές εργασίες που αναφέρονται στην αξία του παιχνιδιού ενδεικτικά παραθέτω τη φράση του Schiller στις επιστολές *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου*, σύμφωνα με την οποία «ο άνθρωπος παίζει μόνον όταν είναι άνθρωπος με όλη τη σημασία της λέξης, και είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνο όταν παίζει» (Schiller 1990: 122).

Αρκετοί ερευνητές θεώρησαν ότι η ζητούμενη διαμόρφωση παιδαγωγικών τρόπων της Δημιουργικής Γραφής απαιτεί μελέτη της ίδιας της ιστορίας της και της συσσωρευμένης εμπειρίας – καρπός αυτής της θεώρησης είναι έργα όπως το *The Elephants Teach* (2006) του Myers και το *Creative Writing and the New Humanities* (2005) του Dawson. Τα έργα αυτά, όπως θα διαπιστώσουμε και διεξοδικότερα παρακάτω, διαμόρφωσαν με τρόπο επιστημονικό το αναγκαίο ιστορικό πλαίσιο της παιδαγωγικής αναζήτησης, η οποία εφεξής τροφοδοτείται από την πλούσια και διεθνή ανταλλαγή εμπειριών, αλλά και από τον πλούτο των θεωρητικών προσεγγίσεων της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γραφής. Αν η παιδαγωγική συνολικά είναι η «επιστήμη της τέχνης της διδασκαλίας», για πολλούς η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής είναι η «επιστήμη της τέχνης της διδασκαλίας μιας τέχνης», της Λογοτεχνίας. Κι αν η παιδαγωγική, συνολικά, δεν είναι παρά μια ιδεολογικά προσδιορισμένη πολιτισμική πρακτική στην οποία εγγράφονται οι πολιτικές επιλογές, στην παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής, ασφαλώς, εγγράφονται και οι τρόποι με τους οποίους, θεωρητικά, νοηματοδοτείται η Λογοτεχνία. Μια έντιμη προσπάθεια ταξινόμησης των παιδαγωγικών αντιλήψεων για τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, θα πρέπει να λάβει υπόψη της τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας:

**1.** Την παιδαγωγική της αντικειμενικότητας που απορρέει από τη θεώρηση της σχολής της Νέας Κριτικής, η οποία αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ με πρωτεργάτη τον Richards από τη δεκαετία του 1930 και μετά. Στην περίπτωση αυτή, το λογοτεχνικό κείμενο εκλαμβάνεται ως αυτόνομος φορέας νοήματος, ανεξάρτητος και ανεπηρέαστος από συγγραφικές προθέσεις και αναγνωστικές αυταπάτες, ενώ εκτοπίζεται η κυρίαρχη ιστορική και εργοβιογραφική προσέγγιση της Λογοτεχνίας.

**2.** Την παιδαγωγική της αυτοέκφρασης, η οποία έλκει τις ρίζες της από το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ιδρυτικό κείμενο αυτού του μαθητοκεντρικού κινήματος ήταν το *Creative Youth* του Hughes Mearns, ο οποίος, πρώτος, χρησιμοποίησε τον όρο «Δημιουργική Γραφή», ως ανάδοχος μιας νέας μεθόδου διδασκαλίας, που αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης και στην ελεύθερη ανάπτυξη της ενδιάθετης

γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών με την ανάπτυξη της αυτοσυνείδησής τους ακόμη και από νεαρή ηλικία. Ο Mearns δούλεψε με τη Δημιουργική Γραφή στο Lincoln school, το Δημοτικό σχολείο το οποίο διηύθυνε υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Columbia, όχι μόνο περιορίζοντας την κανονιστική διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και ορίζοντας την ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου ως παιδευτικό αυτοσκοπό, μη υποκείμενο σε κανόνες και αξιολογήσεις.

**3.** Την παιδαγωγική της μίμησης, που εστιάζει στη δουλειά του συγγραφέα και στην αναπαραγωγή των μιμήσιμων τεχνικών συγγραφής. Η μαθητεία απαιτεί αφοσίωση, καθώς στηρίζεται στη συνεχή και λεπτομερειακή παρατήρηση, χωρίς λόγια, συζητήσεις και διαρκείς επεξηγήσεις. Ας μη λησμονούμε πως ακόμα και ο μέγας και επιμελής Σεφέρης ομολογούσε ότι είχε αντιγράψει πολλαπλές φορές με το χέρι τις Ωδές του Κάλβου και σημειώνει ότι αυτό τον ωφέλησε ως ποιητή.

**4.** Την παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης, που εδράζεται στην προσληπτική ικανότητα του αναγνώστη, με την οποία δε συμπληρώνει απλώς τα νοηματικά κενά του κειμένου, αλλά δυναμικά παράγει τελικά το νόημα του κειμένου, μέσα από μία διαδικασία βίωσης και συζήτησής του με άλλους συν-αναγνώστες. Ο συγκεκριμένος παιδαγωγικός χειρισμός σε ένα εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής βοηθάει τους ασκούμενους συγγραφείς να ανοίξουν το συγγραφικό τους κέλυφος με την αλληλεπίδραση που παράγει νόημα και όχι, απλώς, με την αναφορά σε μια εξωτερική πραγματικότητα, και αναπτύσσει μία άλλη δυναμική, αν συμμετέχουν επαρκείς αναγνώστες, ασκημένοι στη «συγγραφική ανάγνωση», ικανοί να γεμίσουν τα κενά, να χρωματίσουν την απροσδιοριστία.

**5.** Την παιδαγωγική της ψηφιακής αφήγησης, χώρου που εκκινεί σαφέστατα από τις θεωρίες της αφήγησης και την Αφηγηματολογία, αλλά που, ίσως, μας εκπλήξει στην πορεία του χρόνου, με τη συμβολή πάντοτε των Νέων Τεχνολογιών και των εξελίξεων που συνεπιφέρουν.

Σε κάθε, πάντως, περίπτωση θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στο πώς εκλαμβάνεται και προσεγγίζεται η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. Αν την περιορίσουμε ως μία τυπική μεθοδολογία εφαρμογών της με προκαθορισμένους στόχους, δεξιότητες που προβλέπεται να αποκτηθούν, και περιεχόμενο δράσεων ιδίως σήμερα που ερευνητές (ορισμένοι μάλιστα δηλώνουν δήθεν διδάκτορες Δημιουργικής Γραφής, ενώ στην πράξη αποδεικνύονται δραματικά ανενήμεροι αναφορικά με τη διεθνή βιβλιογραφία του συγκεκριμένου χώρου, με αποτέλεσμα να φτάνουν σε λανθασμένα και επικίνδυνα σχετικά συμπεράσματα και προτάσεις) από διάφορα γνωστικά και επιστημονικά πεδία σπεύδουν, με την ορμή του νεοφώτιστου, να προσφέρουν ασκησιολόγια που συμπεριλαμβάνουν μία σειρά μη λογοτεχνικών κειμένων (ορισμούς, βιογραφίες, δοκίμια, επιστολές, αφίσες, εικονογράφηση, γελοιογραφίες, περιγραφικές προσώπων, αντικειμένων και γεγονότων, ιστορικά, ψυχαναλυτικά και διάφορα άλλα κείμενα)



# Α φ ι έ ρ ω μ α

είναι πιθανό να την κατακτήσουμε, τελικά, ένα υποτιθέμενο πολυεργαλείο –μία μέθοδο πασπαρτού– ικανό να λύσει όλα τα προβλήματά μας. Άσχετα αν η λογική της δυνητικά μπορεί να προτείνει ευφυείς τρόπους προσέγγισης ή κατασκευής κειμένων –για παράδειγμα στον τομέα της διαφήμισης– είναι σίγουρο ότι τελικά ως γνωστικό αντικείμενο δε θα ωφεληθεί.

## Η Δημιουργική Γραφή στη Σύγχρονη Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Η ενασχόληση των Ελλήνων ερευνητών με τη Δημιουργική Γραφή μέχρι τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, χαρακτηρίζεται ως σποραδική και μη συστηματική, αφού εξαντλείται, συνήθως, σε σεμιναριακά μαθήματα –αρκετές φορές αμφίβολης ποιότητας και μεθοδολογίας– που προκηρύσσουν είτε συγγραφείς είτε φορείς, οι οποίοι αποσκοπούν περισσότερο σε οικονομικά οφέλη και λιγότερο ενδιαφέρονται για τη διάχυση της παραγόμενης γνώσης και των γόνιμων προβληματισμών που αναδεικνύονται μέσα από την εργαστηριακή λογική. Η ελληνική επιστημονική κοινότητα μόλις πρόσφατα άρχισε να συνειδητοποιεί την ύπαρξη αυτού του νέου, αλλά τόσο παλαιού στην πραγματικότητα επιστημονικού πεδίου. Τα θεμελιώδη ερωτήματα για τη φύση της Δημιουργικής Γραφής, τι ορίζουμε ως δημιουργικότητα και δημιουργία, ζητήματα ποιητικής και λογοτεχνικότητας, αφήγησης και παιδαγωγικής αρχίζουν να απασχολούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σε επίπεδο θεσμοποιημένης εκπαίδευσης μόλις την τελευταία δεκαετία, όταν δηλαδή το τοπίο μεταβάλλεται δραστικά με τη θεσμοθέτηση του 1<sup>ου</sup> Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» στην Ελλάδα, κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2008-2009. Δημιουργός και εμπνευστής του ο αείμνηστος (†2012) Καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας Μίμης Σουλιώτης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Η Δημιουργική Γραφή συγκροτείται, πλέον σε αναγνωρισμένο και από την ελληνική πολιτεία γνωστικό αντικείμενο. Διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες και οι πρώτες διδακτορικές διατριβές αναδεικνύουν τις διαστάσεις του «φαινομένου» της Δημιουργικής Γραφής και τη διερευνούν σε βάθος. Φοιτητές και διδάσκοντες του Προγράμματος συνεργάζονται με σχολεία σε ολόκληρη την επικράτεια στην πιλοτική εφαρμογή μαθημάτων Δημιουργικής Γραφής κατά την τελευταία τετραετία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δημιουργούνται Όμιλοι και Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, όπου οι μαθητές δουλεύουν και παράγουν κείμενά τους. Παράλληλα, την τελευταία τριετία, η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται, υπό την εποπτεία του Επιστημονικά Υπεύθυνου του Προγράμματος και σε συνεργασία με τους φοιτητές του Προγράμματος, σε ετήσια βάση στο 3<sup>ο</sup> Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης (Δικαστικές Φυλακές Διαβατών) και στο Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων στη Σίνδο Θεσσαλονίκης. Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα οργάνωσε με μεγάλη

επιτυχία τα δύο πρώτα διεθνή συνέδρια Δημιουργικής Γραφής στην Ελλάδα –με τη συμμετοχή κορυφαίων ερευνητών, συγγραφέων και Καθηγητών του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου απ' όλο τον κόσμο– δίνοντας το βήμα για μία σειρά γόνιμων προβληματισμών και ανταλλαγής απόψεων σε ένα πολύ υψηλό επιστημονικό επίπεδο, ενώ παρέχει πανελλαδικά δωρεάν σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να γνωρίσουν βιωματικά τη Δημιουργική Γραφή.



Η πολεμική που δέχτηκε, και εξακολουθεί να υφίσταται, ως γνωστικό αντικείμενο η Δημιουργική Γραφή είναι μνημιώδης. Το οξύμωρο, πάντως, είναι ότι ορισμένοι από τους αρχικούς τιμητές της συστήθηκαν στη συνέχεια ως εισηγητές της... Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αλλαγές που έχουν καταγραφεί στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου στην ημιτελή μεταρρύθμιση του 2011-2012. Σε αυτήν, η Δημιουργική Γραφή καταγράφεται ως μεθοδολογία προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων για την κατάκτηση συγγραφικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, με προτεινόμενες δραστηριότητες και υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό. Είναι μία πρώτη παραδοχή ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας αλλά και της Γλώσσας έχει πολλά περισσότερα να προσφέρει στα παιδιά, αν μετατοπιστεί από τη μονοδιάστατη ερμηνεία και κατανόηση του κειμένου στη διερεύνηση της σύνθεσης και παραγωγής του. Έχουν ωριμάσει, πλέον, οι συνθήκες για μία ουσιαστική συζήτηση σχετικά με την κανονική και «σωστή» ενσωμάτωση της Δημιουργικής Γραφής ως ξεχωριστού και μη εξεταζόμενου μαθήματος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, συνοδευόμενη από την παραγωγή προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού και πραγματοποιούμενη στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής. Αναφερόμενοι γενικότερα στη λειτουργία των Εργαστηρίων –συμπεριλαμβάνουμε εδώ και όσα δεν αφορούν την Εκπαίδευση– υπογραμμίζουμε εμφατικά πως θα πρέπει τα έργα να υφίστανται θεωρημένα μέσα από το σύστημα των διαφορών τους, αλλά να προσμετράται, ταυτόχρονα, πολύ σοβαρά η θέση και η ατομική συμβολή του δημιουργού (η θέση που κατέχει, δηλαδή, στο λογοτεχνικό πεδίο μέσα από την κοινωνική και γεωγραφική του καταγωγή, το αξιακό σύστημα, την προσωπικότητα και την ενεργή ή πα-

θητική εμπλοκή του στη διαμόρφωση τάσεων –ρηξικέλευθων ή αναχρονιστικών– της λογοτεχνικής παραγωγής). Ο συγγραφέας έχει, πλέον, «αναστηθεί». Ο δημιουργός, που γονιμοποιείται μέσω των εργαστηρίων, έρχεται αντιμέτωπος και καλείται να λάβει θέση ανάμεσα σε έναν τομέα παρακολούθησης ή και ανανέωσης του λογοτεχνικού πεδίου και, ταυτόχρονα, σε έναν τομέα εμπορικό, χώρο ανταγωνιστικό με ό,τι αυτό συνεπάγεται, στον οποίο συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι δημιουργοί-παραγωγοί να «παράγουν» πέρα από ενεργούς και μνημένους αναγνώστες και εν δυνάμει παραγωγούς (ποιητές, πεζογράφους, θεατρικούς, κινηματογραφικούς συγγραφείς κ.τ.λ.) που διαθέτουν ομόλογες ιδιότητες θέσης ή φιλοδοξούν να τις αποκτήσουν. Αξιωματικά, βέβαια, το λογοτεχνικό έργο θα εκφράσει τις συγκρούσεις απόψεων στην κοινωνία, ενίοτε και χωρίς τη συνειδητή πρόθεση του συγγραφέα, και θα σκηνοθετήσει την «ενορκήστρωση» τους, εκπληθισσοντας, συχνά, με το βάθος της ιδεολογικής τους διάστασης. Οι διδάσκοντες στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής θα πρέπει, πάντως, να προβληματίζονται για τον τρόπο που κάθε συγκεκριμένη κοινωνική δομή περιορίζει τα μέλη της και να επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα προαναφερθέντα, μέσω της κατανόησης των προθέσεων και των επιθυμιών των δρώντων υποκειμένων –συνεπώς και όσων δημιουργούν διά της γραφής– και άρα η κατατεθειμένη λογοτεχνική άποψη και κριτική σκέψη των τελευταίων τίθεται απέναντι στην περιοριστική κοινωνική δομή και επικυρώνεται, ουσιαστικά, μέσα από μία επαναστατική δράση, αυτή της γραφής. Ο πραγματικός συγγραφέας, ως δημόσιος διανοούμενος, θυμίζει, κατά τη διάκριση του Raymond Williams, εκείνον τον πολίτη που δε βρίσκει, απλώς, έναν διαφορετικό δρόμο να ζήσει και εύχεται να τον αφήσουν μόνο, αλλά που βρίσκει έναν διαφορετικό δρόμο να ζει και επιθυμεί να αλλάξει την κοινωνία υπό το φως του.

Μια τέτοια ενέργεια σε συνδυασμό με την υιοθέτηση της λειτουργίας των Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στο σχολικό περιβάλλον διαφοροποιούν και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε συντονιστή-καθοδηγητή, που θα εμπυκνώνει και θα προτρέπει τους μαθητές στη συγγραφή-δημιουργία και παράλληλα δε θα ευνοχίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών, στοχεύοντας στην ποσοτική γνώση, στην τυποποίηση της σκέψης και στην κυριαρχία της λογικής στάσης. Η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μία διαδικασία σύνθετη, αλλά οπωσδήποτε διδάξιμη που συνδυάζει γνωστικές, γλωσσικές και οπτικοκινητικές δεξιότητες (Γρόσδος 2014: 4). Το σχολικό σύστημα σχεδόν αγνοεί τη χαρά της συγγραφής και, ναι ακόμη και σήμερα, κάνει ό,τι είναι δυνατόν για να μισήσουν τα παιδιά το γράψιμο, να μη μνηθούν στη συγγραφική απόλαυση, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε αυτολογοκριτικές λογικές με τον τρόπο ενός ανεξήγητα αυστηρού εν δυνάμει αναγνώστη των κειμένων τους. Ο φόβος του λάθους και της αποτυχίας τα εγκλωβίζει σε έτοιμες, τυποποιημένες, κοινά φυσικά παραδεκτές λύσεις, και τους κάνει άτολμους στην προσέγγιση νέων ιδεών και ανέτοιμους να αντιληφθούν πως η νοηματική αποκέντρωση και απροσδιοριστία

των λογοτεχνικών κειμένων συμβαδίζει και εκφράζει συνάμα την παραδοχή της διάχυτης και διάσπαρτης υφής της εξουσίας στον σύγχρονο κόσμο. Η νοηματική αβεβαιότητα και η ανυπότακτη πολυσημία τους αντιπροσωπεύουν την ιστορική επίγνωση ότι η εξουσία λανθάνει παντού. Ο κόσμος των λογοτεχνικών έργων, ο τρόπος που λειτουργεί και οι όποιοι κοινωνικοί καταναγκασμοί που τον συγκροτούν ή και του προσδίδουν αναζωογονητικό και ουσιαστικό ρόλο στο πολιτισμικό γίγνεσθαι μάς εισάγουν στην έννοια του πεδίου της πολιτιστικής παραγωγής, στην οποία εντάσσεται και το λογοτεχνικό πεδίο, όπως αυτό έχει οριστεί από τον Bourdieu (2006: 327-346). Για περισσότερο από εκατό χρόνια, τα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής υπηρετούν το πεδίο αυτό, καθώς ελέγχουν κριτικά τόσο την άποψη της «ιερής» ιδιαιτερότητας του κόσμου της λογοτεχνικής συγγραφής, και συνεπώς προσβάσιμης μόνον στους μυθοποιημένους ιεροφάντες της, όσο και αυτήν που προκρίνει και εξαίρει μία άκρατα αναλυτικού τύπου προσέγγιση της Λογοτεχνίας, παραδίδοντας τη σκυτάλη της πρωτοκαθεδρίας σε επιστήμονες και μνημένους γνώστες της θεωρίας της.



### Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής

Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής ξεκινά ουσιαστικά στην Αθήνα με τον Αριστοτέλη, αλλά έχει τις ρίζες της πίσω και από αυτόν, καθώς το έργο του *Περί Ποιητικής* αποτελεί ουσιαστικά έναν ερμηνευτικό απολογισμό εκείνων των δημιουργικών πρακτικών που συνέλεξε και μελέτησε και που στο μεταξύ είχαν γίνει αποδεκτές και αριθμούσαν ήδη αρκετά χρόνια εφαρμογής. Ο Αριστοτέλης υποδεικνύει στους μαθητές του τι να αναζητήσουν και τι να αποφύγουν στη σύνθεση των ποιητικών τους δραμάτων, το αποτέλεσμα στο οποίο πρέπει να στοχεύουν τέτοιου είδους κείμενα, τα μέσα που θα τους βοηθήσουν να το πραγματοποιήσουν, το πώς η επίτευξη των στόχων προσδιορίζει και καθορίζει την μορφή του δραματικού κειμένου, αλλά και ποιες ελλείψεις μπορούν να οδηγήσουν έναν δραματουργό σε μια αποτυχία. Τη μοναδική πάντως, ως τώρα μελέτη για την ιστορία της Δημιουργικής Γραφής απο-





# Α φ ι έ ρ ω μ α

τελεί το έργο του Myers *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880* (2006). Σύμφωνα με τον Myers, η απαρχή της, αρκετά περίπλοκη και συνδεδεμένη με πολλαπλούς εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και επιστημονικούς παράγοντες, σχετίζεται σε κάθε περίπτωση άμεσα με την ανάπτυξη του κινήματος της «προοδευτικής εκπαίδευσης» σε αμερικάνικα Γυμνάσια και Λύκεια στον εικοστό αιώνα. Είχαν προηγηθεί, όμως, στα αμερικάνικα Πανεπιστήμια, από τις δεκαετίες 1870-1880, πολλαπλές εκφράσεις αμφισβήτησης της κρατούσας σχολαστικής, φιλολογικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας, που την αντιμετώπιζε ως ένα αποστεωμένο ιστορικό και γλωσσικό corpus, παραγνωρίζοντας τη ζωτική δυνατότητά της να συμπληρώνεται διαρκώς και να ανανεώνεται από ζώντες συγγραφείς. Απότοκη αυτής της αμφισβήτησης, η αναμόρφωση του προγράμματος, η εισαγωγή του νέου μαθήματος υπό τον τίτλο «Σύνθεση Λόγου» που εστίαζε στην αυτοέκφραση και περιείχε ασκήσεις γραφής που απέβλεπαν στην κριτική κατανόηση «μέσα από την άσκηση της λογοτεχνικής πρακτικής» (Myers 2006, 133). Στο Πανεπιστήμιο του Harvard τη συναντούμε ήδη από το 1870 ως εκπαιδευτικό πειραματισμό, ως μέθοδο βιωματικής μάθησης στη θέση της απομνημονευτικής μάθησης.

Ιδρυτικό κείμενο του μαθητοκεντρικού κινήματος της «προοδευτικής εκπαίδευσης» ήταν το *Creative Youth* του Hughes Mearns, ο οποίος πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο «δημιουργική γραφή» ως μία νέα μέθοδο διδασκαλίας, που αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αυτο-έκφρασης και στην ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών (Mearns 1958). Έπρεπε, όμως, να φτάσουμε στα 1930, για να ενταχθεί η Δημιουργική Γραφή ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο Πανεπιστήμιο της Iowa, εμπνεόμενο από τις αρχές της *Νέας Κριτικής*. Ο Norman Foerster, ο οποίος ανέλαβε εκεί διδακτικά καθήκοντα, διαφώνουσε τόσο με την περιχαράκωση των φιλολογικών μελετών από τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή όσο και με τη γραμματολογική άγνοια πολλών συγγραφέων, που ενδιαφέρονταν αποκλειστικά για «τα προβλήματα τεχνικής» και τους τρόπους βελτίωσης των προσωπικών τους εκφραστικών μέσων (Myers 2006, 134-5). Σε προπτυχιακό επίπεδο, τα μαθήματα της Δημιουργικής Γραφής σύντομα έγιναν πολυάριθμα και δημοφιλή, παραμένοντας πιστά στον ιδρυτικό παιδαγωγικό στόχο της βαθύτερης κατανόησης, μέσω της δημιουργικής άσκησης. Όταν, μετά τα μέσα της δεκαετίας του '60, πολλαπλασιάστηκαν, άρχισαν πια να λειτουργούν ως τμήματα προετοιμασίας επίδοξων συγγραφέων, να δέχονται και να προσκαλούν συγγραφείς ως διδάσκοντες. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, η Δημιουργική Γραφή αποτέλεσε, αρχικά, επαγγελματική μαθητεία. Η πλατεία ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής τα επόμενα χρόνια—όχι μόνο στις ΗΠΑ—θα μπορούσε να ερμηνευτεί σ' αυτό το πλαίσιο ως αντίδραση ενάντια στην κυριαρχία της Θεωρίας (είναι η εποχή που η Θεωρία αντιμετωπιζόταν στις ανθρωπιστικές σπουδές ως *lingua franca*), ενάντια στην κυριαρχούμενη από αυτήν προσέγγιση, η οποία παραγνωρίζει

την αισθητική αξία και την αυτονομία της λογοτεχνικής γραφής.

Μερικά χρόνια αργότερα και συγκριμένα το 1992, στο *Times Literary Supplement*, ο Sir Malcolm Bradbury (καθηγητής από το 1965 στο East Anglia) δήλωνε πως η Βρετανία, από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως και τα Πανεπιστήμιά της, υποδέχτηκε ένα γνωστικό αντικείμενο φερμένο από την Αμερική και ύποπτο όσο το χάμπουργκερ. Η Δημιουργική Γραφή μαζί με άλλα σύγχρονα, μεταμοντέρνα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Μέσα Ενημέρωσης ή οι Σπουδές Φύλου, έγιναν περιζήτητα, κατέκτησαν βαθιά, ουσιαστική ακαδημαϊκή αναγνώριση και εξαπλώθηκαν με τρομακτική ταχύτητα με τη μορφή σεμιναρίων ή της διδασκαλίας εξ αποστάσεως και με τη συνοδό παραγωγή πολλών ευπώλητων εγχειριδίων. Αξίζει να σημειώσουμε πως το 2000 λειτουργούσαν 40 μεταπτυχιακά Τμήματα Δημιουργικής γραφής στη Βρετανία, που έφτασαν τα 90 το 2011, ενώ τα μικρότερης διάρκειας ιδιωτικά σεμινάρια ανέρχονταν, την ίδια χρονιά, στα 10.000. Στο Πανεπιστήμιο του East Anglia (έτος ίδρυσης 1962) κατοχυρώθηκε σε θεσμικό επίπεδο το «πνεύμα της μη συμμόρφωσης και της ανοιχτής σκέψης», όπως αποτυπώνεται και στο σύνθημά του «Δοκίμασε διαφορετικά», στην έμπρακτη ανάπτυξη της διεπιστημονικότητας, της ομαδικής εργασίας και της διαλογικής μάθησης (ιδέες που ευνοούν και την αποδοχή συγγραφέων ως διδασκόντων Λογοτεχνία και την επιλογή του εργαστηρίου ως παιδαγωγικού τρόπου). Το 1963 προσελήφθη ο Angus Wilson, μυθιστοριογράφος, σε θέση πανεπιστημιακού Καθηγητή. Η πρόσληψή του θεωρήθηκε τόσο ανορθόδοξη, που αναφέρθηκε ως εθνική είδηση στην εφημερίδα *Guardian*. Από κοινού με τον Bradbury—φέροντας αμφότεροι αμερικάνικη εμπειρία—επεξεργάστηκαν και εισηγήθηκαν τη δομημένη ένταξη μαθημάτων Δημιουργικής Γραφής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Το 1970 εγκρίθηκε η Δημιουργική Γραφή ως προαιρετικό και συμπληρωματικό μάθημα του Προγράμματος. Αυτό το προαιρετικό και συμπληρωματικό μάθημα ευτύχησε να έχει πρώτο και μοναδικό μαθητή του τον μετέπειτα διάσημο συγγραφέα Ian Russell McEwan. Όταν, όμως, ένας άλλος απόφοιτος, ο Kazuo Ishiguro κέρδισε το Βραβείο Booker το 1989, οι αιτήσεις για το μεταπτυχιακό εκτινάχθηκαν αριθμητικά. Ταυτόχρονα, ενισχύθηκε με την πάροδο των ετών η τάση διεύρυνσης της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (<http://www.theguardian.com/education/2011/may/10/creative-writing-courses>). Στα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη η Δημιουργική Γραφή έχει, τηρουμένων των αναλογιών της χρήσης της αγγλικής γλώσσας, αντίστοιχη εξέλιξη, ενώ η Αυστραλία και η Ασία αριθμούν πάρα πολλά πλέον προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα.

Όμως, παρά την κατακόρυφη αύξηση της δημοτικότητάς της και του ενδιαφέροντος που εκδηλώνεται γι' αυτήν, δεν απουσιάζουν από την ακαδημαϊκή κοινότητα αντιλήψεις που πλαισιώνουν έναν παλιομοδίτικο σκεπτικισμό. Αφορούν, κυρίως, τη «νομιμοποίησή» της ως επιστημονικού κλάδου και περιτρέφονται γύρω από την απλουστευτική πολεμική που απο-

κρυσταλλώνεται στο ερώτημα: *Μπορεί να διδαχτεί η «γραφή»;* και το συνακόλουθό του: *Πρέπει να διδάσκεται;* Ένας τέτοιος, όμως, προβληματισμός συνεχίζει, ουσιαστικά, τη δημόσια συζήτηση γύρω από τη Λογοτεχνία που ξεκινά από την αρχαιότητα. Φυσικό ταλέντο ή καλλιεργημένη δεξιότητα; Ή και τα δύο; Ο Dawson ξεπερνά αυτά τα ερωτήματα και τις διιστάμενες απόψεις και εξετάζει τη Δημιουργική Γραφή, όχι ως πρακτική (δημιουργικότητα) ή ως ένα συνώνυμο της Λογοτεχνίας, αλλά ως ένα επιστημονικό πεδίο, ως ένα σώμα γνώσης και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών για τη μετάδοση αυτής της γνώσης (2005). Οι φιλολογικές σπουδές εστιάζουν στο προϊόν, το κείμενο. Η Δημιουργική Γραφή εστιάζει στη διαδικασία, τη γραφή. Το διδακτό της λογοτεχνικής γραφής τίθεται ακόμη υπό αίρεση, η άσκησή της στηλιτεύεται ως βιοποριστικό καταφύγιο των συγγραφέων, που σαν νέοι σοφιστές, πωλούν, αν και δε δικαιούνται, μια αβέβαιη γνώση, ενώ οι ίδιοι οι διδάσκοντες αναδεικνύουν και συζητούν σε διεθνή συνέδρια και περιοδικά, ποικίλα ερωτήματα διδακτικής. Οι σπουδές Δημιουργικής Γραφής έχουν ως προαπαιτούμενο ή ως παραπλήρωμα τη μελέτη της λογοτεχνικής γραμματείας, αλλά διεκδικούν και μια αυτόνομη περιοχική άσκηση της γραφής, που ως άσκηση καλλιτεχνική, ακολουθεί αυτόνομη και δυσεξήγητη διαδρομή.



### Αντί Επιλόγου ή Συμπερασματικών Παρατηρήσεων

Η Δημιουργική Γραφή ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιδιώκει σε καμία περίπτωση την ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων. Στον χώρο της εκπαίδευσης, αντιμετωπίζεται ως μια ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού, το οποίο γραπτά, αλλά και προφορικά αποτυπώνει ιδέες, συναισθήματα και εντυπώσεις με τον δικό του τρόπο. Οι μαθητές στη σχολική τάξη πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, χωρίς τον φόβο (του) σωστού ή (του) λάθους, και πρέπει να τονιστεί εμφατικά πως η μέχρι σήμερα εμπειρία της Δημιουργικής Γραφής αποδεικνύει ότι καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ, ταυτόχρονα, δρα ως υποστήριξη σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, βελτιώνοντας, κατά πολύ, τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή. Σε όλες, πάντως, τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, από το Δημοτικό σχολείο ως και τις προπτυχιακές σπουδές, η χρήση της Δημιουργικής Γραφής ως διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας αποδεικνύεται ομόθυμα

επωφελής και επιβεβαιώνεται ότι μπορεί να υπηρετήσει πολλαπλά την ανακαλυπτική, παιδοκεντρική, βιωματική αλλά και συνεργατική μαθητεία, καθώς μετατρέπει την κατά κανόνα παθητική πρόσληψη της Λογοτεχνίας σε ενεργητική· παρέχει την ευκαιρία καλλιτεχνικής έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές, εξοικειώνοντάς τους, ταυτόχρονα, με τους τρόπους και τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής και όχι με την αυστηρή της αντιμετώπιση ως διδακτέας ύλης.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσσα

Αριστοτέλης: *Περί Ποιητικής*, μτφρ. Σίμων Μένανδρος, Ιωάννης Συκουτρής. Αθήνα: Εστία 1995.

Βακάλη, Άννα: *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή*, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα: ΠΔΜ, Παιδαγωγική Σχολή 2014.

Γρόσδος, Σταύρος: *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας 2014.

Καλογήρου, Τζίνα: «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης». Στο *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (Πρακτικά Συνεδρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2004, 128-133.

Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος: «Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή». Στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, (Συλλογικός Τόμος, επιμ. Άντα Κατσίκη Γκίβαλου – Πολίτης Δημήτρης), Αθήνα: Διάδραση, 2013, 113-125.

Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος: «Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του Εργαστηρίου» Στο *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*, (Συλλογικός Τόμος, επιμ. Άντα Κατσίκη Γκίβαλου – Πολίτης Δημήτρης), Αθήνα: Διάδραση, 2013, 519-525.

Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος: «Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής», στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων 2011, 21-36.

Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος: Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα* 15 (2012), ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2012 από το διαδίκτυο: [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefchos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com\\_content&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefchos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95).

Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος, Βακάλη, Π. Άννα, Ζωγράφου, Μαρία: *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο 2013.

Ντιούδη, Αναστασία: *Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής. Πράξη και Διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011* (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας) 2012.

Rodari, Gianni: *Γραμματική της φαντασίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο 2003

Schiller, Friedrich: *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου*, Αθήνα: Οδυσσέας, 1990.

Συμεωνάκη, Αλίκη: *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια*

# Α Φ Ι Ε Ρ Ω Μ Α

Εκπαίδευση, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα: ΠΔΜ, Παιδαγωγική Σχολή 2013.

Φιλιππούλου, Ευαγγελία: *Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα: 2012-2013* (Ανέκδοτη Πτυχιακή Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας 2013.

Wolf, Marganne: *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει*, Αθήνα: Πατάκης 2009.

## Ξενόγλωσση

Beghetto, A. Ronald: "Creativity in the Classroom". In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press 2011.

Benton, Peter: "Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I". *Oxford Review of Education* 25(4) (1999): 521-531.

Bly, Carol: *Beyond the Writers' Workshop*. New York – Toronto: Ancor Books 2001.

Brophy, Kevin: "Workshopping the Workshop and Teaching the Un-teachable". In *Creative Writing Studies, Practice, Research and Pedagogy*. Great Britain: MPG Books Ltd. (2008): 75-87.

Bourdieu, Pierre: *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του Λογοτεχνικού Πεδίου*. Αθήνα: Πατάκης 2006.

Dawson, Paul: *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge 2005.

Eagleton, Terry: *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1983.

Earnshaw, Steven (Eds.): *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press 2007.

Guilford, Joy Paul: (1956). "The structure of intellect". *Psychological Bulletin*, 1956 Vol 53(4), 267-293.

Guilford, J. Paul: *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego: Robert R. Knapp, 1968.

Harper, Graeme and Kroll, Jerry. (Eds.): *Creative Writing Studies*. Cleve-don – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters LTD 2008.

Harper, Graeme: "Several Faces of Creative Writing". *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 7 (3), (2010): 175-178.

Kallas-Καλογεροπούλου, Χριστίνα: *Σενάριο – Η Τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο, 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος*, Αθήνα: Νεφέ-λη 2006.

Lodge, David: *The Practice of Writing*. Harmondsworth: Penguin 1996.

Mearns, Hughes: *Creative Power*, New York: Dover 1958.

Morley, David: *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press 2007.

Myers, G. David: *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chica-go: University of Chicago Press 2006.

Runco, Mark: "Creativity and Education". *New Horizons in Education*, 56 (1) (2008): 107-115.

Protherough, Robert: *Encourage Writing*, London, New York: Methuen 1983.

## Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΠΩΣ ΚΑΙ ΤΟ ΓΙΑΤΙ ΜΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ<sup>1</sup>

Σοφία Νικολαΐδου\*

### Εισαγωγή

Μπορεί ο όρος Δημιουργική Γραφή να αποτελεί μετάφραση του αγγλοσαξονικού όρου Creative Writing, όμως αποδί-δει με σαφήνεια στα ελληνικά τα δύο συστατικά στοιχεία του: Εδώ η γραφή αντικρίζεται με τη δημιουργία, συνεπώς με την επινόηση. Και επινόηση στην περίπτωσή μας μπορεί να ση-μαίνει μυθοπλασία, μεταφορά, παραγωγή κειμένων πάνω στο ίχνος άλλων, παραδειγματικών λογοτεχνικών κειμένων. Στην τελευταία περίπτωση, τα κείμενα που επιλέγονται ως λογοτε-χνικές μήτρες συνεπάγονται μορφολογικούς, ειδολογικούς ή υφολογικούς περιορισμούς.

### Ποιος είναι ο σκοπός της διδασκαλίας;

Όπως η μετάφραση αποδεικνύεται ο πληρέστερος ερμη-νευτικός υπομνηματισμός ενός αλλόγλωσσου κειμένου, έτσι

και η δημιουργική γραφή αναδεικνύεται ως ένα είδος κριτικής ανάγνωσης και δημιουργικής ανάπλασης του λογοτεχνικού κειμένου που αποτελεί τη μήτρα της συγγραφικής άσκησης.

Συνεπώς, ο σκοπός της δημιουργικής γραφής, μέσα ή έξω από τη σχολική τάξη, δεν είναι ένα είδος συγγραφικού πρω-ταθλητισμού, αλλά η εξοικείωση του μαθητή με τη συγγραφι-κή (και την αναγνωστική) πράξη και η σταδιακή εδραίωση της σχέσης του με τη λογοτεχνία.

Μέσα, όμως, από τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής επιτυγχάνονται και επιμέρους στόχοι, όπως:

- η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης,
- η κινητοποίηση της φαντασίας και της συγγραφικής επινοητικότητας,
- η καλλιέργεια της δεξιότητας αφήγησης ιστοριών, συ-ναισθημάτων ή καταστάσεων και της περιγραφής προ-σώπων, τόπων και αντικειμένων με βιωματικό τρόπο,
- η γλωσσική καλλιέργεια,
- η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας,
- η δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουρ-γικότητας μέσα στην τάξη.

\* Η Σοφία Νικολαΐδου είναι συγγραφέας, Δρ. Παιδαγωγικής.



### Τι κερδίζει ο μαθητής;

Με τη δημιουργική γραφή, δηλαδή τη σύνθεση πραγματικότητας και επινόησης σε κείμενο μυθοπλασίας, ο μαθητής μπαίνει στη θέση των ηρώων του, «κυκλοφορεί» σε διαφορετικές εποχές, παίζει με τη μορφή, την τεχνική και τα λογοτεχνικά είδη, ζει με τη φαντασία του έρωτες, θανάτους, επιτυχίες και αποτυχίες, φιλίες και έχθρες.

Συλλαμβάνει με μεγαλύτερη ευκρίνεια το σημασιολογικό βάθος, τις συμπαραδηλώσεις και το συναισθηματικό φορτίο των λέξεων. Συνθέτοντας λογοτεχνικά κείμενα κατανοεί πως οι λέξεις δεν υπάρχουν μονάχα για να κατονομάζουν τον κόσμο, αλλά και για να τον δημιουργούν από την αρχή.

Η σύνθεση της πλοκής βάζει τον μικρό συγγραφέα στη θέση του άλλου, του ξένου, του διαφορετικού. Όσο διαρκεί η συγγραφή, γίνεται ο άλλος, μοιράζει τον εαυτό του στους ήρωες του κειμένου του, ζει τη ζωή τους, σκέφτεται με το μυαλό τους, κουβαλά τις εμπειρίες τους. Ο κόσμος που κατασκευάζει με την αφήγησή του ζωντανεύει μπρος στα μάτια του.

Η συγγραφική πράξη δείχνει στον μαθητή με τον πιο απτό τρόπο ότι η γλώσσα είναι πανίσχυρο νοητικό εργαλείο: Αποτελεί τρόπο σύλληψης, παράστασης και ερμηνείας του κόσμου.

### Και κάτι ακόμα: η δημιουργική γραφή δεν είναι μάθημα.

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στο σχολείο δεν είναι μάθημα. Είναι κάτι πιο σοβαρό από μάθημα. Είναι παιχνίδι. Ένα παιχνίδι αφηγηματικών στρατηγικών, οργάνωσης της σκέψης και του λόγου, επιλογής και συναρμογής λέξεων.

Λόγω κεκτημένων διδακτικών αντανάκλαστικών, είναι πολύ εύκολο η δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής να διολισθησει προς την αισθητική κατάρτιση, τον γλωσσικό καθωσπρεπισμό, τον ηθικοδιδακτισμό. Αν συμβεί αυτό, το όφελος της διδασκαλίας εξαχνώνεται σε πομφόλυγες ρητορικής και διδακτικά επιμύθια.

Πρωταρχικός στόχος της δημιουργικής γραφής είναι το παιδί να αγαπήσει την τελετουργία της συγγραφικής (αλλά και της αναγνωστικής) πράξης, να αντιληφθεί τη δύναμη των λέξεων και να αναπτύξει αναγνωστικά κριτήρια, ώστε να απολαμβάνει με έναν πιο επεξεργασμένο και σύνθετο τρόπο την ανάγνωση της λογοτεχνίας.

Η δημιουργική γραφή δεν είναι φιλολογικό αντικείμενο. Είναι εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να αποδειχθεί πρόσφορο για τη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

### Παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου: πώς, πού και με ποια διαδικασία παράγονται τα κείμενα των μαθητών;

Κάθε δραστηριότητα δημιουργικής γραφής προϋποθέτει ένα **αναγνωστικό στάδιο**, το οποίο προηγείται της συγγραφικής άσκησης. Οι μαθητές μελετούν κείμενα του είδους, του ύφους ή της τεχνοτροπίας που θα κληθούν να γράψουν. Τα μαθητικά κείμενα δεν παράγονται σε αναγνωστικό κενό, τουναντίον. Αν συζητούμε τα ιδιαίτερα τεχνικά χαρακτηριστικά του ιαμβικού δεκαπεντασύλλαβου ή ενός χαϊκού, θα προηγηθεί η ανάγνωση εμβληματικών ή πρόσφορων θεματικά κειμένων του είδους. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός που θα επιχειρήσει να αξιοποιήσει τη δημιουργική γραφή στη διδασκαλία του θα πρέπει να έχει αναγνωστική σκευή, έτσι ώστε να μπορεί να επιλέξει από τον θησαυρό των λογοτεχνικών κειμένων εκείνα που πιθανώς θα ερεθίσουν τη φαντασία και την γλωσσική επινοητικότητα των μαθητών του. Ή εκείνα που ακουμπούν στην ανθρώπινη εμπειρία, με τρόπο που εξάπτει το αναγνωστικό ενδιαφέρον της ηλικιακής ομάδας, στην οποία απευθύνει την άσκηση.

Έτσι, λοιπόν, το **προσυγγραφικό στάδιο** αφορά την ανάγνωση λογοτεχνίας. Ή ακόμα τη συνομιλία των τεχνών: Ένα καλλίγραμμα, ένας πίνακας, μια φωτογραφία, ένα μουσικό μοτίβο κ.τ.ο. μπορούν να αποτελέσουν εξίσου παραγωγικό συγγραφικό ερέθισμα.

Αφού, λοιπόν, προηγηθεί η εστιασμένη συζήτηση στην τάξη, με αντικείμενο κάποια συγκεκριμένη συγγραφική τεχνική ή κάποιο αφηγηματικό τέχνασμα, ακολουθεί το **συγγραφικό στάδιο**. Ο καθηγητής δίνει στους μαθητές την άσκηση της δημιουργικής γραφής. Ορίζει με σαφήνεια τα ζητούμενά της: Ποια είναι η λογοτεχνική μήτρα, τι είδους κείμενο ζητείται να συγγράψουν, αν υπάρχουν περιορισμοί στο θέμα, στη φόρμα, στην αφηγηματική τεχνική ή στον αριθμό των λέξεων. Οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν ατομικά ή και σε ομάδες. Κάποια κείμενα, π.χ. οι θεατρικές σκηνές ή τα κινηματογραφικά σενάρια, ενδείκνυνται περισσότερο για ομαδοσυνεργατική δουλειά, κάποια λιγότερο. Οι μαθητές μπορούν, ίσως, να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά κατά τη συλλογή του συγγραφικού υλικού (για παράδειγμα όταν συγκεντρώνουν υλικό για την κατασκευή του λογοτεχνικού ήρωα της ιστορίας τους ή για την περιγραφή ενός χώρου ή ενός αντικειμένου) και ατομικά κατά τη συγγραφή. Βέβαια υπάρχουν λογοτεχνικές φόρμες, όπως λ.χ. το στικούργημα, το κόμικ ή η θεατρική σκηνή που ενδείκνυνται περισσότερο για την ομαδοσυνεργατική παραγωγή κειμένου.



# Α φ ι έ ρ ω μ α

Για να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής μέσα στην τάξη, το ζητούμενο κείμενο δε θα πρέπει να ξεπερνά τις 100-150 λέξεις (ή πολύ λιγότερες, αναλόγως). Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κρίνει σε ποιες περιπτώσεις είναι ωφέλιμο οι μαθητές να συνεχίσουν τη συγγραφική άσκηση στο σπίτι. Επί παραδείγματι, θα μπορούσαν να γράψουν τις 50-100 λέξεις της αρχής μιας ιστορίας στην τάξη και, όσοι επιθυμούν, να ολοκληρώσουν την ιστορία τους στο σπίτι έτσι, ώστε να την παρουσιάσουν την επόμενη φορά στην ολομέλεια.

Το πιο σημαντικό στάδιο της δραστηριότητας είναι το τελευταίο: το **μετασυγγραφικό**. Η παρουσίαση και η συζήτηση των μαθητικών δοκιμών στη σχολική τάξη. Εκεί οι μικροί συγγραφείς παρουσιάζουν τα κείμενά τους στην ολομέλεια. Ακολουθεί συντονισμένη συζήτηση, με στόχο να εντοπιστούν τα σημεία που με μικρές αλλαγές λέξεων στον συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, μικροαλλαγές της δομής ή άλλες γλωσσικές ή αφηγηματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις μπορούν να προσφέρουν νέα δυναμική και μεγαλύτερη δραστηριότητα στο μαθητικό κείμενο. Εδώ ο καθηγητής είναι προσεκτικός: Οι προτάσεις του έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα. Στη μαστορική των κειμένων κάθε εναλλακτική συγγραφική λύση δοκιμάζεται στην πράξη: «Τι θα έλεγες αν αντί για τη λέξη x δοκιμάζαμε στο σημείο αυτό τη λέξη ψ; Μήπως θα λειτουργούσε καλύτερα;» Ή: «Αν κόβαμε τη φράση αυτή, το κείμενο θα αποκτούσε μεγαλύτερη ένταση στο συγκεκριμένο σημείο. Έτσι, εντυπώνεται στον αναγνώστη». Η διαδικασία προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό που γνωρίζει καλά τη χρήση, τη συλλειτουργία και τη δυναμική των λέξεων στη φράση, αλλά και μια μαθητική ομάδα που εκπαιδεύεται σιγά σιγά στις επάλληλες γραφές ενός κειμένου.

Η εμπειρία δέκα και πλέον ετών μέσα στα οποία δοκίμασα παρόμοιες δραστηριότητες σε σχολεία του αστικού ιστού και της περιφέρειας έδειξε ότι η αρχική αμηχανία των μαθητών αντικαθίσταται σιγά σιγά από γλωσσική επινοητικότητα, φρέσκιες ιδέες, ενίοτε από φιλιαναγνωστικές αναφορές και καιρίες κειμενικές παρεμβάσεις.

## Πώς αξιολογούμε τα κείμενα των μαθητών;

Τα μαθητικά κείμενα πάντα θα υπολείπονται σε σύγκριση με τις λογοτεχνικές τους μήτρες – και είναι φυσικό.

Η ανάπτυξη και η διατύπωση των κριτηρίων αξιολόγησης είναι ζήτημα όχι μόνο αναγνωστικής αλλά και κριτικής σκευής εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Έτσι, λοιπόν, η ορθοέπεια, η εγκαιροφλεγής διατύπωση, η δραστηριότητα της λέξης, η γλωσσική ακρίβεια και ενάργεια, η επιλογή και η συναρμογή των λέξεων, η σύνταξη με τους κανόνες του είδους, η λογοτεχνική χρήση της γλώσσας, η δομική ισορροπία των μερών και του συνόλου είναι ορισμένα μόνο από τα κριτήρια που μπορεί να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αξιολογή-

σει τα μαθητικά κείμενα. Κυρίως, όμως, θα πρέπει να αξιολογήσει τις επάλληλες γραφές και διορθώσεις του μαθητικού κειμένου.

Ο εκπαιδευτικός που καθοδηγεί τη συζήτηση για τα σχεδιάσματα των μαθητών θα πρέπει να είναι σε θέση να κινηθεί πέρα και πάνω από το ατομικό του γούστο, όπως ο κριτικός ή ο επιμελητής ενός κειμένου. Να είναι σε θέση να προτείνει διορθωτικές παρεμβάσεις που αφορμώνται από το ίδιο το κείμενο, λαμβάνουν υπόψη τους τα δεδομένα του και στοχεύουν στη δραστηριότερη λειτουργία του.



## Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πρωτίστως ως αναγνώστης και επιμελητής και όχι ως παντογνώστης διορθωτής του μαθητικού κειμένου, κάτι που θα υπονόμει την ελευθεριακή σχέση που αποτελεί την κύρια προϋπόθεση της συγγραφικής πράξης.

Παράλληλα λειτουργεί ως καθοδηγητής και εμπνευστής της διαδικασίας. Λύνει απορίες, προσφέρει εναλλακτικές συγγραφικές εκδοχές, θέτει ερεθιστικά και παιγνιώδη ερωτήματα, προτρέπει στην ανάληψη συγγραφικών πρωτοβουλιών, ενθαρρύνει τη συγγραφή και σέβεται τη συγγραφική αμηχανία των μαθητών.

## Διαπιστώσεις από τη διδακτική πράξη<sup>2</sup>

Αν ήθελα να αποτυπώσω το παιδαγωγικό όφελος από την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη σχολική τάξη, θα σημείωνα τα εξής:

1. Η δημιουργική γραφή, όπως και οποιαδήποτε άλλη καινοτόμα δράση, λειτουργεί ως δόλωμα για τους μαθητές και τη διδασκαλία. Οι μαθητές εργάζονται με περισσότερο κέφι, το κλίμα της τάξης αλλάζει, αναλαμβάνουν συγγραφικές πρωτοβουλίες, ενδιαφέρονται με πιο ουσιαστικό τρόπο για την πρόσληψη των κειμένων τους. Επιπλέον, ανακαλύπτουν στην πράξη πως ένα κείμενο δε γράφεται άπαξ

και εγκαταλείπεται. Οι επάλληλες γραφές αποκτούν νόημα, οι διορθώσεις το ίδιο.

**2.** Η δημιουργική γραφή αποκαλύπτει στους μαθητές τους μηχανισμούς συγγραφής και κατασκευής ενός κειμένου, όχι μόνο του λογοτεχνικού. Τους δείχνει στην πράξη, χωρίς τη σκωρία της θεωρίας, πόση σημασία έχει η επιλογή του χρόνου της αφήγησης, αλλά και η οπτική γωνία, η επιλογή της κατάλληλης λέξης αλλά και η σημασία ενός κόμματος σε μια φράση.

**3.** Οι περιορισμοί στη φόρμα ενός κειμένου (συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος, ομοιοκαταληξία, μέτρο, δοσμένη οπτική γωνία κ.τ.λ.) λειτουργούν, εντέλει, ως συγγραφικά καύσιμα. Οι μαθητές κατανοούν πως ο ειδολογικός/μορφολογικός περιορισμός μπορεί να αποτελέσει συγγραφικό εργαλείο και να αποδώσει τα μέγιστα.

**4.** Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής ανακατανέμει τις παγιωμένες ισορροπίες σε μια σχολική τάξη και αφήνει ν' ακουστούν όλες οι φωνές. Οι μαθητές με τις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις δε γράφουν, αυτονοήτως, τα καλύτερα κείμενα. Μαθητές που λειτουργούσαν πιο περιθωριακά στο μάθημα αποκτούν φωνή και ακροατήριο. Σ' αυτήν την ιδιότυπη δημοκρατία των κειμένων, το καλογραμμένο, ιδίως το εμπνευσμένο, κείμενο δέχεται την ενθουσιώδη υποδοχή όλων. Κι ας είναι γραμμένο από τον μαθητή του τελευταίου θρανίου, που έως τότε δεν άνοιγε το στόμα του.

**5.** Όταν ένας δάσκαλος απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, πρέπει να έχει προαποφασίσει ότι θα κατέβει από το βήθρο του. Τέτοιες προσπάθειες δεν ευδοκιμούν με δασκαλοκεντρική προσέγγιση.

**6.** Η δημιουργική γραφή αντικρίζεται με τη φιλαναγνωσία. Δε νοείται συγγραφή χωρίς διάβασμα. Οι μαθητές εκτίθενται σε πολλά και ποικίλα αναγνωστικά ερεθίσματα: Αυτό θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα του εγχειρήματος.

**7.** Με τη συστηματική διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στη σχολική τάξη, οι μαθητές αποκτούν αναγνωστικά κριτήρια και γνωστικά εργαλεία, για να μελετήσουν σε βάθος και να αξιολογήσουν κείμενα.



**8.** Αξίζει να σημειωθεί ότι τα πιο θεαματικά αποτελέσματα σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου, παρατη-

ρήθηκαν στους μαθητές με δυσλεξία, δυσορθογραφία ή χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Πιστεύω πως αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να μελετήσουμε μέσα στα επόμενα χρόνια: Αν έχουμε πιο πυκνές καταγραφές, θα μπορέσουμε ίσως να ελέγξουμε κατά πόσο η δημιουργική γραφή μπορεί να αξιοποιηθεί συστηματικά ως διδακτικό εργαλείο σε παρόμοιες περιπτώσεις

**9.** Η δημιουργική γραφή εισάγει μια καινοτόμα αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αλλά και τη διδασκαλία γενικότερα. Οι μαθητές επεξεργάζονται και αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, για να αποτυπώσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Κάτι παραπάνω: επεμβαίνουν γλωσσικά στην κατασκευή, την παράσταση και την ερμηνεία του. Μεγάλο κέρδος σε μια δύσκολη εποχή.

### Σημειώσεις

1. Μια πιο εκτεταμένη μορφή του συγκεκριμένου κειμένου δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Φιλόλογος*, τεύχος 156, Απρίλιος-Ιούνιος 2014. Για το θέμα της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βλ. πιο αναλυτικά *Η Δημιουργική Γραφή στο Σχολείο*, (επιμέλεια: Σοφία Νικολαΐδου) e-book, 2015, Μεταίχμιο (υπό έκδοση, τον Σεπτέμβριο).

2. Για μια πρώτη αποτύπωση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του Πιλοτικού Προγράμματος Δημιουργικής Γραφής, το οποίο εφαρμόστηκε το διδακτικό έτος 2011-2012 στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, βλ. Σοφία Νικολαΐδου, «Η δημιουργική γραφή στο Σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. Πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με το Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Πρώτες διαπιστώσεις», *Κείμενα*, τεύχος 15, Ιούνιος 2012, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95). Για μια πρώτη γέυση από τα μαθητικά δοκίμια, βλ. το ιστολόγιο του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του σχολείου, <http://dimgrafi.blogspot.gr/>. Για μια πρώτη παρουσίαση των συγγραφικών δοκιμών των συμμετεχόντων σε σεμινάρια δημιουργικής γραφής αλλά και προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΠΔΜ, βλ. Μίμης Σουλιώτης, *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα*, Η Δημιουργική γραφή άνευ διδασκάλου 1, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2009.

### Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Beck Heather (ed). *Teaching Creative Writing*, Palgrave-Macmillan, 2012.
- Benton Peter, «Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school 1», *Oxford Review of Education*, τ. 25, τεύχ. 4 (1999), 521-531.
- Carter James, *Creating writers, A creative writing manual for Key Stage 3 and Key Stage 4, revised and updated edition*, Routledge, 2010.
- Cowan Andrew, *The art of writing fiction*, Pearson Education Limited, 2011 [ρέουσα εύπεπτη αφήγηση, με αρκετά παραδείγματα και ασκήσεις].
- Morley David, *The Cambridge Introduction to Creative Writing*, Cambridge University Press, 2007.

## Α Φ Ι Ε Ρ Ω Μ Α

Νικολαΐδου Σοφία, «Η δημιουργική γραφή στο Σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. Πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με το Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Πρώτες διαπιστώσεις», *Κείμενα*, τεύχος 15, Ιούνιος 2012, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95).

Νικολαΐδου Σοφία, Πώς έρχονται οι λέξεις. Σκέψεις και ασκήσεις για τη δημιουργική γραφή, *Μεταίχμιο*, 2014.

Νικολαΐδου Σοφία (επιμέλεια), Η Δημιουργική Γραφή στο Σχολείο, *Μεταίχμιο*, 2015, e-book.

Ροντάρι Τζάνι, Γραμματική της φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες, μετάφραση: Γιώργος Κασαπίδης, *Μεταίχμιο*, 2003.

Skelton Sheri, "Finding a Place for Poetry in the Classroom Every Day", *The English Journal*, τ. 96, τεύχ. 1 (2006), 25-29.

Σουλιώτης Μίμης, «Για το ταλέντο και την έμπνευση», *Κείμενα*, τεύχος 15, Ιούνιος 2012, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_)

[content&view=article&id=255:15-souliotis&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=255:15-souliotis&catid=59:tefxos15&Itemid=95).

Σουλιώτης Μίμης, *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα*, Η Δημιουργική γραφή άνευ διδασκάλου 1, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2009.

Σουλιώτης Μίμης, *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*, (βιβλίο εκπαιδευτικού), συγγραφή: Μίμης Σουλιώτης, ομάδα εργασίας: Αλίκη Συμεωνάκη (συντονίστρια), Μαρίνα Αρμεύτη, Ελένη Ζάουρα, Χριστίνα Ιωακειμίδου, Ειρήνη Λαρδούτσου, Α΄ έκδοση 2012, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/didaktika\\_encheiridia.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/didaktika_encheiridia.html).

Συμεωνάκη Αλίκη, «Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου», *Κείμενα*, τεύχος 15, Ιούνιος 2012, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=260:15-simeonaki&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=260:15-simeonaki&catid=59:tefxos15&Itemid=95).

ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ 21<sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ

## Θαρρενός Μπράτιτσης\*

Η Ψηφιακή Αφήγηση και η Δημιουργική Γραφή είναι δύο επιστημονικά πεδία που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής έρευνας τα τελευταία χρόνια. Αν και πρόκειται για πεδία που υφίστανται για αρκετό καιρό, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για αξιοποίησή τους στη σχολική καθημερινότητα έχει ενταθεί ιδιαίτερα στη δεκαετία που διανύουμε. Για παράδειγμα, το Πανεπιστήμιο του Denver υλοποιεί πρόγραμμα διδακτορικών σπουδών στη Δημιουργική Γραφή (<http://www.du.edu/ahss/english/graduate/creative-writing-phd/history.html>) από το 1947, ενώ τα πρώτα εργαστήρια Ψηφιακής Αφήγησης ξεκίνησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (βλ. σχετική ενότητα στη συνέχεια).

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε πρόσφατα έχει άμεσο συσχετισμό με τις «δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα», οι οποίες συνδέονται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και την πραγματικότητα που αναδύεται στο τεχνολογικά ανεπτυγμένο περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί η κοινωνία σήμερα. Αυτό που έχει ενδιαφέρον να δει κανείς είναι ότι τα δύο αυτά πεδία δεν έχουν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ τους. Στην πραγματικό-

τητα είναι μάλλον αλληλοσυμπληρούμενα, παρά τις διαφορές τους, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια. Εμπεριέχουν αρκετά κοινά στοιχεία και, τελικά, συχνά η εκπαιδευτική αξιοποίησή τους είναι κοινή. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δύο πεδία πριν γίνει η συγκριτική μελέτη τους.

## Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή (ΔΓ) έχει σχέση με την παραγωγή λόγου και συγκεκριμένα γραπτού λόγου (Γραφή), αλλά συνδέεται παράλληλα με την έννοια της Δημιουργικότητας. Μιας και είναι δύσκολο να εντοπιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία σαφής ορισμός για την τελευταία, πολύ ορθά ο Καρακίτσιος (2012) υποστηρίζει ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας μοναδικός ορισμός για τη ΔΓ. Οι υφιστάμενοι ορισμοί ή καλύτερα προσδιορισμοί του όρου χωρίζονται σε δύο κυρίαρχες τάσεις. Η πρώτη ταυτίζει τη ΔΓ με τη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων. Κατά τον Ramet (2007: 13) η ΔΓ αποτελεί «τη δύναμη να δημιουργήσεις μια ευφάνταστη, λογοτεχνικά πρωτότυπη παραγωγή ή σύνθεση». Η δεύτερη τάση στηρίζεται στην παραδοχή ότι η γραφή είναι ούτως ή άλλως μια δημιουργική διαδικασία (Σουλιώτης, 2012). Κατά τον McVey (2008), η αξιοποίηση της γλώσσας, της εμπειρίας, της γνώσης, διαφόρων πηγών, αλλά και των ιδεών και της φαντασίας ενός συγγραφέα, για να δημιουργηθεί κάτι (ένα γραπτό κείμενο) που δεν υπήρχε πριν, είναι μια κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία.

\* Ο Θαρρενός Μπράτιτσης είναι Επίκουρος Καθηγητής Πληροφορικής και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στο Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας ([bratitsis@uowm.gr](mailto:bratitsis@uowm.gr)).







# Α φ ι έ ρ ω μ α

δοσιακής αφήγησης με πολυμεσικό υλικό (Robin & McNeil, 2012). Συχνά, οι ψηφιακές αφηγήσεις έχουν διαδραστικό χαρακτήρα, συνδυάζοντας πολυμέσα, υπερμέσα ή ακόμα και ψηφιακά παιχνίδια. Σημαντικό πλεονέκτημα της ΨΑ είναι η δυνατότητα διανομής των ιστοριών μέσω διαδικτύου, ενισχύοντας, έτσι, την εκπαιδευτική αξία και τον χρόνο ζωής τους (Lathem, 2005). Η ιδέα της ΨΑ ξεκίνησε το 1993 από τους Joe Lambert και Dana Atchley, συνιδρυτές του Κέντρου Ψηφιακής αφήγησης (CDS) του Πανεπιστημίου Berkeley στην Καλιφόρνια, στο οποίο μπορεί κανείς να βρει έναν αναλυτικό οδηγό με τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης (<http://digitalstorytelling.co.euh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31>).

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να βρουν εφαρμογή σε πάρα πολλά πεδία, ενώ, παράλληλα, λειτουργούν ως εκπαιδευτικό εργαλείο, με το οποίο ακόμα και ο αφηγητής μαθαίνει. Στην προσπάθειά του να αναπτύξει την αφήγηση και να την κοινήσει μέσω της τεχνολογίας, μαθαίνει να λαμβάνει υπόψη την προοπτική του πιθανού ακροατηρίου και να αναλύει δεδομένα, για να παρουσιάσει την ιστορία του καλύτερα. Υπό αυτό το πρίσμα, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει μια ατομική ή μια ομαδική διεργασία (Μπράττισης, 2014).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η ΨΑ μπορεί να βρει εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες και όλα τα είδη εκπαίδευσης. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να παρουσιάσουν ένα αντικείμενο, μια έννοια ή μια ιδέα με πιο ελκυστικό τρόπο (Robin, 2008) ή να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιεχόμενο (Burmark, 2004). Επίσης, μπορούν να δημιουργηθούν από τους μαθητές, ώστε να ενισχυθεί ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού (Robin, 2006: 5), οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτο-καθοδήγηση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματος (Microsoft 2010). Έτσι, η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική και καθιστά τα παιδιά ενεργά και παραγωγικά στο πλαίσιο ατομικών ή συνεργατικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Bratitsis, Kotopoulos & Mandila, 2011).

## Ομοιότητες και διαφορές των δύο πεδίων

Αν και η ΨΑ και η ΔΓ είναι διαφορετικά επιστημονικά πεδία, έχουν πολλές ομοιότητες, που προκύπτουν από την κοινή τους συνιστώσα, τη συγγραφή πρωτότυπων και αυθεντικών ιστοριών. Η ιστορία έχει μέγιστη σημασία για την ΨΑ, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Ohler (2008). Άλλωστε, και η Robin (2008: 4) υπερθεματίζει πως η ΨΑ στηρίζεται σε παραδοσιακές μεθόδους δημιουργικής σύνθεσης ιστοριών. Επιπλέον, και τα δύο πεδία αναφέρονται σε ένα μεγάλο εύρος κατηγοριών των παραγόμενων κειμένων, με τη ΔΓ να αφορά σε υπερσύνολο των αντιστοίχων της ΨΑ.



Η ΔΓ εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παραδοσιακού γραμματισμού, σε αντιπαράθεση με την ΨΑ που εμπλέκει ένα μεγαλύτερο σύνολο γραμματισμών, όπως αυτοί προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης, ψηφιακής κοινωνίας (Sylvester & Greenidge, 2009). Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή η έκταση των πεδίων αντιστρέφεται, με την ΨΑ να αφορά σε ευρύτερο σύνολο δεξιοτήτων. Παρ' όλα αυτά, όμως, το στοιχείο που αναδεικνύεται είναι η αλληλοεπικάλυψη συνιστωσών των δύο πεδίων.

Ενισχυτικά προς την παραπάνω παραδοχή, οι Kulla-Abbott & Polman (2008) συσχέτισαν τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης, όπως τα περιγράφει ο Lambert (2002), με τα επτά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής γραφής, όπως τα περιγράφει ο Culham (2003). Έτσι, προκύπτει μια πλήρης αντιστοιχία των χαρακτηριστικών αυτών, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και επισημαίνει περαιτέρω τις ομοιότητες των δύο πεδίων. Αναλυτικά, οι συσχετισμοί αυτοί παρουσιάζονται στο Μουταφίδου & Μπράττισης, 2013.

Είναι, λοιπόν, εμφανής ο κοινός τόπος μεταξύ ΔΓ και ΨΑ, με την πρώτη να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της δεύτερης, καθώς τα παιδιά, συνθέτοντας το σενάριο της ψηφιακής ιστορίας, μετατρέπονται από «καταναλωτές» ιστοριών σε δημιουργούς, συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και εκφράζοντας τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Ohler, 2006). Είναι προφανές ότι οι τεχνικές της ΔΓ μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση του πρωτογενούς υλικού της ΨΑ, τις ιστορίες.

Παράλληλα, όμως, η τεχνολογία που είναι απαραίτητη στην ΨΑ δίνει προστιθέμενη αξία στη ΔΓ, επεκτείνοντας περαιτέρω τη σχετική μαθησιακή εμπειρία (Jakes & Brennan, 2005). Έρευνες που μελέτησαν τη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών στη συγγραφική διαδικασία έδειξαν ότι η ΨΑ μπορεί να ενισχύσει το κίνητρο και την αποδοτικότητα μαθητών (Μουταφίδου & Μπράττισης, 2013). Ο διαμοιρασμός ψηφιακών ιστοριών μέσω διαδικτύου σε ιδιαίτερα ευρύ κοινό συν-

δράμει αποφασιστικά προς την κατεύθυνση αυτή, αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων ιστοριών (Robin & Pierson 2005; Karchmer, 2001). Η ύπαρξη λογισμικών κατασκευής ψηφιακών ιστοριών που απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες είναι ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας. Έτσι, ο πολύ μικρός μαθητής μπορεί να φτιάξει αποτελεσματικά τη δική του ιστορία με τη μορφή ψηφιακού κόμικ, ενώ ένας μεγαλύτερος μπορεί να φτιάξει πολύ εύκολα εντυπωσιακές βιντεο-ιστορίες.

Επιπλέον, η ΨΑ φαίνεται να ενισχύει την εμπλοκή μαθητών στη συγγραφή ιστοριών, αφού τους δίνει την ευκαιρία να δημιουργήσουν συναρπαστικές ιστορίες με μικρής έκτασης κείμενα (Kajder, Bull & Albaugh, 2005). Η συμβολή του ψηφιακού μέσου στη συνθετικότητα των παραγόμενων ιστοριών φαίνεται να είναι σημαντική, όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες (Bratitsis et al., 2011; Ballast et al., 2008; Kulla-Abbott & Polman, 2008). Σε κάθε περίπτωση, η ΨΑ και η ΔΓ αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοϊποστηρίζονται με διάφορους τρόπους (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).



### Συζήτηση

Αν και η ΨΑ και η ΔΓ είναι διαφορετικά επιστημονικά πεδία, έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά μέσω των οποίων αλληλοσυμπληρώνονται, με το ένα να προσδίδει προστιθέμενη αξία στο άλλο. Από τη μία πλευρά η ΔΓ αφορά σε είδη γραμματισμού που σχετίζονται με τη θεμελιώδη γνώση της χρήσης της γλώσσας και από την άλλη η ΨΑ σχετίζεται άμεσα με την πολυτροπικότητα και τους γραμματισμούς που συνδέονται με αυτήν, όπως είναι ο οπτικός, ο ψηφιακός, ο τεχνολογικός, ο πληροφοριακός και ο παγκόσμιος (Nguyen, 2011). Εξάλλου, για να μπορούν οι μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, είναι αναγκαίο να είναι ικανοί να εκφράζονται όχι μόνο μέσα από τον γραπτό ή τον προφορικό λόγο αλλά και τις επικοινωνιακές τεχνολογίες (Porter, 2006).

Η κοινή συνιστώσα της έκφρασης μέσω ανάπτυξης ιστοριών κάνει τα δύο πεδία να συνδυάζονται άριστα. Αφενός η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στη βελτίωση της δημιουργικής γραφής με διάφορους τρόπους (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013) και αφετέρου οι τεχνικές της δημιουργικής γραφής συμβάλλουν στη δημιουργία καλύτερων ιστοριών, για να απο-

δοθούν ψηφιακά στη συνέχεια. Ο συνδυασμός, δηλαδή, των δυο πεδίων μπορεί να αποτελέσει ένα πανίσχυρο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν πολυμεσικά εργαλεία, ενώ απολαμβάνουν τη δημιουργία αλλά και το διαμοιρασμό των ιστοριών τους. Παράλληλα, έχει ιδιαίτερη σημασία να τονιστεί ότι ως συνδυαστικό εργαλείο μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα και τα είδη εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η ΔΓ και η ΨΑ συνδυαστικά αφορούν ακριβώς σε μια σειρά γραμματισμούς και δεξιότητες που αποτελούν τον πυρήνα των γραμματισμών και δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως αυτές καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό το χαρακτηριστικό τους προσδίδει μια προστιθέμενη αξία και γι' αυτό χρήζουν της ανάλογης προσοχής από τον εκπαιδευτικό χώρο.

### Βιβλιογραφία

- Ballast, K., Stephens, L. & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T. & Mandila, K. (2011) Kindergarten children as story Makers: The effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen (eds), *Proceedings of the IEEE 3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems - INCoS 2011* (pp. 84-91). Fukuoka, Japan, November 30 - December 2.
- Brookes, I. & Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1998). Organizing knowledge. *California Management Review*, 40(3), 90-111.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burmark, L. (2004) Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods* 40(6), 4-5.
- Culham, R. (2003). *6 + 1 Traits of writing: The complete guide (grades 3 and up)*. New York: Scholastic Inc.
- Egan, K. (1989). Memory, imagination, and learning: connected by the story. *The Docket: Journal of the New Jersey Council for the Social Studies*. Spring, 1995, 9-13
- Fog, K., Budtz, C. & Yakoboylu, B. (2005). *Storytelling – Branding in Practice*. Berlin Heidelberg: Springer – Verlag.
- Frenzel, K., Müller, M., & Sottong, H. (2004). *Storytelling. Das Harun-al-Raschid-Prinzip*, München: Hanser.
- Friedberg, R. (1994). Storytelling and Cognitive Therapy with Children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An international Quarterly*, 8(3), 209-217
- Graves, D. H. (1983) *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Education.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005) Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Accessed June 3 2015. [http://www.jakesonline.org/dstory\\_ice.pdf](http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf)

## Α Φ Ι Ε Ρ Ω Μ Α

Kajder, S., Bull, G. & Albaugh, S. (2005) Constructing digital stories. *Learning and Leading with Technology*, 32(50), 32-40.

Karchmer, R. A. (2001) The journey ahead: Thirteen teachers report how the Internet influences literacy and literacy instruction in their K-12 classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 442-466.

Kulla-Abbott, T. & Polman, J. L. (2008) Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN Journal*, 5. Accessed June 7 2015. <http://thenjournal.org/feature/160/>

Lambert, J. (2002) *Digital Storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

Lathem, S. A. (2005) Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.

Malita, L., Bofo, V (2010). *Finding the first job through digital storytelling: A guide to getting into the employment world*. Timisoara, Romania: Milton

Marksberry, Mary Lee (1963). *Foundation of Creativity*. *Harper's Series on Teaching*, 39. New York; London: Harper & Row

McVey, D. (2008) Why all writing is creative writing. *Innovations. Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.

Miller, C. H. (2008). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment (2nd Edition)*. Amsterdam: Elsevier.

Ohler, J. (2006) The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63,44-47.

Ohler, J. (2008) *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138-141.

Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum*, 33(1).

Ramet, A. (2010). *Creative Writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published*. UK: How to books LTD.

Robin, B. (2006) The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2012) What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22,37-51.

Robin, B. & Pierson, M. (2005) A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. Crawford et al. (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.

Spaniol, M., Klamma, R., Sharda, N., Jarke, M. (2006). Web-Based Learning with Non-linear Multimedia Stories. *ICWL 2006* (pp.249-263)

Sylvester, R. & Greenidge, W. (2009) Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher*, 63(4), 284-295.

Tompkins, G. (1982) Seven reasons why children should write stories. *Language Arts*, 59(7), 718-721.

Καρακίτσιος, Α. (2012) Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; Ηλεκτρονικό Περιοδικό Κείμενα, τεύχος 15. Ανακτήθηκε στις 17 Αυγούστου 2013. <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>

Μουλά, Ε. (2012) Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων Ηλεκτρονικό περιοδικό Κείμενα, τεύχος 15. Ανακτήθηκε στις 17 Αυγούστου 2013. <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.pdf>

Μουταφίδου, Α. & Μπράττισης, Θ. (2013).

Μπράττισης, Θ. (2014).

Σουλιώτης, Μ. (2012) Για το ταλέντο και την έμπνευση. Ηλεκτρονικό Περιοδικό Κείμενα, τεύχος 15. Ανακτήθηκε στις 17 Αυγούστου 2013. <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/01-souliotis.pdf>

## ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΩΣ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

## Σταύρος Γρόσδος\*

## Τι είναι η δημιουργική γραφή;

Ως δημιουργική γραφή θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ικανότητα του υποψήφιου συγγραφέα να «γεννά» ιδέες (Timbal-Duclaux, 1996), να τις οργανώνει και να προχωρά στην πρώτη καταγραφή τους. Γράφοντας, αρχάριοι ή έμπειροι

συγγραφείς, μικροί και μεγάλοι, ξεκινάμε από το **προσυγγραφικό** στάδιο, δηλαδή σχεδιάζουμε και οργανώνουμε τις ιδέες μας, συνεχίζουμε με το **συγγραφικό** στάδιο, μετουσιώνοντας τις ιδέες μας σε κείμενο και καταλήγουμε στο **μετασυγγραφικό** στάδιο, όπου αναθεωρούμε, βελτιώνουμε και εκδίδουμε ή κοινοποιούμε το κείμενό μας. Η δημιουργική γραφή ως διαδικασία εμφανίζεται κυρίως στο προσυγγραφικό και λιγότερο στο συγγραφικό ή μετασυγγραφικό στάδιο και περιλαμβάνει την παραγωγή-επιμόρφωση ιδεών, την οργάνωση-διάταξη ιδεών και την πρώτη καταγραφή των ιδεών σε κείμενο.

Η δημιουργική γραφή, ως μία διαδικασία γέννησης ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο της γραφής, δηλαδή το στάδιο

\* Ο Σταύρος Γρόσδος είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε, Δρ. Δημιουργικής Γραφής στην Εκπαίδευση (stavros@gmail.com).

πριν τη συγγραφή του κειμένου, δεν αποτελεί αυτοματοποιημένη (και ανεξήγητη) ικανότητα έμπνευσης, αλλά προϋποθέτει ένα ισχυρό ερέθισμα (βίωση ενός γεγονότος, ανάγνωση ενός κειμένου, θέαση μιας εικόνας κ.ά.). Τα δημιουργικά κείμενα δεν αρκεί να ικανοποιούν τις βασικές αρχές του κειμενοκεντρισμού, δηλαδή να έχουν αυτόνομο νόημα, να έχουν τη συγκεκριμένη δομή του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν και να ικανοποιούν τις επικοινωνιακές συνθήκες για τις οποίες γράφτηκαν (για ποια ανάγκη και για ποιον αποδέκτη). Ούτε, βέβαια, αρκεί η φροντισμένη αισθητικά εμφάνιση και η εφαρμογή των ορθογραφικών, συντακτικών και γραμματικών κανόνων. Όλα τα παραπάνω θεωρούνται απαραίτητα. Ωστόσο, τα δημιουργικά κείμενα διαθέτουν επιπλέον ιδιότητες (Schirrmacher, 1998). Το δημιουργικό κείμενο εμφανίζει πλούτο ιδεών, πρωτότυπες ιδέες και το στοιχείο της έκπληξης (χιούμορ). Ο αναγνώστης παράγει σχέσεις και συνειρμούς σε μια δεδομένη ιδέα (πολυσημία) και προσεγγίζει επαναπροσδιορισμένες όψεις του κόσμου (πολλαπλές αναγνώσεις-ερμηνείες). Τα γλωσσικά στοιχεία και οι μονάδες λόγου συνταιριάζουν με ανορθόδοξο τρόπο, η χρήση του λόγου είναι αποκλίνουσα, οι λεκτικοί συνδυασμοί είναι απροσδόκητοι, αλλά το κείμενο είναι λογικά ικανοποιητικό. Τα γεγονότα και η δράση των προσώπων προσανατολίζονται σε νέες απρόβλεπτες και μη αναμενόμενες καταστάσεις, με έμφαση σε συμβολικές λειτουργίες. Άλλωστε, κοινό χαρακτηριστικό της ποικιλίας των ορισμών της δημιουργικότητας αποτελεί η γέννηση νέων ιδεών ή ο ανασυνδυασμός δεδομένων σε κάτι νέο και ως ανάπτυξη της δημιουργικότητας θεωρείται η δυνατότητα του ατόμου να βελτιώνει συνειδητά τις ικανότητές του για παραγωγή καινοτόμων ιδεών (Amabile, 1996).

Η διδακτική της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση ενδιαφέρεται, πρωτίστως, για το περιεχόμενο των κειμένων αλλά και τη διαδικασία της δημιουργίας τους. Κατά τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής δεν εφαρμόζονται γραμμικές μέθοδοι, αλγόριθμοι και έτοιμες λύσεις, οι οποίες μπορούν να προγραμματιστούν με ακρίβεια και να καταλήξουν στο «σωστό» αποτέλεσμα, στη «σωστή» λύση. Η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων –ιδιαίτερα οι φορμαλιστικές προσεγγίσεις– αποτελούν γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες με έμφαση στο προϊόν και στις τεχνικές της κατασκευής του. Αντιγράφοντας το παιδί τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας δόκιμος συγγραφέας, δε σημαίνει ότι αποκτά την ικανότητα να γεννά πρωτότυπες ιδέες ή να δημιουργεί ενδιαφέροντα και πρωτότυπα κείμενα (Γρόσδος, 2014).

Για τα παιδιά είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα **αρχικό πρόβλημα-ερέθισμα** για να ξεκινήσει η διαδικασία της συγγραφής. Γράφοντας, η έμφαση μετακινείται από το κείμενο προς τη **διαδικασία**, η οποία πραγματώνεται με τη σταδιακή συγγραφή κειμένου, δηλαδή στις προπαρασκευαστικές εργασίες και δράσεις που εκτελεί το παιδί όταν γράφει. Προηγείται ένα ισχυρότατο **συναισθηματικό ερέθισμα**: Ένα γεγονός, ένα κεί-

μενο, σταθερές ή κινούμενες εικόνες κ.ά. Τα κεντρίσματα της δημιουργικότητας των παιδιών μοιάζουν με παιχνίδια, στα οποία κυριαρχούν οι απρόοπτες καταστάσεις/εκπλήξεις, και ολόκληρη η διαδικασία που θα οδηγήσει στην παραγωγή λόγου είναι ένα απολαυστικό παιχνίδι, μακριά από τη σχολική καθημερινότητα. Πετυχημένη στρατηγική θεωρείται η συμμετοχή των παιδιών σε **προσομοιωτικά γεγονότα**. Η προσομοιωτική περίσταση επικοινωνίας προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός σεναρίου, π.χ. σ' ένα εικονικό ταξίδι σε ζωγραφικό πίνακα, το παιδί εισβάλλει προσομοιωτικά στην εικόνα με τη βοήθεια παραινέσεων: «Φαντάσου τώρα ότι περπατάς μέσα στην εικόνα...», «Από πού ήρθες;», «Πού θες να πας;», «Πού στέκεσαι τώρα;», «Τι βλέπεις γύρω σου;», «Συνέχισε τον περίπατό σου...», «Πού έφτασες τώρα;», «Τι βλέπεις γύρω σου;», «Τι ακούς;», «Τι θα κάνεις τώρα;». Το παιδί, με αποσκευές τις εμπειρίες του, οικειοποιείται τον χώρο της εικόνας, επικοινωνεί με τις ανθρώπινες μορφές και τα αντικείμενα, εκδηλώνει τα συναισθήματά του, φαντάζεται και δημιουργεί (Γρόσδος, 2003). Η συναισθηματική ταύτιση του παιδιού και ο βαθμός συμμετοχής του στο γεγονός-ερέθισμα είναι συνάρτηση: (α) της αληθοφάνειας του προσομοιωτικού γεγονότος, (β) του παιγνιώδους χαρακτήρα του γεγονότος, (γ) της θεματολογίας του γεγονότος η οποία εμπίπτει στα ενδιαφέροντα του παιδιού και (δ) του κατά πόσο η φύση του γεγονότος επιτρέπει την εκδήλωση των εμπειριών του παιδιού. Ζητούμενο, λοιπόν, της διδακτικής της δημιουργικής γραφής είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων παραγωγής ιδεών στο προ-συγγραφικό στάδιο.

Πριν ή μετά την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, υλοποιούνται δημιουργικές **διαθεματικές δραστηριότητες-παιχνίδια**, όπως δημιουργία εικαστικών έργων (ζωγραφιές, κολάζ, κατασκευές), μουσικά παιχνίδια, παιχνίδια κίνησης και δράσης (μικρά θεατρικά δρώμενα), αναγνωστικά παιχνίδια (Γουλή και Γρόσδος, 2011). Οι δράσεις αυτές προσφέρουν ευκαιρίες για ενασχόληση των παιδιών με πολλές και διαφορετικές μορφές έκφρασης, είναι αποσχολειοποιημένες, δηλαδή δε θυμίζουν καθημερινές σχολικές ασκήσεις, είναι απολαυστικές για τα παιδιά, διευκολύνουν την εκδήλωση της αποκλίνουσας στάσης και δρουν προσθετικά στον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

### Γιατί εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής;

Στη δημόσια επικοινωνία, στην καθημερινότητα των πολιτών, στην εκπαίδευση, παντού, η παραγωγή του νοήματος των κειμένων δε στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στον γλωσσικό σημειωτικό τρόπο (mode), αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους. Η έννοια του κειμένου διευρύνεται (πολυσημία και πολυτροπικότητα). Ως κείμενα θεωρούνται μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και συμβάντων,

# Α φ ι έ ρ ω μ α

όπως τα γραπτά κείμενα, οι ζωγραφικοί πίνακες, οι αφίσες, οι διαφημίσεις, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι θεατρικές παραστάσεις κ.ά. Το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από τη ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο, τον πολιτισμό, την τέχνη, τη λογοτεχνία, το παραμύθι, την επιστήμη κ.ά. (Γρόσδος και Ντάγιου, 2003).

Οι εικόνες, ως αναπαραστάσεις του κόσμου, αποτελούν προσομοιώσεις συμβάντων. Αποδεχόμενοι ότι «τα νοήματα παράγονται με τρόπους που είναι όλο και περισσότερο πολυτροπικοί...» (Kalantzis & Cope, 1999: 681), οι εικόνες λειτουργούν ως ερεθίσματα εκδήλωσης δημιουργικής στάσης. Η συμβολή της εικόνας στη δημιουργική διαδικασία δεν είναι μονοσήμαντη, όπως και κάθε άλλου διδακτικού εργαλείου (βλ. Πώς επιλέγουμε εικόνες;). Και βέβαια, η χρήση της εικόνας ως δημιουργικού μέσου δεν την απογυμνώνει από τις οπτικές αξίες ούτε της αφαιρεί το κοινωνικό της περιεχόμενο. Τούτο σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, ταυτόχρονα με την επώαση και την έμπνευση ιδεών, η αισθητική και η κοινωνικοποιητική δύναμη της εικόνας επιδρά στα παιδιά-συγγραφείς.

Η ανάγνωση και η ερμηνεία των εικόνων μπορεί να συνδεθεί με τη χρήση και την παραγωγή λόγου, γιατί η επεξεργασία εικόνων, όταν δε μένει στην επιφάνεια των πραγμάτων, διευκολύνει τη δόμηση σύνθετων εννοιών και την έκφραση αντίστοιχου λόγου (Rogers, 1984). Οι εικόνες συμβάλλουν στη δημιουργία προσομοιωτικού περιβάλλοντος, ενός τεχνητού γεγονότος, κατάστασης ή διαδικασίας, που μοιάζει με πραγματικό γεγονός. Το προσομοιωτικό περιβάλλον της εικόνας λειτουργεί ως υποκατάστατη κατασκευή της έμμεσης ή σκοπούμενης εμπειρίας. Το παιδί καλείται να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με την εικόνα, να εισβάλει νοητικά στην εικόνα επιλέγοντας για τον εαυτό του έναν φανταστικό ρόλο, να ταυτιστεί με πρόσωπα και μέσω της ταύτισης να δράσει.

Η προσομοιωτική περίπτωση επικοινωνίας προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός σεναρίου, το οποίο περιγράφεται/παρασιάζεται λεκτικά και εικονικά. Το προσομοιωτικό γεγονός, στη συγκεκριμένη περίπτωση η εικόνα, για να λειτουργήσει ως επικοινωνιακό γεγονός, εκτός από τα στοιχεία της ρεαλιστικότητας και της αληθοφάνειας προς το πραγματικό γεγονός, θα πρέπει να προσφέρει τα στοιχεία της περίπτωσης επικοινωνίας: Ποιος μιλά, σε ποιον; Σε ποιο μέρος; Για ποιο θέμα; Ποια χρονική στιγμή; Για ποιο σκοπό; Ποια είναι τα κίνητρα της επικοινωνίας; Ποιο είναι το κανάλι επικοινωνίας; Υπάρχει ή όχι φυσικός αποδέκτης του παραγόμενου λόγου; Ποια είναι η φύση του γεγονότος το οποίο βιώνουν οι μαθητές/τριες;

## Πώς επιλέγουμε εικόνες;

(α) Επιλέγοντας εικόνες ως διάμεσους δημιουργικού γραψίματος, στρέφουμε το ενδιαφέρον μας προς την εικόνα ή

τον θεατή; Η προσέγγιση των εικόνων από τα παιδιά είναι εμπειρική παρά ουσιοκρατική (Αρντουάεν, χ.χ.: 67-69). Αν ακολουθήσουμε **ουσιοκρατικές** αντιλήψεις, επιφυλάσσουμε στο παιδί ρόλο θεατή-καταναλωτή των εικόνων, γιατί το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην ίδια την εικόνα και όχι στο παιδί. Στην ουσιοκρατική προσέγγιση η σχέση μεταξύ της εικόνας και του παιδιού είναι προκαθορισμένη, είναι αποτέλεσμα διαμεσολαβήσεων, με σταθερές που άλλοι έχουν θέσει έξω από αυτό (τα μουσεία, το εμπόριο των έργων, τα κείμενα της ιστορίας της τέχνης, ο εκπαιδευτικός κ.ά.). Το παιδί-θεατής νιώθει αδύναμο να αμφισβητήσει τα προαποφασισμένα κριτήρια και το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να εκδηλώσει το ειλικρινές ή το λιγότερο ειλικρινές ενδιαφέρον του. Οι εικόνες για το παιδί στην ουσιοκρατική προσέγγιση δεν είναι παρά άψυχα αντικείμενα τα οποία δεν συνδέονται με τη ζωή του. Στην **εμπειρική** προσέγγιση η εικόνα προκαλεί διάφορα συναισθήματα στο παιδί, τα οποία ανάγονται σε προσωπικά του βιώματα. Το παιδί αποφασίζει για τη φύση της σχέσης που θα αναπτύξει με την εικόνα μέσα από την εκφορά ενός κριτικού λόγου ή μιας προσωπικής ψυχολογικής στάσης. Τα άψυχα αντικείμενα αποκτούν ζωή και ξεκινά ένας διάλογος ανάμεσα στην εικόνα και στο παιδί.

(β) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της εικόνας με την οποία θα ταυτιστεί το παιδί-συγγραφέας σε μία προσομοιωτική κατάσταση; Επιλέγοντας εικόνες με **επικοινωνιακή δύναμη**, αυξάνουμε τις πιθανότητες να ταυτιστεί το παιδί συναισθηματικά με το περιεχόμενό τους σε μία προσομοιωτική κατάσταση. Η επικοινωνιακή δύναμη των εικόνων, μεταξύ των άλλων, εγγράφεται στην **αληθοφάνεια** του προσομοιωτικού γεγονότος το οποίο δημιουργούν, στις **ανατροπές** που εμφανίζουν, στην παρουσίαση/αποκάλυψη και των **δύο όψεων του κόσμου**: τις ορατές και τις υπονοούμενες έννοιες. Η προσπάθεια αναπαράστασης της παιδικότητας οδηγεί σε συνθέσεις εικόνων αφελείς, απλοϊκές και προβλέψιμες. Οι εικόνες στις οποίες έχει αποτυπωθεί η χαρά της παιδικής ηλικίας με ιδεαλιστική και ρομαντική διάθεση είναι εύληπτες και ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των παιδιών ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες, αλλά είναι αμφίβολο αν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους κι αν πετυχαίνουν τη συναισθηματική εμπλοκή τους. Η προσπάθεια προβολής μιας ιδεολογικά ουδέτερης όψης του κόσμου, αποδομημένου και απογυμνωμένου από έννοιες και συμβάσεις, περιορίζει το παιδί-αναγνώστη αποκλειστικά και μόνο σ' ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης. Η απλή παράθεση των οπτικών στοιχείων οδηγεί σε εικόνες στατικές, με απουσία χιουμοριστικών στοιχείων και απρόοπτων. Οι ανατροπές, είτε οι εικόνες αποτυπώνουν φυσικά είτε υπερφυσικά δρώμενα, αποτελούν θαυμάσιες ευκαιρίες για την κατασκευή άλλων ιστοριών.



Επιλέγοντας αφηγηματικές εικόνες με το στοιχείο της ανατροπής –κάτι συμβαίνει ξαφνικά– (εδώ μία βαλίτσα μέσα στη θάλασσα), αυξάνουμε τις πιθανότητες για δημιουργία πρωτότυπων αφηγήσεων.



Tan, S. (2001). *The Red Tree*. Melbourne, Australia: Arthur A. Levine Books. Εικόνα με το στοιχείο της ανατροπής

(γ) Προσφέρουμε γνήσιες εικόνες ή ψευδοεικόνες; Επιλέγοντας εικόνες για διδακτική χρήση, ανάμεσα στις γνήσιες και στις ψευδοεικόνες, η προτίμησή μας στρέφεται προς τις γνήσιες εικόνες, δηλαδή αυτές που έχουν μια κάποια κοινωνική χρήση. Οι τεχνητές εικόνες ή ψευδοεικόνες είναι δημιουργίες οι οποίες κατασκευάζονται για διδακτικούς σκοπούς και δεν έχουν, συνήθως, καμία κοινωνική χρήση, όπως οι εικόνες των σχολικών βιβλίων, π.χ. τα ψευδο-κόμικς στα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι τεχνητές εικόνες αποτελούν ειδικές αυθαίρετες κατασκευές που δεν έχουν εφαρμογή έξω από τη συγκεκριμένη χρήση για την οποία κατασκευάστηκαν, γιατί ο κοινωνικός χώρος χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους σήμανσης. Οι ψευδοεικόνες ικανοποιούν, ίσως, τον διδακτικό στόχο για τον οποίο κατασκευάστηκαν, αλλά, καθώς είναι απογυμνωμένες από οπτικές αξίες, είναι αμφίβολο αν συνεισφέρουν θετικά από ιδεολογική, σημειολογική και αισθητική

άποψη (Τοκατλίδου, 1996: 225-227). Επιπλέον, δημιουργούν σύγχυση. Τα παιδιά, έχοντας αποκτήσει εμπειρίες από τον κοινωνικό χώρο, οδηγούνται σε παρανόληση των ψευδοεικόνων/συμβόλων και, επιπλέον, έχοντας μάθει ψευδο-συμβολισμούς στο σχολείο, βρίσκονται σε σύγχυση και αμηχανία όταν διαπιστώνουν ότι αυτοί οι συμβολισμοί δεν τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι έξω από την τάξη, γιατί δεν εξυπηρετούν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες (Τοκατλίδου, 1986: 45).

(δ) Οι εικόνες είναι μονοσήμαντες στην ερμηνεία τους ή πολυσημικές; Οι εικόνες για να διεγείρουν τη φαντασία του παιδιού οφείλουν να είναι **πολυσημικές**, δηλαδή, το κοίταγμα τους να οδηγεί σε πολλαπλές αναγνώσεις. Τα νοήματα της εικόνας, ανοικτά σε αριθμό, έχουν ως συνδημιουργό τον εκάστοτε μαθητή και την εκάστοτε μαθήτριά σε διαφορετικές στιγμές ανάγνωσης/θέασης. Άλλωστε, η πολυσημία, δηλαδή το «πέταγμα» της σκέψης σε πολλές και διαφορετικές ιδέες, θέσεις και απόψεις (από το αρχικό ερέθισμα στις πολλές ιδέες) αποτελεί κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση αποκλίνουσας στάσης.



Τριβιζάς, Ε. (2013). *Ποτέ μη γαργαλός έναν γορίλλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Εικόνα με πολλαπλές αναγνώσεις

Η εικόνα στην οποία υπάρχουν πολλά και διαφορετικά επίπεδα θέασης λαμβάνει χαρακτήρα **υπερεικόνος** (hyper-image). Η υπερεικόνα ανακαλεί αναπαραστάσεις (με νέες εικόνες, πίνακες, φωτογραφίες, ήχους κ.ά.), συμπλέοντας με την έννοια των πολυγραμματισμών και ταυτόχρονα χρησιμεύει στο να συνειδητοποιούμε ότι δεν υπάρχει ένα αντικειμενικό περιεχόμενο, αποκαλύπτοντας διαφορετικές οπτικές θέασης για να μας διευκολύνει να αναζητούμε απόψεις και να δημιουργούμε νοήματα. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση μιας πλοήγησης (ταξιδιού) αυτής της μορφής μέσα στην εικόνα στον χώρο του σχολείου, π.χ. ένα εικονικό ταξίδι σε έναν πίνακα ζωγραφικής, λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των παιδιών. Ταυτόχρονα προσφέρει στους συμμετέχοντες το

# Α φ ι έ ρ ω μ α

στοιχείο της αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας με πλήθος ερεθισμάτων (κείμενα, απόψεις, άλλες εικόνες και πληροφορίες), εμπλέκοντάς τους τόσο στην κατανάλωση όσο και στην παραγωγή εικόνων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005: 561-567).

Ένα παιδί, βέβαια, για να φθάσει στις πολλαπλές αναγνώσεις, πρέπει να αποκτήσει στρατηγικές. Το εικονικό μήνυμα απαιτεί διαφορετική αναγνωστική στάση σε σχέση με το λεκτικό μήνυμα, γιατί είναι διαφορετικές οι διαδικασίες δόμησης του εικονικού και του λεκτικού μηχανισμού (Πλειός, 2005: 283, Γραίκος, 2005: 468). Οι εικόνες δεν είναι περισσότερο συγκεκριμένες και λιγότερο αφαιρετικές από τις λέξεις. Είναι συμβολικές αναπαραστάσεις που το νόημά τους και η αποκωδικοποίησή τους εξαρτάται από τις στρατηγικές ανάγνωσης που το παιδί θα διδαχθεί (Nodelman, 1996). Οι εικόνες, όπως και οι λέξεις, δε μεταφέρουν αρκετό νόημα έως ότου γνωρίσουμε τη γλώσσα μέσω της οποίας εκφράζονται. Ακόμη και οι πιο ρεαλιστικές εικόνες εμπεριέχουν στοιχεία αφαίρεσης και ανήκουν σε συστήματα κωδίκων που μαθαίνονται και είναι απαραίτητη η προηγούμενη γνώση τους. Είναι συμβάσεις, όπως η αίσθηση της διαδοχής, η αίσθηση δηλαδή ότι μια σειρά εικόνων μπορεί να αφηγηθεί μια ιστορία, η ιδέα της σμίκρυνσης και της προοπτικής, η σύμβαση της απεικόνισης τρισδιάστατων αντικειμένων με δύο διαστάσεις, η σύμβαση ότι έγχρωμα αντικείμενα μπορούν να φαίνονται ασπρόμαυρα. Επιπλέον, τα τεχνάσματα της κίνησης και των συναισθημάτων και η σύμβαση η οποία δείχνει μέρος ενός πράγματος για να φανερώσει ότι είναι ολόκληρο (Σπινκ 1990, Γιαννικοπούλου, 2001). Αντίθετα, οι μονοσήμαντες εικόνες έχουν σαφή, αναγνωρίσιμα (και μετρήσιμα) χαρακτηριστικά και παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη οπτική ενός αντικειμένου σε μια δεδομένη στιγμή (φαινομενολογική προσέγγιση) (Sokolowski, 2003: 7). Όταν η πραγματικότητα και η αλήθεια των φαινομένων είναι αναγνωρίσιμη και τα πράγματα είναι όπως εμφανίζονται, οι εικόνες είναι κατάλληλες για τη διαμόρφωση κριτικής (συγκλίνουσας) στάσης (από τη συλλογή και μελέτη πολλών θέσεων οδηγούμαστε στη μία άποψη).

Συμπερασματικά, οι εικόνες-ερεθίσματα είναι σταθερές (σκίτσα, φωτογραφίες, ζωγραφικά έργα, εικονογράφησης, κόμικς) ή κινούμενες (εικόνες της τηλεόρασης και του κινηματογράφου). Είναι μεμονωμένες (κατάλληλες για περιγραφή) ή παρουσιάζουν μια διαδοχή εικόνων (κατάλληλες για αφηγήσεις). Χρησιμοποιούνται ως ασκήσεις έκφρασης, αλλά, επιπλέον, προσφέρονται για σύνθετο σχολιασμό με την αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού τους και την αποκάλυψη υπονοούμενων εννοιών. Κι ακόμα παραπέρα, αποτελούν ερεθίσματα της φαντασίας. Τα χαρακτηριστικά των εικόνων που θα επιλεγούν είναι η επικοινωνιακή δύναμη, η γνησιότητα, η πολυτροπικότητα και το πλήθος των οπτικών αξιών που περιέχουν. Ανασύρονται από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο της δράσης των παιδιών και συμβάλλουν στη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας.

## Ενδεικτικές δραστηριότητες

### Δραστηριότητα 1

Θα δημιουργήσουμε αφηγήσεις με ερεθίσματα τυχαίες εικόνες περιοδικών ή βιβλίων, οι οποίες θα μας προσφέρουν τους ήρωες, το σκηνικό, τα στοιχεία της πλοκής και τις ανατροπές. Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και τοποθετεί σε τέσσερα αδιαφανή σακούλια (κατά προτίμηση πάνινα) διάφορες κάρτες ή φωτογραφίες περιοδικών ή παλιών βιβλίων. Τα παιδιά τις προηγούμενες μέρες μπορούν κι αυτά να βοηθήσουν στη συλλογή των εικόνων.

Στο πρώτο σακούλι τοποθετούνται φιγούρες ή οποιαδήποτε κάρτα που περιέχει πρόσωπα. Εναλλακτικά, κόβονται διάφορα πρόσωπα από περιοδικά ή εφημερίδες και κολλούνται σε μία λευκή κάρτα. Το δεύτερο σακούλι περιέχει καρτ-ποστάλ, τοπία, σπίτια, μνημεία, διάσημες τοποθεσίες κ.ά. Εναλλακτικά, τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν τόπους και τοπία της αρεσκείας τους και να τα τοποθετήσουν μέσα στο σακούλι. Στο τρίτο σακούλι τοποθετούνται εικόνες που απεικονίζουν δραστηριότητες, ενέργειες και λειτουργίες: Παιχνίδι, ταξίδι, γάμος, μαγείρεμα, τιμωρία, παγίδα, δοκιμασίες, καθημερινές πράξεις κ.ά. Στο τέταρτο σακούλι τα παιδιά γράφουν σε κάρτες και τοποθετούν γεγονότα που μπορούν να συμβούν ξαφνικά ή ζωγραφίζουν αντικείμενα καθημερινής χρήσης, παράξενα αντικείμενα, μηχανές κ.ά.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Ένα παιδί από κάθε ομάδα τραβάει στην τύχη δύο κάρτες από κάθε σακούλι, δηλαδή σε κάθε ομάδα αναλογούν οκτώ κάρτες. Τοποθετούν τις κάρτες σε μία σειρά και στήνουν μία ιστορία πάνω στη σειρά και το περιεχόμενο των καρτών που τράβηξαν. Στη συνέχεια τα παιδιά εικονογραφούν ένα στιγμιότυπο της ιστορίας. Κάθε ομάδα παρουσιάζει αρχικά τις κάρτες της και στη συνέχεια την ιστορία που κατασκεύασε.

### Δραστηριότητα 2

Διαβάζοντας εικονογραφημένες ιστορίες θα δημιουργήσουμε λόγο. Οι εικονογραφημένες ιστορίες συμβάλλουν στη δημιουργία προσομοιωτικών καταστάσεων, μέσα στις οποίες το παιδί-συγγραφέας, αναλαμβάνοντας ρόλους, καλείται να δημιουργήσει λόγο. Οι εικονογραφημένες ιστορίες, είτε είναι μεμονωμένες εικόνες οι οποίες προσφέρουν ένα αφηγηματικό πλαίσιο και μας επιτρέπουν να δημιουργήσουμε τις δικές μας ιστορίες είτε είναι μία σειρά εικόνων (φωτο-ιστορίες, κόμικς ή σκίτσα) οι οποίες αφηγούνται μια ιστορία, προσφέρουν με πληρότητα όλα τα αφηγηματικά στοιχεία και μας επιτρέπουν να αφηγηθούμε λεκτικά την ιστορία. Βοηθούν στην εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης, ιδιαίτερα όταν εμφανίζεται το στοιχείο της ανατροπής. Σε όλες τις περιπτώσεις απαιτούν διπλή ανάγνωση/προσέγγιση: Πρώτο επίπεδο ανάγνωσης με την αναγνώριση των αφηγηματικών στοιχείων (ποιος, πού, πότε, τι συνέβη ξαφνικά κ.λπ.), με ερωτήσεις-ερεθίσματα: «Τι αντιλαμβάνομαι;», «Τι βλέπω;», «Τι

παρατηρώ;», «Τι αναρωτιέμαι;» και δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης με την ανακάλυψη υπονοούμενων εννοιών: «Τι υποθέτω;», «Τι συμπεραίνω;», «Τι φαντάζομαι;», «Τι ανακαλύπτω;».

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μία ή περισσότερες εικονογραφημένες αφηγήσεις, φροντίζοντας αυτές να περιέχουν το στοιχείο της ανατροπής (κάτι συμβαίνει ξαφνικά). Τα παιδιά στις ομάδες τους μελετούν την εικονογραφημένη ιστορία και εκφράζουν τις πρώτες αυθόρμητες εντυπώσεις. Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη, αρχικά με θέμα τα αφηγηματικά στοιχεία που προσφέρουν οι εικόνες και κατόπιν αναζητούνται οι υπονοούμενες έννοιες της αφήγησης. Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να εισβάλουν στην αφήγηση μεταμορφώνοντας όποιο αφηγηματικό στοιχείο επιλέξουν. Η ιστορία αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο καθώς συμβαίνουν ανατροπές στο ύφος, π.χ. «Συνεχίστε την ιστορία και γράψτε ένα διαφορετικό τέλος (δυσάρεστο, ανέλπιστο, χαριτωμένο, συγκινητικό, μακάβριο)», στους χαρακτήρες, π.χ. «Ποιον ήρωα θα ήθελες να διαγράψεις», στην πλοκή, π.χ. «Γράψτε την ιστορία αρχίζοντας από το τέλος προς την αρχή», στο σκηνικό, π.χ. «Αν η ιστορία συνέβαινε σήμερα ή συνέβαινε σε άλλο τόπο».

Στην εικονογραφική αφήγηση που ακολουθεί (Fletcher & Munns, 2005), καλό είναι να αποφύγουμε τις προβλέψιμες και κοινότοπες δραστηριότητες: «Αν ήσουν δημοσιογράφος, τι θα ρωτούσες;» ή «Τι συνέβη στη συνέχεια» ή «Γράψτε ρεπορτάζ 500 λέξεων». Αν επιλέξουμε να σχεδιάσουμε προσομοιωτική δράση ή παιχνίδι ρόλων, ζητάμε από τα παιδιά να ταυτιστούν με τον ρόλο των θυμάτων. Για παράδειγμα, τα παιδιά στις ομάδες τους, μετά από συζήτηση, δημιουργούν μία ραδιοφωνική έκκληση στην παγκόσμια κοινότητα, καθορισμένης διάρκειας, 30 δευτερολέπτων. Τα παιδιά θα προτείνουν κι άλλους ρόλους οι οποίοι θα οδηγήσουν στην παραγωγή λόγου.



Fletcher, M & Munns, R. (2005). Storyboard. 24 stories through pictures. Scholastic Academic

### Δραστηριότητα 3

Τα ζωγραφικά έργα, λειτουργώντας ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής ταυτόχρονα προσφέρουν ευκαιρίες για εμπειρικές προσεγγίσεις των έργων και υλοποίηση δραστηριοτήτων αισθητικής έκφρασης. Στο παράδειγμα εφαρμογής που ακολουθεί προηγείται η προσέγγιση του έργου του Μαρκ Σαγκάλ, «Ο Πράσινος Βιολιστής», 1923-24. Ακολουθούν δραστηριότητες γραφής και η δράση ολοκληρώνεται με δραστηριότητες αισθητικής έκφρασης.



Μαρκ Σαγκάλ,  
Ο Πράσινος  
Βιολιστής, 1923-24,  
Μουσείο Σόλομον  
Γκούγκενχάιμ,  
Νέα Υόρκη

#### Προσέγγιση του έργου

(Προβολή της εικόνας - Πρώτες αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών)

- Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα; (Πού πηγαίνει η πρώτη ματιά σου;)
- Τι σου κάνει εντύπωση και σου προκαλεί το ενδιαφέρον;
- Πού βρίσκεται ο βιολιστής; Γιατί ανέβηκε εκεί; Περιγράψέ τον. Είναι χαρούμενος ή λυπημένος;
- Περιγράψε τα ρούχα του βιολιστή. Τι παράξενο και παράταιρο υπάρχει;
- Γιατί οι μορφές πετούν ή μοιάζουν έτοιμες να πετάξουν; Τι είναι αυτό που τις αλαφρώνει;
- Ποια σχήματα κυριαρχούν;
- Τα χρώματα είναι φυσικά; Βρες μια λέξη για να χαρακτηρίσεις τα χρώματα.
- Ψάξε μια σκάλα, ένα ζώο, μια ομπρέλα, ένα πουλί, μια μορφή που χορεύει στον αέρα.
- Ποια φανταστικά εξωπραγματικά στοιχεία υπάρχουν στον πίνακα;
- Σε ποια γεγονότα πρωτοστατούσαν οι βιολιστές παλιότερα; Σήμερα πού μπορούμε να συναντήσουμε έναν βιολιστή;
- Ποιον άλλο τίτλο θα δίνατε στο έργο;
- Αναπαραστήστε με το σώμα σας τις κινήσεις του βιολιστή





# Α φ ι έ ρ ω μ α

όταν παίζει χαρούμενος και στη συνέχεια βρείτε τρόπους να δείξετε τον βιολιστή όταν είναι λυπημένος.

## Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής

- Θα ήθελες να είσαι στη θέση του βιολιστή; Γιατί;
- Αν το βιολί είχε μιλήσει τι θα έλεγε; Γράψε την ιστορία ενός βιολιού (τι ήταν πριν κατασκευαστεί, πώς κατασκευάστηκε, σε ποιους τόπους ταξίδεψε, τι είδε, ποιους γνώρισε, ποια χέρια το κράτησαν, για ποιους έπαιξε, τι ένιωθε κάθε στιγμή, ποιο ήταν το τέλος του κ.ά.).

## Προεκτάσεις-Δραστηριότητες

- Πώς θα ντύνατε μουσικά τον πίνακα; Ποιοί ήχοι εκτός από τον ήχο του βιολιού ακούγονται; (εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες ακούνε στην τάξη μουσικές συνθέσεις με τη συμμετοχή βιολιών ή άλλα μουσικά κομμάτια που οι ίδιοι έχουν επιλέξει).
- Ζωγραφίστε ένα παράξενο πολύχρωμο χαρούμενο βιολί που ζωντάνεψε και στη συνέχεια ένα λυπημένο βιολί.
- Οι πίνακες του Σαγκάλ έχουν συνδεθεί με την ποίηση. Γράψε έναν ελεύθερο στίχο καθώς βλέπεις το έργο.
- Φαντάσου και περιγράψε το γεγονός για το οποίο ανέβηκε ο βιολιστής στη στέγη για να παίξει.

## Δραστηριότητα 4

Τα ζωγραφικά έργα μπορούν να συμβάλουν στη γέννηση ιδεών για να κτίσει το παιδί-συγγραφέας αφηγηματικά στοιχεία, όπως το σκηνικό, τους πρωταγωνιστές, την πλοκή, την αφηγηματική οπτική.

- Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν έναν ζωγραφικό πίνακα (από πολλούς) και να χρησιμοποιήσουν την εικόνα του ως σκηνικό σε μια ιστορία.
- Τα παιδιά τοποθετούν και περιγράφουν ανθρώπινες φιγούρες σε ζωγραφικούς πίνακες στους οποίους απουσιάζει η ανθρώπινη δραστηριότητα. Ποιοί και πώς είναι; Τι κάνουν; Τι σκέφτονται;
- Τα παιδιά επιλέγουν ένα εικονιζόμενο πρόσωπο σε ζωγραφικό πίνακα. Γράφουν έναν μονόλογο δημιουργώντας ένα ψυχολογικό πορτρέτο του προσώπου. Τι σκέφτεται; Ποια θα είναι η επόμενη κίνησή του; Πώς θα είναι η εικόνα την επόμενη στιγμή;
- Τα παιδιά επιλέγουν ένα πρόσωπο σε ζωγραφικό πίνακα και υποθέτουν ότι κάθετα μπροστά σε έναν καθρέφτη και μονολογεί, περιγράφοντας την προηγούμενη ζωή του (αναμνήσεις, χαρές και λύπες κ.λπ.).
- Επιλέγουμε ζωγραφικά έργα στα οποία εικονίζονται περισσότερα από ένα πρόσωπα και επινοούμε διαλόγους μεταξύ των προσώπων. Επιλέγουμε το ύφος του διαλόγου (έντονος, ευγενικός, απολογητικός κ.λπ.) ή το περιεχόμενο του διαλόγου (συζητούν για το παρόν ή το μέλλον, για τους εαυτούς τους ή για τους άλλους κ.λπ.).
- Τα παιδιά επιλέγουν και περιγράφουν έναν ζωγραφικό αφηγηματικό πίνακα. «Την επόμενη στιγμή διαπράττειται ένα έγκλημα...»

- Τα παιδιά επιλέγουν μια πεντάδα ζωγραφικών έργων του ίδιου ή διαφορετικών καλλιτεχνών. Τοποθετούν τις εικόνες στη σειρά και γράφουν μια ιστορία.
- Τα παιδιά παρατηρούν έναν αφηγηματικό πίνακα με ανθρώπινες παρουσίες. Επιλέγουν ένα εικονιζόμενο πρόσωπο και περιγράφουν ένα σκηνικό (το οποίο δεν εμφανίζεται στο έργο) με την οπτική του συγκεκριμένου προσώπου.

Παράδειγμα εφαρμογής:

«Περιγράψτε το δωμάτιο του Βαν Γκογκ και στη συνέχεια περιγράψτε τις ανθρώπινες φιγούρες στον πίνακα του Μονέ. Κατόπιν τοποθετήστε τις ανθρώπινες φιγούρες του δεύτερου πίνακα στο άδειο δωμάτιο του πρώτου πίνακα και γράψτε μία ιστορία».



Βαν Γκογκ, *Η Κρεβατοκάμαρα*, 1889,  
Εθνικό Μουσείο Βαν Γκογκ, Άμστερνταμ



Κλοντ Μονέ,  
1889

## Δραστηριότητα 5

Η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί για τα παιδιά, ίσως, την πιο ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση, συμμετοχή σε μία έμμεση και σκοπούμενη εμπειρία, που προ-

σφέρει τα περισσότερα στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η κινηματογραφική ταινία έχει την ικανότητα να μας φέρνει σε επαφή με την πραγματικότητα (αυτή που δημιουργεί ή αυτή που υπάρχει), αλλά την ίδια στιγμή μας ωθεί προς το υπερβατικό, το υπερρεαλιστικό, επειδή ακριβώς αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από τη φαντασία. Κατά τη διάρκεια της ταινίας, και ιδιαίτερα μετά το τέλος της, η σχολική τάξη μεταμορφώνεται σε κοινότητα αναγνωστών. Τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά, θα ακούσουν, θα μιλήσουν αυθόρμητα, θα εκφράσουν απόψεις, θα σχολιάσουν, θα περιγράψουν, θα επιχειρηματολογήσουν, θα συγκρίνουν, θα ερμηνεύσουν και θα γράψουν, αναπτύσσοντας τις γλωσσικές δεξιότητες. Αποσπάσματα ταινιών αποτελούν ερεθίσματα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Μία δραστηριότητα με στόχο τη σύγκριση γραπτού και εικονικού λόγου πραγματώνεται με την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου και αμέσως μετά τη θέαση της κινηματογραφικής απόδοσης του έργου ή το αντίστροφο. Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο του βιβλίου *Μαίρη Πόπινς* και στη συνέχεια παρακολουθούν την ομώνυμη ταινία (σκην. Robert Stevenson, εταιρεία παραγωγής Walt Disney). Η συζήτηση που ακολουθεί διερευνά τα στοιχεία τα οποία εντυπωσιάζουν τα παιδιά, καθώς δέχονται ερεθίσματα με το ίδιο περιεχόμενο μεταδιδόμενα με διαφορετικά μέσα (κείμενο-ταινία), την ταύτιση με τους ήρωες των διαφορετικών μέσων, την εκδήλωση της δημιουργικότητας (κριτική και αποκλίνουσα σκέψη) (Αλβανούδη, Γρόσδος, κ.ά. 2000: 189-195).

**1.** Προβολή της ταινίας *Μαίρη Πόπινς* (1964), σκηνοθεσία: Ρόμπερτ Στίβενσον, από το ξεκίνημα έως το χρονικό σημείο 00.41.48. Η προβολή διακόπτεται στη σκηνή όπου η Μαίρη Πόπινς μαζί με τα παιδιά εισβάλλουν στη ζωγραφιά, πριν οι μαθητές/τριες δουν το πλάνο του τοπίου της ζωγραφιάς. Δίδεται η υπόσχεση ότι κάποια στιγμή η προβολή της ταινίας θα ολοκληρωθεί.

**2.** Οι μαθητές/τριες εκφράζουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους και ακολουθεί καταιγισμός ιδεών. «Πείτε την πρώτη λέξη που σας έρχεται στο νου, βλέποντας την ταινία». Ο εκπαιδευτικός γράφει τις λέξεις (ή τις φράσεις) στον πίνακα, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σημασιολογικά ή με κάποιο άλλο κριτήριο. Αφορμή για συζήτηση των τεχνικών, π.χ. εφέ, και των πολιτιστικών στοιχείων της ταινίας.

**3.** Ακολουθούν δημιουργικές δραστηριότητες προφορικής έκφρασης:

- Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;
- Την ομπρέλα τη χρησιμοποιούμε για να προφυλασσόμαστε από τη βροχή.
- Σκέψου και γράψε κι άλλους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια ομπρέλα, όσο το δυνατόν περισσότερους και ασυνήθιστους (ομαδική εργασία).
- Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας: Διαβάζοντας το βιβλίο ή βλέποντας την ταινία; (Γιατί);
- Αν είχες τις ικανότητες της Μαίρης Πόπινς, π.χ. να πετάει, τι θα έκανες για να αλλάξεις τον κόσμο; (ομαδική εργασία)

#### 4. Δημιουργική γραφή:

- «Φαντάσου ότι μπαίνεις κι εσύ μέσα στη ζωγραφιά μαζί με τη Μαίρη Πόπινς και τα παιδιά. Τι συμβαίνει στη συνέχεια; Συνέχισε και ολοκλήρωσε την ιστορία. Γράψε την πιο ενδιαφέρουσα και συναρπαστική ιστορία που μπορείς».

#### 5. Προεκτάσεις, δραστηριότητες μετά τη δημιουργική γραφή:

- Δείτε τη συνέχεια της ταινίας *Μαίρη Πόπινς* (διάρκεια 2 ώρες και 20'). Συζητήστε τις αυθόρμητες απόψεις των παιδιών. Ποια συνέχεια δώσατε εσείς, ποια έδωσαν οι δημιουργοί της ταινίας; (Ποιοι είναι οι δημιουργοί της ταινίας;)
- Σχολιάστε τη στάση των πρωταγωνιστών σε συγκεκριμένες στιγμές της πλοκής. Σχολιάστε το τέλος. Αν ήσαστε εσείς δημιουργοί της ταινίας... Τι σας άρεσε, τι δε σας άρεσε...
- Βρείτε στο διαδίκτυο, δείτε (και συζητήστε) έργα ζωγραφικής με θέμα τις ομπρέλες. Στη συνέχεια ζωγραφίστε τις μαγικές ομπρέλες, τις οποίες τα παιδιά σκέφτηκαν στο πρώτο δίωρο.
- Διαβάστε στα παιδιά το κείμενο *Μαίρη Πόπινς* (σελ. 9-17) από το Travers, P. (2008). *Μαίρη Πόπινς*. Αθήνα: Άγκυρα και συζητήστε τις διαφορές στην αφήγηση ανάμεσα στο κείμενο και την ταινία (τι υπάρχει στη μία αφήγηση που δεν υπάρχει στην άλλη).

#### Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλβανούδη Ζ., Γρόσδος Σ., Κολέτος, Ι., Ντάγιου, Ε. (2000). «Δημιουργικότητα και Μ.Μ.Ε.», στο: *Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας 1996-1998*, Θεσσαλονίκη Α.Π.Θ, Π.Τ.Δ.Ε.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

Αρντουάν, Ι. (xx). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα: Νεφέλη.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). «Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας», στο: Τζαφροπούλου, Μ. (επιμ.). *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση* (τόμος Α'), 249-273. Αθήνα: Καστανιώτης-Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.

Γουλή, Δ. και Γρόσδος, Σ. (2011). Αναγνωστικές εμπυκώσεις, στο: Αρτζανίδου, Ε., Γουλή, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυκώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Γραϊκός, Ν. (2005). «Αναγνώσεις πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 465-478. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Γρόσδος, Σ. (2003). «Από το πότε και το πού στο πώς και στο γιατί ή πώς ένα έργο τέχνης ζωντανεύει», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130: 59-67.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή: από το παιδί γραμματέα στο παιδί παραγωγό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Kalantzis, M. & B. Cope (1999). «Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας», στο: Χρηστίδης, Α-Φ. (επιμ.). «*Ισχυρές*» και

## Α Φ Ι Ε Ρ Ω Μ Α

«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (τ. 2), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). «Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα», στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 557-568. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. Longman Publishers USA.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Rogers, P. (1984). "The power of visual presentation", In Dickinson, A., Lee, P. & P. Rogers (eds.). *Learning history*. London: Heinemann.

Sokolowski, R. (2003). *Εισαγωγή στη Φαινομενολογία*, μτφρ. Π. Κοντός. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Schirmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ίων.

Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τοκατλίδου, Β. (1996). «Η κωδικοποίηση του οπτικού μηνύματος στα σχολικά βιβλία», στο: *Άνθρωπος ο Σημάνων. Λόγος και Ιδεολογία*, IV<sup>ο</sup> Πανελληνίο Συνέδριο της Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας, 222-228. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΕΝΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

### Βαγγέλης Ηλιόπουλος\*

Η Δημιουργική Γραφή (ή σύμφωνα με τον διεθνή όρο Creative Writing) εδώ και πολλά χρόνια διδάσκεται στο εξωτερικό σε ενήλικες που θέλουν να μάθουν τα μυστικά που θα τους κάνουν συγγραφείς αλλά και σε μαθητές στα σχολεία, σε φοιτητές, σε επιστήμονες και σε επαγγελματίες οι οποίοι χρειάζεται να γράφουν κείμενα για τη δουλειά τους. Τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα όλο και πληθαίνουν οι φορείς που παρέχουν σεμινάρια Δημιουργικής Γραφής. Πρώτο είχε ξεκινήσει το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου και ακολούθησαν εκδότες, βιβλιοπωλεία, βιβλιοθήκες και άλλοι φορείς. Το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ήταν επίσης το πρώτο στη χώρα μας που καθιέρωσε μεταπτυχιακό πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής, ενώ, όπως φαίνεται, θα ακολουθήσουν και άλλα Πανεπιστήμια. Γιατί όμως η Δημιουργική Γραφή γνωρίζει τόση άνθιση και τόσο ενήλικες θέλουν να μάθουν να γράφουν δημιουργικά; Και κυρίως στα τμήματα λογοτεχνίας, γιατί να θέλει να γράψει κάποιος ένα κείμενο το οποίο κανείς δεν του ζήτησε και ούτε του χρησιμεύει σε τίποτα;

Σίγουρα θα πρέπει να αναζητήσουμε τα αίτια στα μονοπάτια της ψυχής του δημιουργού, όπως άλλωστε σε κάθε αληθινή δημιουργία Τέχνης. Κάποιος, λοιπόν, που θέλει να γράψει, ζητά ο ίδιος από τον εαυτό του το κείμενο που θα προκύψει από τη δημιουργία και το κείμενο αυτό χρησιμεύει ακριβώς στο ότι ο ίδιος θέλει να το γράψει! Κι αυτός που θέλει να εκφραστεί με τους τρόπους που η Τέχνη του λόγου ξέρει, απολαμβάνει τη γραφή. Απλώς λοιπόν, ο συγγραφέας γράφει γιατί του αρέσει. Κι ενώ μιλάμε τόσο συχνά για την απόλαυση της ανάγνωσης, δεν έχει συζητηθεί η απόλαυση της γραφής. Μάλλον είναι ένα μυστικό που οι συγγραφείς το κρατάμε για εμάς. Η Δημιουργική

Γραφή όμως αποπειράται να το αποκαλύψει και στο ευρύ κοινό.

Είναι όμως συγγραφέας όποιος παρακολουθεί σεμινάρια Δημιουργικής Γραφής; Όπως μου είχε πει η Ζωρζ Σαρή σε συνέντευξή της το 1994 για ένα εκπαιδευτικό βίντεο των Εκδόσεων Πατάκη, «συγγραφέα σε κάνουν οι άλλοι! Αν αυτό που γράφεις το βάλεις στο συρτάρι, είσαι σαν αυτόν που τραγουδά στο μπάνιο. Είναι τραγουδιστής;» Η πρωτοπόρος της παιδικής μας λογοτεχνίας έβαλε λοιπόν κι έναν άλλο παράγοντα, αυτόν της επικοινωνίας, μέσω του κειμένου, του συγγραφέα με τους αναγνώστες του, οι οποίοι είναι τελικά και αυτοί που θα δώσουν αξία στο δημιούργημά του.

Σε άλλες τέχνες οι καλλιτέχνες, με ελάχιστες εξαιρέσεις, χρειάζονται σπουδές ετών για να κατακτήσουν εκείνες τις τεχνικές που θα τους δείξουν τρόπους έκφρασης του ταλέντου τους. Για παράδειγμα, οι ζωγράφοι ή οι μουσικοί χρειάζονται χρόνια δουλειάς για να παίξουν ικανοποιητικά ένα μουσικό όργανο ή να μάθουν σχέδιο και τεχνικές απόδοσης των χρωμάτων. Ο συγγραφέας πώς και πού θα μάθει να γράφει; Αρκεί το ταλέντο; Αρκούν όσα έχει μάθει στο σχολείο; Χρειάζεται να μάθει και να εξασκηθεί σε τεχνικές;

Στα ερωτήματα αυτά έρχεται να προστεθεί και το ζήτημα του εάν χρειάζεται ο συγγραφέας συνταγές τις οποίες να ακολουθεί. Κι αν ναι, οι παλαιότεροι συγγραφείς που δεν είχαν ποτέ παρακολουθήσει μαθήματα Δημιουργικής Γραφής πώς έγραψαν αληθινά αριστουργήματα;

Αναζητώντας λύσεις στα παραπάνω ερωτήματα αναρωτήθηκα πώς ξεκίνησα να γράφω εγώ, είκοσι χρόνια πριν, τότε που δεν υπήρχαν σεμινάρια Δημιουργικής Γραφής.

Αρχικά πρέπει να παραδεχτούμε ότι όποιος παρακολουθεί σεμινάρια Δημιουργικής Γραφής δε σημαίνει ότι θα γίνει συγγραφέας. Σημαίνει ότι αναζητά τρόπους έκφρασης μέσω της λογοτεχνίας. Επίσης, ειδικά στην περίπτωση της παιδικής λογοτεχνίας, δε σημαίνει ότι όποιος παρακολουθεί μαθήματα Δημιουργικής Γραφής Παιδικής Λογοτεχνίας μπορεί να απευ-

\* Ο Βαγγέλης Ηλιόπουλος είναι Εκπαιδευτικός, Διευθυντής του Δημοτικού της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου-Συγγραφέας.

θυνθεί στο παιδί. Σίγουρα όμως ξεκαθαρίζει αν του αρέσει και αν μπορεί να γράφει για παιδιά.

Η παρουσία και τμημάτων Παιδικής Λογοτεχνίας στα σεμινάρια Δημιουργικής Γραφής και η διδασκαλία από καταξιωμένους συγγραφείς του χώρου (Χρήστος Μπουλώτης, Μάνος Κοντολέων, Μαρία Αγγελίδου, Ελένη Σβορώνου κ.ά.) βοήθησε σημαντικά ώστε να ασχολείται με το είδος όποιος πραγματικά αξίζει. Ξεφεύγουμε πια από:

- εκείνο το «αγαπώ το παιδί, άρα μπορώ να γράψω για αυτό»,
- το ότι με τρία υποκοριστικά κι ένα δίδαγμα είναι έτοιμο ένα παιδικό βιβλίο,
- τον γονέα ή τον παππού/γιαγιά που δε βρίσκει καλύτερα παραμύθια από αυτά που επινοεί ο ίδιος για τα παιδιά ή τα εγγόνια, κι όταν αυτά μεγαλώσουν αναρωτιέται γιατί να μην τα εκδώσει.

Σημαντικό είναι ότι η Δημιουργική Γραφή σε ωθεί να σκεφτείς πάνω στα κείμενα. Να τα διαβάσεις ή να τα ξανά-διαβάσεις με άλλο μάτι. Με το μάτι του ειδικού. Με το μάτι αυτού που ξέρει «συνταγές» και προσπαθεί να ανακαλύψει αυτή που χρησιμοποίησε ο συγγραφέας. Στοιχεία από την ιστορία της Λογοτεχνίας και ιδιαίτερα της Παιδικής, θεωρίες λογοτεχνίας, ερμηνευτικές μέθοδοι και τεχνικές κριτικής προσέγγισης είναι απαραίτητα. Πολλές φορές η γνώση αυτή μπορεί να μειώνει τη μαγεία της ανάγνωσης, άλλοτε όμως πάλι μπορεί να φωτίζει δύσβατα ερμηνευτικά μονοπάτια που ίσως ο αναγνώστης δε θα ακολουθούσε. Η Δημιουργική Γραφή λοιπόν μπορεί να σε κάνει δημιουργικό αναγνώστη. Και πράγματι, όποιος θέλει να γράφει είναι σίγουρο ότι πρέπει και να διαβάζει. Να διαβάζει πολύ. Να και η απάντηση στο τι έκαναν όλοι οι συγγραφείς παλαιότερα και πρέπει να κάνουν όλοι και σήμερα. Διάβαζαν τους κλασικούς, διάβαζαν τους συγγραφείς των προηγούμενων γενεών από τη δική τους ή ακόμη και τους συνομήλικούς τους. Διάβαζαν και έτσι ανακάλυπταν τις τεχνικές και τις συνταγές. Και πειραματίζονταν σε αυτές. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την ύπαρξη λογοτεχνικών σχολών. Είναι τόσο ξεκάθαρο πως ο Τόλκιν και ο Λούις ανήκαν στον ίδιο λογοτεχνικό όμιλο. Δεν χρειάζεται παρά να διαβάσει κανείς τον «Άρχοντα των δαχτυλιδιών» και τα βιβλία από το «Χρονικό της Νάρνια» για να το ανακαλύψει.



Η κατάκτηση των τεχνικών και των μέσων, η ανακάλυψη των συνταγών στα κείμενα άλλων δε σημαίνει αυτόματα και δυνατό-

τητα δημιουργίας. Εδώ μπαίνει κυρίαρχος ο απροσδιόριστος παράγοντας «ταλέντο» αλλά και η πολλή δουλειά, ο κόπος να βρει ο συγγραφέας τις λέξεις που θα αποδώσουν το νόημα που θέλει και τον τρόπο που θα τις πλέξει. Γιατί λογοτεχνία δεν είναι μόνο η επινόηση της πλοκής, δηλαδή το τι θα πεις, αλλά και το πώς θα το πεις. Η Δημιουργική Γραφή δεν εξασφαλίζει το ταλέντο ούτε κάνει λιγότερη τη δουλειά που χρειάζεται. Η ενδεχόμενη γνωριμία μαζί της δεν μπορεί παρά να είναι η αφετηρία. Η αφετηρία μιας σκληρής και επίπονης, μοναχικής πορείας δημιουργίας. Κι όσο καλύτερα μαθαίνεις τη συνταγή, τόσο περισσότερο θέλεις να την ανατρέψεις για να την κάνεις δική σου. Γιατί στο τέλος της πορείας οι αξιόλογοι συγγραφείς τελικά ανακαλύπτουν ότι συνταγή δεν υπάρχει ή καλύτερα ότι υπάρχει για να σου δείξει τον δρόμο που θα ακολουθήσεις για να δημιουργήσεις τη δική σου. Μα ο δρόμος αυτός είναι μακρύς και η πορεία απολαυστικά επίπονη.

Αντίθετα με ό,τι πιστεύεται, οι περισσότεροι που παρακολουθούν σεμινάρια Δημιουργικής Γραφής φαίνεται ότι δε θέλουν να μάθουν απλώς μια συνταγή και να «παγιδευτούν» σε αυτήν. Αυτό που ζητούν, κυρίως, είναι να απελευθερωθούν. Τι τους καταδυναστεύει όμως;

- Η έλλειψη χρόνου για να γράψουν – με τα σεμινάρια αναγκάζονται να βρουν χρόνο για να ετοιμάσουν τις ασκήσεις για την επόμενη συνάντηση.
- Η έλλειψη γνώσης της Γλώσσας – με τα σεμινάρια μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη Γλώσσα σωστά, με πιο δημιουργικούς και ευφάνταστους τρόπους. Μαθαίνουν, για παράδειγμα, πόση περισσότερη δύναμη έχει το ρήμα από το επίθετο ή πόσο κουραστική είναι η κατάχρηση των υποκοριστικών.
- Η έλλειψη κινήτρου για να γράψουν – η συμμετοχή σε μια ομάδα που όλοι γράφουν, συζητούν και κρίνουν τα κείμενα ο ένας του άλλου είναι πολύ δυνατό κίνητρο.
- Η έλλειψη αυτοπεποίθησης – συχνά κάποιοι είναι ήδη πολύ καλοί συγγραφείς και το μόνο που χρειάζονται είναι η επιβεβαίωση και η ενθάρρυνση.
- Ο φόβος της έκθεσης στον περίγυρο – ακριβώς επειδή στη γραφή καταθέτει κανείς την ψυχή του, συχνά πολλοί φοβούνται να το κάνουν. Το ότι τα κείμενα διαβάζει ο συντονιστής και μια ομάδα λίγων ατόμων δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας που βοηθά.
- Οι πολιτιστικές προσδοκίες – σπουδαία έργα λειτουργούν ως ασυναγώνιστοι ανταγωνιστές. Με τη Δημιουργική Γραφή είναι σαφές ότι τέτοια έργα, και οι δημιουργοί τους, είναι πρότυπα και ενδιαφέρει να ερευνηθούν για να αποκαλυφθούν τα μυστικά τους. Τα λογοτεχνικά δάνεια και οι διακειμενικές αναφορές βοηθούν τη δημιουργική προσέγγισή τους.
- Η αυτό-λογοκρισία – όσοι αποφασίζουν να γράψουν δημιουργικά πρέπει να δώσουν στον εαυτό τους την άδεια να κλείσει τη φυσική φωνή εσωτερικής αντίστασης που τους σταματά από το να ανοικτούν σε ακαρτογράφητα ύδατα. Όμως, η Δημιουργική Γραφή δε μπορεί να υπάρξει χωρίς το ρίσκο να βρεθείς «εκτεθειμένος» γράφοντας ακόμη και για όσα θέλεις να κρύψεις.



# Α φ ι έ ρ ω μ α



Αν τα καταφέρουν, τότε ανεπηρέαστοι μπορούν να ασχοληθούν με:

- Τον κυρίαρχο ρόλο του βασικού ήρωα, τον οποίο ο συγγραφέας καλείται να πλάσει και να ζωντανέψει. Δεν αρκεί να μιλά για αυτόν. Το παιδί τον θέλει ολοζώντανο, γιατί ταυτίζεται μαζί του και προβάλλει πάλι πάνω του τις δικές του ανησυχίες. Πώς μπορεί να μην είναι «αληθινός»;
- Τον οικείο στα παιδιά λόγο. Κοφτός, υπαινικτικός, πυκνός, έχει τη δική του λογοτεχνική αξία.
- Τη σημασία της αφηγηματικής φωνής και του είδους της αφήγησης, η οποία καθορίζεται από το τι θέλει κάθε φορά να φωτίσει ο συγγραφέας.

Πολλοί από όσους ξεκινούν να παρακολουθούν σεμινάρια Δημιουργικής Γραφής διακόπτουν, άλλοι ολοκληρώνουν αλλά μετά συνεχίζουν την «περιπλάνηση» και σε άλλα είδη λογοτεχνίας, και τέλος λίγοι μένουν γιατί μαγεύονται από τον κόσμο του παιδιού και ανακαλύπτουν το πώς θα επικοινωνήσουν μαζί του. Γιατί ειδικά η Παιδική Λογοτεχνία έχει αυτή την ιδιομορφία. Γράφεται από ενήλικες –κρίνεται από ενήλικες, γονείς και δασκάλους– ενώ απευθύνεται σε παιδιά.

Να ένας παράγοντας που μέχρι τώρα δεν ασχοληθήκαμε μαζί του. Το παιδί αναγνώστης. Αυτός προσδίδει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην παιδική/εφηβική λογοτεχνία, που πρέπει ο συγγραφέας να γνωρίζει.

Τις τελευταίες δεκαετίες που το είδος γνωρίζει εκδοτική άνθιση (στη μετά Harry Potter εποχή), παρόλο που διδάσκεται στα Πανεπιστήμια και ερευνάται από έμπειρους ερευνητές, διαβάσαμε συγγραφείς που απευθύνονται στο παιδί γράφοντας κείμενα «παιδιάστικα». Συγγραφείς που δεν είχαν καμία γνώση του κοινού στο οποίο απευθύνονταν. Που δεν ήξεραν το παιδί και δεν του μιλούσαν με «έντιμο» τρόπο και ειλικρίνεια, αλλά είτε το υποτιμούσαν είτε αδυνατούσαν να καλύψουν τις αναγνωστικές του ανάγκες. Φαινόμενα που η Δημιουργική Γραφή δεν μπορεί να αποτρέψει, αλλά μπορεί να επισημάνει και να προσεγγίσει κριτικά.

Ο συγγραφέας πρέπει να γνωρίζει καλά την ψυχοσύνθεση του μικρού αναγνώστη και τις διαμορφούμενες από αυτή προσ-

δοκίες του από το βιβλίο. Παράλληλα, δεν μπορεί –ή μήπως μπορεί;– να παραβλέπει και τις προσδοκίες των δασκάλων και των γονιών, οι οποίοι πολλές φορές, ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά, διαμεσολαβούν μεταξύ βιβλίου και μικρού αναγνώστη.

Όποιος γράφει δημιουργικά μπορεί να ξεκαθαρίζει τα βασικά συστατικά των κειμένων τα οποία πετυχαίνουν τους στόχους τους: αναγνωστική απόλαυση, απεριόριστη φαντασία, ενδιαφέροντα στο παιδί θέματα, έντονα συναισθήματα, ξεκάθαρη και συναρπαστική πλοκή, αισιόδοξο τέλος. Να κάποια από τα απαραίτητα συστατικά ενός πετυχημένου βιβλίου για παιδιά.

Καθοριστικός παράγοντας βέβαια είναι και η εικόνα. Ο συγγραφέας πρέπει να μάθει να «συνομιλεί» με το έργο του εικονογράφου του κειμένου του. Ακούγεται περίπλοκο αλλά ας μην ξεχνάμε ότι η εικόνα «κερδίζει» πρώτη το παιδί. Στο ακραιφνώς εικονογραφημένο βιβλίο, ο συγγραφέας πρέπει να μάθει την τεχνική της αφαίρεσης και το πως ό,τι «λέει» η εικόνα, είναι βαρετό για το παιδί να το «λέει» και το κείμενο. Ατέλειωτες περιγραφές κουράζουν τον αναγνώστη, γιατί δεν είναι τίποτε άλλο παρά άσκοπες επαναλήψεις όσων με μια ματιά μπορεί να διακρίνει. Κείμενο και εικόνα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται και να λένε την ίδια ιστορία με άλλον τρόπο, φωτίζοντας διαφορετικές πλευρές της. Αυτό δεν είναι εύκολο. Χρειάζεται πολλή εξάσκηση, ειδικά σε περιπτώσεις όπως στη χώρα μας που συγγραφέας και εικονογράφος δεν έχουν περιθώρια συνεργασίας και ώρες κοινής δουλειάς. Η αφαίρεση που αναγκάζει το εικονο-βιβλίο τον συγγραφέα να εφαρμόσει όχι μόνο δε μειώνει τη λογοτεχνική αξία, αλλά κάνει τον λόγο πιο περιεκτικό και πυκνό, αφαιρώντας του κάθε περιττό στοιχείο. Πολλές φορές σε αυτό βοηθά η μεγαλόφωνη ανάγνωση και μάλιστα σε κοινό παιδιών. Τα παιδιά δεν μπορούν να κρύψουν τότε χάνουν το ενδιαφέρον τους και πλήττουν ή πότε το κείμενο τα συναρπάζει και τα καθηλώνει.

Όποιος ενδιαφέρεται σήμερα να απευθυνθεί στο παιδί, μπορεί να μιλήσει για όλα τα θέματα, αρκεί να βρει τον κατάλληλο για το καθένα τρόπο. Αυτό πιθανόν να αναζητά στα Σεμινάρια Δημιουργικής Γραφής. Από τη γενιά του '70 είναι αποδεκτό ότι δεν υπάρχουν θέματα ταμπού που δεν πρέπει να θίγει ένα παιδικό βιβλίο. Αντίθετα, μια και το βιβλίο είναι ένα μέσο μύησης στις μεγάλες αλήθειες της ζωής, πρέπει να μιλά για όλα με τον κατάλληλο τρόπο και την κατάλληλη στιγμή – που για κάθε παιδί είναι διαφορετική. Στο πώς θα ανακαλύψει κάθε φορά τον «κατάλληλο τρόπο» θα το βοηθήσει η Δημιουργική Γραφή. Η πορεία όμως θα είναι δική του. Όπως και το αν θα φτάσει, τελικά, στον στόχο του. Αυτό δεν μπορεί να του το εξασφαλίσει κανείς. Εξαρτάται αποκλειστικά από τον ίδιο. Ίσως η γνώση Δημιουργικής Γραφής αυξάνει τις δυνατότητες – δεν εξασφαλίζει βεβαιότητες. Δεν «κάνει» συγγραφείς αλλά δημιουργεί προϋποθέσεις κάποιοι να γίνουν συγγραφείς. Και εξαρτάται από τον διδάσκοντα αν θα αναπαράγει κλώνους του ή αν θα αφήσει καθέναν να πειραματιστεί περιπλανώμενος στον λόγο μέχρι να ανακαλύψει ή να δημιουργήσει το δικό του ύφος. Κι αυτή θα είναι η μεγαλύτερη επιτυχία.

### Η ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ/COMPUTATIONAL THINKING - ΤΟ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΟ ΠΕΙΡΑΜΑ ΚΑΙ ΤΟ STEM (SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING AND MATHEMATICS)

Σαράντος Ψυχάρης\*

#### Η Υπολογιστική Σκέψη

Η Επιστήμη των Υπολογιστών είναι μια γνωστική περιοχή που περιλαμβάνει θεμελιώδεις αρχές (όπως τη θεωρία των υπολογισμών), ενσωματώνει τεχνικές και μεθόδους για να λύνει προβλήματα και να προάγει τη γνώση (π.χ. την αφαιρετική λογική και την αιτιολόγηση) ενώ, επιπλέον, περιέχει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης που ονομάζεται «υπολογιστικός τρόπος σκέψης» (computational thinking).

Επίσης, τα βασικά σημεία της επιστήμης αυτής σχετικά με τον σχεδιασμό, τη θεωρητική ανάλυση και τον πειραματισμό βασίζονται στο λεγόμενο STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) αλλά ταυτόχρονα έχουν μια δυαδική σχέση με το STEM, αφού τροφοδοτούν επίσης τα γνωστικά αντικείμενα του STEM (Computer Science as a school subject. Seizing the opportunity Computing at School Working Group <http://www.computingschool.org.uk>, March 2012).

Ο υπολογιστικός τρόπος σκέψης μπορεί να θεωρηθεί ως η διαδικασία της αναγνώρισης των ποσοτήτων που μπορούν να υπολογισθούν (φυσικές ποσότητες, κατασκευές κ.λπ.) και, επίσης, η εφαρμογή εργαλείων και τεχνικών για να υλοποιηθεί ο υπολογισμός, ο οποίος θα καταλήγει όχι μόνο σε αριθμητικές τιμές αλλά θα βοηθά στην κατανόηση και αιτιολόγηση των τεχνικών ή φυσικών διαδικασιών που εμπλέκονται στον υπολογισμό (Jeanette Wing, “Computational thinking”, Communications of the ACM, March 2006, <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/publications/Wing06.pdf>).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο report (Computing at School Working Group, <http://www.computingschool.org.uk>, endorsed by BCS, Microsoft, Google and Intellect, March 2012) η υπολογιστική σκέψη είναι ένας τρόπος σκέψης που διαπερνά το software και το hardware και παρέχει ένα πλαίσιο για να δίνουμε αιτιολογήσεις για τη λειτουργία των συστημάτων, την επίλυση προβλημάτων και την εξήγηση των φαινομένων.

Η χρήση της υπολογιστικής σκέψης έχει αλλάξει τον τρόπο μελέτης και έρευνας σε γνωστικά αντικείμενα όπως η Φυσική,

η Βιολογία, τα Οικονομικά, η Ψυχολογία κ.λπ. Για παράδειγμα, θεωρώντας τις βιολογικές διαδικασίες ως υπολογιστικά συστήματα που μεταφέρουν πληροφορία, έχουμε οδηγηθεί σε βαθύτερη κατανόηση προβλημάτων της Βιολογίας, όπως οι ασθένειες, και, παράλληλα, έχει δοθεί ώθηση και για την ανάπτυξη νέων επιστημών όπως η «Βιοπληροφορική».

Στο ίδιο άρθρο (Jeanette Wing, “Computational thinking”, Communications of the ACM, March 2006, <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/publications/Wing06.pdf>) αναφέρεται ότι το computational thinking περιλαμβάνει έννοιες που είναι οικείες, όπως η ανάλυση του προβλήματος, η αναπαράσταση των δεδομένων, οι αναδρομικές σχέσεις, ο αλγόριθμος κ.λπ., ενώ αναφέρει ότι είναι μια θεμελιώδης ικανότητα-δεξιότητα που δεν αναφέρεται μόνο σε αυτούς που ασχολούνται με την επιστήμη των υπολογιστών αλλά σε οποιονδήποτε ασχολείται με τις επιστήμες γενικά.

Το Computational thinking μετασχηματίζει, επίσης, ένα πρόβλημα που είναι δύσκολο να λυθεί σε ένα άλλο για το οποίο γνωρίζουμε πως θα επιλυθεί, πιθανώς με αναγωγή σε άλλα που είναι γνωστά ή λύση τους ή με προσομοίωση, ενώ συχνά χρησιμοποιεί «ευρετικές» αιτιολογήσεις για να ανακαλύψει τη λύση.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του Computational thinking είναι τα εξής:

- 1. Ο σχηματισμός-δόμηση εννοιών.** Ο «υπολογιστικός τρόπος σκέψης» απαιτεί πολλαπλά επίπεδα «αφαίρεσης». Εφοδιασμένοι με υπολογιστικές συσκευές, χρησιμοποιούμε τη γνώση μας για να λύσουμε προβλήματα και να δομήσουμε συστήματα με λειτουργίες που περιορίζονται μόνο από τη φαντασία μας.
- 2. Ο συνδυασμός μαθηματικής σκέψης και τεχνικών από την επιστήμη των μηχανικών.** Δεδομένου ότι όλες οι επιστήμες βασίζονται στα Μαθηματικά, ο υπολογιστικός τρόπος σκέψης χρησιμοποιεί τα Μαθηματικά και μεθόδους από τις επιστήμες των Μηχανικών και τις Φυσικές Επιστήμες, ώστε να δημιουργήσει συστήματα που ανταποκρίνονται στον πραγματικό κόσμο. Οι περιορισμοί των υπολογιστικών συσκευών οδηγούν τους επιστήμονες να σκεφθούν «υπολογιστικά», όχι μόνο «μαθηματικά»
- 3. Ο υπολογιστικός τρόπος σκέψης οδηγεί σε «ιδέες» και όχι μόνο σε «τεχνουργήματα».** Ο υπολογιστικός τρόπος σκέψης δεν είναι μόνο το Software (λογισμικό)

\* Ο Σαράντος Ψυχάρης είναι καθηγητής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

## Θέματα και απόψεις

και το Hardware (υλισμικό), αλλά οι «υπολογιστικές» έννοιες που χρησιμοποιούμε για να λύσουμε προβλήματα και να επικοινωνήσουμε με άλλους ανθρώπους.

Ο υπολογιστικός τρόπος σκέψης π.χ. στη Βιολογία προχωρά πέρα από την ικανότητα να ερευνήσουμε μεγάλες ποσότητες δεδομένων αναζητώντας πρότυπα (patterns) στην αναζήτηση δομών δεδομένων και αλγορίθμων (οι αφαιρετικές δομές και μέθοδοι του υπολογιστικού τρόπου σκέψης) που θα αναπαριστούν τη δομή των πρωτεϊνών και θα αναδεικνύουν τη λειτουργία τους.

Παρόμοια, η «υπολογιστική θεωρία παιγνίων» αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι οικονομολόγοι. Επίσης, το nanocomputing αλλάζει τον τρόπο σκέψης των φυσικών και χημικών όπως, επίσης, και το quantum computing.

### Λειτουργικοί ορισμοί του Computational Thinking

Ο διεθνής οργανισμός The International Society for Technology in Education (ISTE) και η ένωση Computer Science Teachers Association (CSTA) έχουν συνεργαστεί με οργανισμούς που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, τη βιομηχανία καθώς και με εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν λειτουργικούς ορισμούς για την υπολογιστική σκέψη. Οι λειτουργικοί ορισμοί παρέχουν ένα πλαίσιο και κατάλληλο λεξιλόγιο το οποίο προήλθε από μια έρευνα που περιλάμβανε 700 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το αντικείμενο “Computer Science”. Σύμφωνα με τον οργανισμό αυτό, το Computational thinking (CT) είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

- Την διατύπωση του προβλήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να μας επιτρέπει τη χρήση του ΗΥ και άλλων εργαλείων.
- Την λογική οργάνωση και ανάλυση δεδομένων.
- Την αναπαράσταση των δεδομένων μέσω αφαιρετικών δομών, όπως τα μοντέλα και οι προσομοιώσεις.
- Την αυτοματοποιημένη λύση των προβλημάτων μέσω τα αλγοριθμικής σκέψης.
- Τον προσδιορισμό, την ανάλυση και την υλοποίηση εναλλακτικών λύσεων, καθώς και την αναζήτηση της βέλτιστης λύσης.
- Την γενίκευση και μεταφορά του προβλήματος προς επίλυση σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις.

Τα παραπάνω βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να ασχοληθούν με πολύπλοκα προβλήματα, να επιμένουν στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων, να δείχνουν «ανοχή» στην αντιμετώπιση προβλημάτων τα οποία δεν τους είναι οικεία, να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν ανοικτά προβλήματα και, τέλος, να επικοινωνούν τη λύση τους με άλλα άτομα της κοινότητας.

Το 2009, το National Science Foundation (NSF) των ΗΠΑ χρηματοδότησε ένα πρόγραμμα με τίτλο “Leveraging Thought Leadership for Computational Thinking in PK-12”, σε συνερ-

ργασία με τον οργανισμό ISTE (International Society for Technology in Education) και την ένωση Εκπαιδευτικών - Computer Science Teachers Association (CSTA). Το πρόγραμμα είχε ως σκοπό να καταστήσει προσβάσιμες όλες τις έννοιες της «υπολογιστικής σκέψης» στους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας λειτουργικούς ορισμούς, λεξιλόγιο, κατάλληλα παραδείγματα και πρακτικές κατάλληλες για τη σχολική τάξη.

### Υπολογιστικός τρόπος σκέψης και Προγραμματισμός

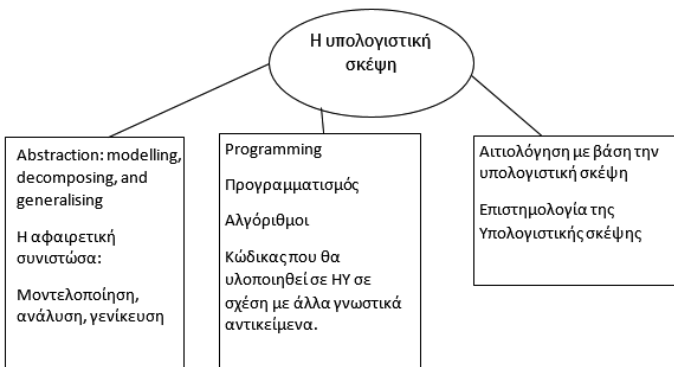
Ο υπολογιστικός τρόπος σκέψης «υλοποιείται» μέσω του προγραμματισμού. Με τον προγραμματισμό, οι εκπαιδευόμενοι (φοιτητές, μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.λπ.) θα χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές για να κατασκευάσουν νέες εφαρμογές ευνοώντας με αυτόν τον τρόπο τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ενώ ταυτόχρονα γίνονται επιστημολογικοί μετασχηματισμοί προς μια θέση όπου ο εκπαιδευόμενος καταργεί την αυθεντία της γνώσης και αισθάνεται ότι μπορεί ο ίδιος να δημιουργήσει τις έννοιες και τα μοντέλα που διέπουν τα φαινόμενα. Σκεφθείτε, για παράδειγμα, τα Μαθηματικά, όπου κάθε μαθητής θα πρέπει να κατανοήσει την άλγεβρα και στη συνέχεια θα πρέπει να μεταφέρει «αφηρημένα» προβλήματα σε αλγεβρικές εκφράσεις, ώστε να λύσει τις αντίστοιχες εξισώσεις. Με τον ίδιο τρόπο, χρησιμοποιώντας την «υπολογιστική» σκέψη, κάθε μαθητής θα πρέπει να κατασκευάσει στοιχειώδεις αλγορίθμους που περιλαμβάνουν απλές ιδέες και έννοιες. Ο προγραμματισμός είναι επομένως ένας τρόπος έκφρασης της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας και του διαμοιρασμού ιδεών και απόψεων για τη λύση ενός προβλήματος.

Σε πολλές χώρες, μαζί με τον υπολογιστικό τρόπο σκέψης έχει εισαχθεί στα αναλυτικά προγράμματα για την σχολική εκπαίδευση και ο προγραμματισμός –programming or coding– strapline “Coding is the new Latin”. Σχετικές πρωτοβουλίες είναι η «μία ώρα κώδικα» στις ΗΠΑ, το “computing curricula” στο Ηνωμένο Βασίλειο κ.ά., όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί γράφουν αλγορίθμους και ύστερα τους προγραμματίζουν-υλοποιούν στον ΗΥ.

Σύμφωνα με τις πρωτοβουλίες αυτές ο προγραμματισμός «μετασχηματίζει σε κίνηση» τη γνωστική περιοχή στην οποία εφαρμόζεται και «ενορχηστρώνει» τις ιδέες και τις έννοιες της γνωστικής αυτής περιοχής. Ο προγραμματισμός, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί ως μια «παιδαγωγική τεχνική» που αυξάνει τα κίνητρα για εμπλοκή στον σχεδιασμό τεχνουργημάτων (π.χ. οι 3-D εκτυπωτές) και φυσικών διαδικασιών (π.χ. διαδικασιών που χρησιμοποιούν αντικείμενα για να μελετήσουν ένα φυσικό φαινόμενο) με αποτέλεσμα να έχουν δημιουργηθεί clubs από μαθητές που ασχολούνται με τον προγραμματισμό (π.χ. Coding for Kids, Apps For Good, Young Rewired State κλπ, <http://code.org/>, <http://codeweek.eu/>).

Δε θα πρέπει, όμως, να θεωρηθεί ότι η επιστήμη των υπολογιστών αφορά αποκλειστικά τον προγραμματισμό. Απλώς,

όποιος ασχολείται με την επιστήμη των υπολογιστών θα πρέπει να έχει ασχοληθεί και με τον προγραμματισμό. Σύμφωνα με τον διεθνούς φήμης επιστήμονα Dijkstra (ο οποίος ασχολήθηκε με πολύ μεγάλη επιτυχία με αλγόριθμους) «η Επιστήμη των Υπολογιστών δεν ασχολείται πλέον μόνο με τους ΗΥ, όπως και η Αστρονομία δεν ασχολείται μόνο με τα τηλεσκόπια».



Η διαδικασία της «Υπολογιστικής Σκέψης»

### Η Υπολογιστική Επιστήμη στην Εκπαίδευση

*We don't want the next Intel or Google to be created in China or India. We want those companies and jobs to take root in America*

Barack Obama President of the United States of America, May 2011

*One of the things that I've been focused on as President is how we create an all-hands-on-deck approach to science, technology, engineering, and math. We need to make this a priority to train an army of new teachers in these subject areas, and to make sure that all of us as a country are lifting up these subjects for the respect that they deserve.*

President Barack Obama 2013, White House Science Fair April 2013

Το 2005 ο Πρόεδρος των ΗΠΑ δημιούργησε την επιτροπή “The President’s Information Technology Advisory Committee (PITAC)” για την εισαγωγή του STEM στην Εκπαίδευση. Το report της Επιτροπής “Computational Science: Ensuring America’s Competitiveness –President’s Information Technology– Advisory Committee” εστίασε στην ανάγκη εισαγωγής του STEM στην σχολική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στον όρο «Υπολογιστική Επιστήμη» αναφέ-

ροντας ότι “The President’s Information Technology Advisory Committee (PITAC) is pleased to submit to you the enclosed report Computational Science: Ensuring America’s Competitiveness. Computational science—the use of advanced computing capabilities to understand and solve complex problems— has become critical to scientific leadership, economic competitiveness, and national security”.

Σύμφωνα με αυτήν την αναφορά, η «Υπολογιστική Επιστήμη» παρέχει έναν μοναδικό τρόπο στους ερευνητές να διερευνήσουν προβλήματα τα οποία θα ήταν αδύνατο –τουλάχιστον σε πρακτικό επίπεδο– να διερευνηθούν χωρίς τη μεθοδολογία της Υπολογιστικής Επιστήμης.

Τα προβλήματα αυτά εκτείνονται από τις βιοχημικές διεργασίες που συμβαίνουν στον ανθρώπινο εγκέφαλο, μέχρι την ενοποίηση των θεμελιωδών δυνάμεων της Φυσικής και μέχρι τις προχωρημένες μεθόδους οικονομικής πρόβλεψης του δείκτη Dow Jones.

Ωστόσο, σύμφωνα με το report αυτό, μόνο ένα μικρό ποσοστό της δυναμικότητας της Υπολογιστικής Επιστήμης υλοποιείται στη Σχολική Εκπαίδευση.

Τα βασικά σημεία στα οποία εστίασε η επιτροπή προς τον Πρόεδρο των ΗΠΑ ήταν τα εξής:

1. Ενώ η Υπολογιστική Επιστήμη είναι από μόνη της μια γνωστική περιοχή, εν τούτοις η σύνδεσή της με άλλες γνωστικές περιοχές μπορεί να δώσει σε αυτές προστιθέμενη αξία. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι που ασχολούνται με τη μεθοδολογία της υπολογιστικής επιστήμης θα έχουν τα εφόδια να ασχοληθούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο με τη σύγχρονη έρευνα.
2. Η υπολογιστική επιστήμη είναι απαραίτητη για την επίλυση πολύπλοκων-σύνθετων προβλημάτων σε κάθε γνωστικό πεδίο, από την παραδοσιακή Επιστήμη και την Επιστήμη των Μηχανικών μέχρι τη Βιολογία, την Οικονομία, την Ψυχολογία κ.ά. Η υπολογιστική επιστήμη μπορεί, επίσης, να αναπτύσσει μοντέλα και να συλλέγει τεράστιο όγκο δεδομένων από το πείραμα και την παρατήρηση τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα και την εκπαίδευση.
3. Τα Πανεπιστήμια, τα ινστιτούτα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και η βιομηχανία θα πρέπει να συνεργαστούν, ώστε να προκαλέσουν τις δομικές αλλαγές που χρειάζονται για να ολοκληρωθεί η υπολογιστική επιστήμη στην εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να γίνει με αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη δημιουργία ενός οδικού χάρτη που θα περιλαμβάνει προβλήματα που είναι διεπιστημονικά και διαθεματικά, καθώς και με συντονισμένες ενέργειες για υλοποίηση της υπολογιστικής επιστήμης στα αναλυτικά προγράμματα των ΑΕΙ. Τα ΑΕΙ θα πρέπει, επομένως, να αλλάξουν τις οργανωτικές δομές τους, ώστε να υπάρχουν διεπιστημονικά αντικείμενα.



## Θέματα και απόψεις

Η επιτροπή για το αναλυτικό πρόγραμμα για την Επιστήμη των Υπολογιστών (2013) (Computer Science Curricula 2013-November 2012, The Joint Task Force on Computing Curricula, Association for Computing Machinery IEEE-Computer Society) αναφέρει ότι: η «Επιστήμη των Υπολογιστών» επεκτείνεται, ώστε να συμπεριλάβει νέα προγράμματα της μορφής «Υπολογιστική Βιολογία», «Υπολογιστική Επιστήμη των Μηχανικών», «Υπολογιστικό x», (το x θα μπορούσε να είναι π.χ. «Υπολογιστικά Οικονομικά», «Υπολογιστικές Καλές Τέχνες!» κ.ά.) ενώ η «Επιστήμη των Υπολογιστών» θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια γνωστική περιοχή που ολοκληρώνεται με άλλες γνωστικές περιοχές.

Στην Υπολογιστική Επιστήμη υπάρχουν τρία επίπεδα τα οποία θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευόμενος:

**1. Εξοικείωση:** Ο εκπαιδευόμενος κατανοεί τι γνωρίζει για μια έννοια χωρίς κατ' ανάγκη να μπορεί να τη συνδυάσει με πραγματικές εφαρμογές.

**2. Χρήση:** Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να χρησιμοποιήσει ή να εφαρμόσει αυτή την έννοια με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει μια έννοια σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ή να χρησιμοποιήσει την έννοια σε μια απόδειξη ή να αναλύσει ένα πρόβλημα και σε κάποια στάδια να χρησιμοποιεί αυτήν την έννοια.

**3. Αξιολόγηση:** Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να εξετάσει την έννοια από πολλαπλά επίπεδα/οπτικές γωνίες και να αιτιολογήσει την επιλογή μιας συγκεκριμένης προσέγγισης για να λύσει ένα πρόβλημα. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει την ικανότητα να επιλέγει ο εκπαιδευόμενος μια κατάλληλη προσέγγιση από μια σειρά άλλων εναλλακτικών. Στη Μεγάλη Βρετανία και γενικότερα στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ έχει ξεκινήσει μια νέα προσέγγιση για την «εισαγωγή των ΗΥ στην εκπαίδευση» που βασίζεται στην «υπολογιστική σκέψη».

Η εισαγωγή της «υπολογιστικής σκέψης» περιλαμβάνει την ολοκλήρωση της Επιστήμης των Υπολογιστών (Computer Science) με την Υπολογιστική Επιστήμη (Computational Science), ώστε να αξιοποιηθούν γνωστικές περιοχές όπως οι Φυσικές Επιστήμες, η επιστήμη των Μηχανικών, τα Μαθηματικά, η Ψυχολογία, τα Οικονομικά, η Παιδαγωγική, η Επιστήμη των Υπολογιστών κ.λπ.

Παράλληλα, η νέα τάση διεθνώς είναι η ολοκλήρωση της γνωστικής περιοχής «Υπολογιστική Επιστήμη» με τις παραπάνω επιστήμες και αναφέρεται στη χρήση του «υπολογιστικού πειράματος» ως μιας τρίτης συνιστώσας της επιστήμης, μαζί με τη θεωρία και το φυσικό πείραμα. Επιπλέον, η τάση για την ολοκλήρωση του STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) με τη Διδακτική, προτρέπει το να αναπτυχθεί ο λεγόμενος «Υπολογιστικός» τρόπος σκέψης (computational thinking).

### Υπολογιστικό Πείραμα

Η επιτροπή ΡΙΤΑC αναγνωρίζοντας τις αποκλίνουσες συνιστώσες της υπολογιστικής επιστήμης, οι οποίες καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα από τους αλγόριθμους, το λογισμικό, την αρχιτεκτονική, τις εφαρμογές κ.λπ., προχώρησε στον ορισμό της Υπολογιστικής Επιστήμης ([www.nitrd.gov/ritac/reports/](http://www.nitrd.gov/ritac/reports/)). Σύμφωνα με την επιτροπή αυτή, η Υπολογιστική Επιστήμη είναι ένα γρήγορα αναπτυσσόμενο γνωστικό πεδίο που χρησιμοποιεί προηγμένες υπολογιστικές δυνατότητες για να κατανοήσει και να επιλύσει σύνθετα προβλήματα και αποτελείται από τις παρακάτω συνιστώσες:

- 1. Την Αριθμητική Ανάλυση από τα Μαθηματικά**, για να καταλήξουν οι εξισώσεις του μοντέλου σε αλγόριθμο που θα υλοποιηθεί σε γλώσσα προγραμματισμού στον ΗΥ.
- 2. Την Επιστήμη των Υπολογιστών και της Πληροφορίας**, ώστε να αναπτύξει και να βελτιώσει συστήματα hardware, software, συστήματα διαδικτύου και συστήματα διαχείρισης δεδομένων και να παρέχει τους αλγόριθμους (αριθμητικούς και μη αριθμητικούς).
- 3. Την εκάστοτε επιστήμη** που θα παρέχει τις εξισώσεις και το μοντέλο, ώστε να προσομοιωθεί το φαινόμενο με μεθόδους προσομοίωσης από την επιστήμη των Υπολογιστών.

Η παραπάνω εικόνα ουσιαστικά είναι η τομή τριών Επιστημών, αλλά στην πορεία η Υπολογιστική Επιστήμη δημιούργησε τις δικές της μεθόδους, με αποτέλεσμα, σήμερα, να θεωρείται μια γνωστική περιοχή (knowledge area) από μόνη της (Computer Science Curricula 2013, The Joint Task Force on Computing Curricula Association for Computing Machinery IEEE-Computer Society).

Η Υπολογιστική Επιστήμη έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της υπολογιστικής επιστήμης υποστηρίζεται και από το παρακάτω επίχειρημα.

Νέα σύγχρονα τηλεσκόπια ωθούν την αστρονομία σε νέες κατακτήσεις αλλά δε βελτιώνουν τη γνωστική περιοχή που ασχολείται, για παράδειγμα, με την επιστήμη των υλικών.

Νέοι επιταχυντές σωματιδίων δίνουν ώθηση στη φυσική των στοιχειωδών σωματιδίων αλλά όχι π.χ. στη γενετική.

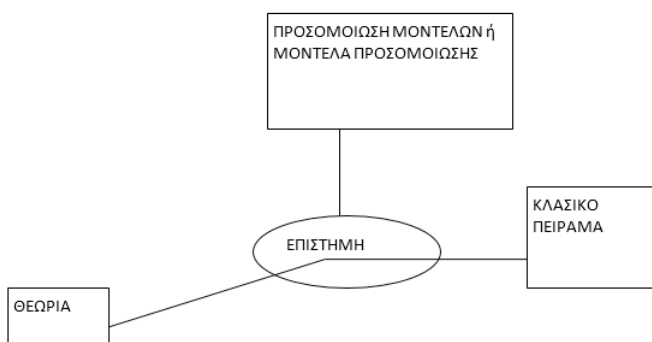
Σε αντίθεση, η υπολογιστική επιστήμη δίνει ώθηση σε όλες τις επιστήμες, στα μαθηματικά, στις επιστήμες των μηχανικών και αυτό γιατί όλες οι γνωστικές περιοχές μπορούν να ωφεληθούν από προβλέψεις μοντέλων, θεωρητικές επικυρώσεις και ανάλυση δεδομένων. Έτσι, νέες επιστημονικές ανακαλύψεις βρίσκονται στη τομή των παραδοσιακών γνωστικών περιοχών όπου η υπολογιστική επιστήμη βρίσκει την πλήρη ισχύ της.

Η Υπολογιστική Επιστήμη αποτέλεσε ένα σημείο ευρείας

συζήτησης και μεταξύ άλλων επιστημόνων από πολλές χώρες. Το αποτέλεσμα ήταν να διαμορφωθεί ένας συμπαγής ορισμός ο οποίος είναι λειτουργικός και αφορά όχι μόνο τον ερευνητικό της χαρακτήρα αλλά και τη διασύνδεση της Υπολογιστικής Επιστήμης με τη Διδακτική.

Στην Υπολογιστική Επιστήμη το μοντέλο, η προσομοίωση και το υπολογιστικό πείραμα παίρνουν τη θέση του «κλασικού» πειράματος συνθέτοντας, έτσι, μια πλήρη και συμπαγή εικόνα της Επιστήμης. Οι προσομοιώσεις χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με δυναμικά μοντέλα, δηλαδή μοντέλα που περιλαμβάνουν τη χρονική εξέλιξη και ουσιαστικά είναι οι μαθηματικές μέθοδοι (συμπεριλαμβανομένων και των αλγορίθμων), ώστε το φυσικό σύστημα να διακριτικοποιηθεί. Η χρήση προσομοιώσεων (computational simulations) ανήκει στον κλάδο της Υπολογιστικής Φυσικής (Computational Physics) ο οποίος άρχισε να αναπτύσσεται από τη δεκαετία του '40. Μια από τις βασικές συνιστώσες αυτού του επιστημονικού πεδίου είναι ο μετασχηματισμός ενός φυσικού φαινομένου από το επίπεδο της αφαίρεσης στο επίπεδο του μοντέλου και στη συνέχεια στον μετασχηματισμό σε ένα υπολογιστικό μοντέλο το οποίο θα κριθεί για την επαλήθευση, την αποτίμηση και την εγκυρότητά του.

Τα παραπάνω οδήγησαν στην έννοια της υπολογιστικής προσέγγισης και του Υπολογιστικού πειράματος όπου το μοντέλο, η προσομοίωση και το υπολογιστικό πείραμα παίρνουν τη θέση του «κλασικού» πειράματος (Landau κ.ά., 2008) συνθέτοντας έτσι την εικόνα της επιστήμης.



Η Υπολογιστική προσέγγιση-Υπολογιστικό πείραμα με την εισαγωγή των προσομοιώσεων

Τα «υπολογιστικά πειράματα» είναι βασικό συστατικό στις επιστήμες, ειδικότερα μετά την αύξηση της υπολογιστικής ισχύος και της δυνατότητας των υπολογιστών να κάνουν πολλές λειτουργίες ανά δευτερόλεπτο.

Με τον όρο υπολογιστική προσέγγιση εννοούμε την προσέγγιση που θεωρεί τα πειράματα με υπολογιστή ως βα-

σικό εργαλείο της Επιστήμης και της διδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και βέβαια και για διδακτική χρήση (Psycharis, 2011). Έτσι, ενώ το Υπολογιστικό πείραμα ξεκίνησε από την Υπολογιστική Φυσική έχει –ως μεθοδολογία– θέση σε όλες σχεδόν τις Επιστήμες, όχι μόνο τις Θετικές, αλλά και στην Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία, την Παιδαγωγική, τα Οικονομικά κ.λπ.

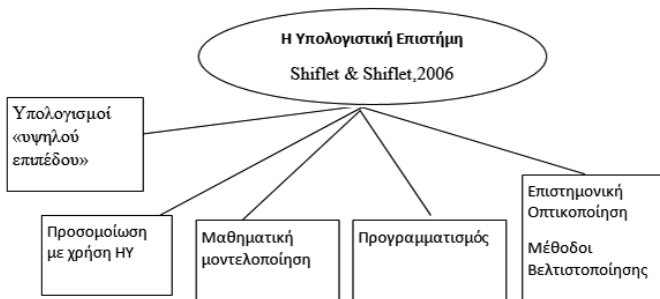
Η Υπολογιστική Επιστήμη (Computational Science) ορίζεται ως η Επιστήμη που περιλαμβάνει τρεις περιοχές: τη μαθηματική μοντελοποίηση φαινομένων, τις αριθμητικές μεθόδους για επιστημονικούς υπολογισμούς και την επιστημονική οπτικοποίηση (μαζί με τη γνωστική περιοχή στην οποία αναφέρεται) (Yasar κ.α., 2006, Psycharis 2013, Psycharis, 2011).

Σχετικά με την Υπολογιστική Φυσική, στο βιβλίο του “Computational Physics-An Introduction” (Kluwer Academic Plenum Publishers, New York-London 1994 και 2001) ο Franz Vesely αναφέρει: το θεμελιώδες σημείο στην Υπολογιστική Φυσική δεν είναι η χρήση μηχανών αλλά η συστηματική εφαρμογή αριθμητικών τεχνικών μαζί με αναλυτικές μεθόδους, ώστε να καταστεί δυνατή η εφαρμογή υπολογιστικών τεχνικών σε ένα μεγάλο μέρος της φυσικής, αλλά και της καθημερινής πραγματικότητας. Αυτή η μεθοδολογία επεκτάθηκε σε πολλές επιστήμες που χαρακτηρίζονται από τον όρο «Υπολογιστική», αλλά ειδικά η Υπολογιστική Φυσική «πάτησε τη σκανδάλη» για την ανάπτυξη ενός ολόκληρου επιστημονικού πεδίου με τους δικούς του στόχους, προβλήματα και ερευνητικά αποτελέσματα. Ο επιστημονικός κλάδος με την ονομασία «Υπολογιστική Φυσική» θεωρείται ότι συνδέεται με την «Επιστήμη των Υπολογιστών» (Landau et al., 2008) ή σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο Syracuse University (<http://physics.syr.edu/CompHome.htm>) είναι μια διαθεματική περιοχή της Υπολογιστικής Επιστήμης που λειτουργεί ως γέφυρα (συνδυάζει) ανάμεσα στη Φυσική και την Επιστήμη των Υπολογιστών.

Σύμφωνα, επίσης, με τον Jos Thijssen (Technische Universiteit Delft, The Netherlands) στο βιβλίο του Computational Physics (Cambridge University Press, 2007) η Υπολογιστική Φυσική ασχολείται μεταξύ άλλων με τη προσομοίωση Monte Carlo, με τις θεωρίες σε πλέγμα (Lattice Gauge Theories), την επίλυση διαφορικών εξισώσεων κ.λπ.

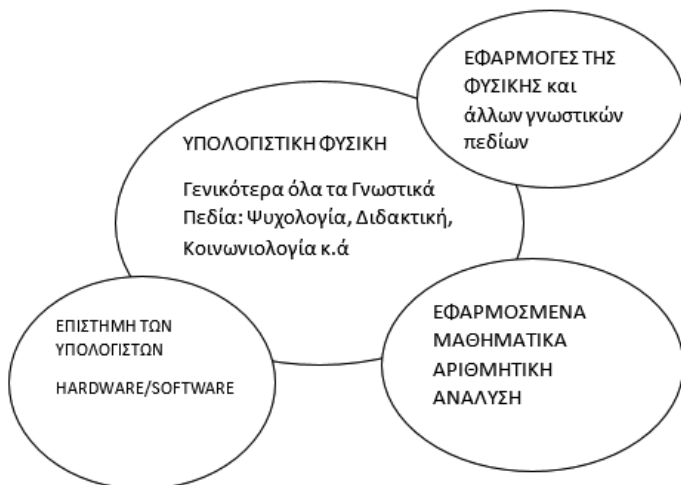
Σύμφωνα με τους Shiflet & Shiflet (Introduction to Computational Science: Modeling and Simulation for the Sciences, 2006, Princeton University Press), η Υπολογιστική Επιστήμη συνδυάζει την προσομοίωση με τη χρήση ΗΥ, την επιστημονική οπτικοποίηση, τη μαθηματική μοντελοποίηση, τον προγραμματισμό, τις δομές δεδομένων, το συμβολικό υπολογισμό, μεθόδους βελτιστοποίησης και τους υπολογισμούς υψηλού επιπέδου» σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

## Θέματα και απόψεις



Το επιστημονικό πεδίο της Υπολογιστικής Φυσικής σύμφωνα με τους Landau et al., 2008

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του βιβλίου (Landau et al., 2008), η Υπολογιστική Φυσική είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο που συνδυάζει τα πεδία της Φυσικής, των Μαθηματικών (κυρίως των εφαρμοσμένων Μαθηματικών που μας παρέχουν αλγόριθμους) και της Επιστήμης των Υπολογιστών (βλέπε εικόνα) με σκοπό την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, αλλά είναι κάτι περισσότερο από την τομή της Φυσικής, της Επιστήμης των Υπολογιστών και των Μαθηματικών (Yasar et al., 2006), αφού λειτουργεί και ως γέφυρα μεταξύ αυτών των επιστημών περιέχοντας και δικά της υπολογιστικά εργαλεία και μεθόδους που μπορούν να στηρίξουν αυτές τις επιστήμες (Psycharis, 2013, Ψυχάρης, 2009).



Το επιστημονικό πεδίο της Υπολογιστικής Φυσικής σύμφωνα με τους Landau et al., 2008

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του άρθρου *Reliable Software in Computational Physics* (Adam & Adam, 2003), το πεδίο της Υπολογιστική Φυσικής και γενικότερα της Υπολογιστικής Επιστήμης βρίσκεται στη τομή της θεωρητικής και πειραματικής Φυσικής, της Αριθμητικής Ανάλυσης και της Επιστήμης των Υπολογιστών. Η Θεωρητική Φυσική παρέχει τα μοντέλα για τη μελέτη των φυσικών φαινομένων, η Πειραματική Φυσική παρέχει μεγάλα σύνολα δεδομένων που χρειάζονται επεξεργασία για να ανακαλυφθούν οι χρήσιμες πληροφορίες, η Αριθμητική Ανάλυση παρέχει τις Μαθηματικές μεθόδους για τη δημιουργία αλγορίθμων και η Επιστήμη των Υπολογιστών παρέχει τις δομές για τη χρήση του hardware. Μπορείτε να αντικαταστήσετε την «Υπολογιστική Φυσική» με οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο και να έχετε αυτό που καλείται «STEM στην Εκπαίδευση».

### Βιβλιογραφία

- Adam, G. & Adam, S. (2003). *Reliable Software in Computational Physics*. *Romanian Reports in Physics*, Vol. 55, No. 4, p. 488-511, 2003.
- Landau, R. H., Páez, J., & Bordeianu, C. (2008). *A Survey of computational physics introductory computational science*. New Jersey: Princeton University Press.
- Psycharis, S. (2011). The computational experiment and its effects on approach to learning and beliefs on physics. *Computers & Education*, 56, 547-555.
- Psycharis, S (2013). The effect of the computational models on learning performance, scientific reasoning, epistemic beliefs and argumentation. *Computers & Education - Volume 68*, October 2013, Pages 253-265 (DOI: 10.1016/j.compedu.2013.05.015).
- Yasar, O., Mallekal, J., Little, L. and Jones, D. (2006) "A Computational Technology Approach to Education," *Computing in Science & Eng.*, vol. 8, no. 3, 2006, pp. 76-81.
- Ψυχάρης, Σ. (2009). *Εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση – Παιδαγωγικές Εφαρμογές των ΤΠΕ*. ISBN 978-960-02-2318-7. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

### ΤΕΧΝΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

**Ερμιόνη Δελή\***

Στο γελαστό παιδί

Τα παιδιά της δικής μου γενιάς χόρτασαν το παιχνίδι. Εμπιστευτήκαμε τη γειτονιά, ξεχαστήκαμε στην αλάνα, παίξαμε στην αυλή αλλά και μέσα στη σχολική αίθουσα. Κι ας έχει απομείνει γλυκιά ανάμνηση εκείνων σε ένα παλιό αναγνωστικό της πέμπτης δημοτικού. Τα σημερινά παιδιά είναι ασφυκτικά προγραμματισμένα και δε χαίρονται το παιχνίδι. Το άγχος των ενθλίκων να τα εφοδιάσουν επαρκώς για τις «μάχες» της ζωής, υπερφορτώνει εξαντλητικά την καθημερινότητά τους. Γονείς και εκπαιδευτικοί –τα σημαντικότερα πρόσωπα αναφοράς των παιδιών– σε έναν τρελό χορό πανικού, έχουν καταφέρει να διώξουν μακριά, σε «χώρα άλλου πλανήτη», κάθε ευκαιρία για παιδικό παιχνίδι. Έτσι, τις περισσότερες φορές, τα παιδιά απολαμβάνουν να βρίσκονται μπροστά από μια οθόνη, μέσα σε πλαστές συνθήκες δράσης και με παιχνίδια πολύ πιο επικίνδυνα από τον πετροπόλεμο του παλαιού καιρού. Το παιχνίδι, όμως, είναι παιδική υποχρέωση, είναι αναγκαιότητα και όχι πολυτέλεια.



Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο, Νίκος Χουλιαράς, εικονογράφηση «Η Γλώσσα μου» Ε΄ Δημοτικού

Το σύγχρονο σχολείο αποσκοπεί στην εξέλιξη των μαθητών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και στη δημιουργία ευκαιριών και εμπειριών για την υποστήριξη ιδιαίτερα των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες. Πρόσφατα, το επιστημονικό εν-

διαφέρον για το εκπαιδευτικό αγαθό δεν εξαντλείται στη μορφή της εκπαίδευσης, αλλά εστιάζει στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και συγκεκριμένα στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει τόσο στην προσωπική ανάπτυξη όσο και στην ευρύτερη κοινωνική προσαρμογή των μαθητών η δράση μέσα στο σχολείο.



Μαθήτρια, Αλεξία Ξαφοπούλου, 2005

Ερευνητικά<sup>1</sup> έχει αποδειχθεί ότι το πεδίο της εκπαίδευσης στο σύνολό του αποτελεί ισχυρή πηγή στρες και αιτία ύπαρξης σχολικού φόβου στους μαθητές. Τα παιδιά βομβαρδίζονται ανελέητα με πληροφορίες που στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων και υφίστανται μεγάλη πίεση, για να κερδίσουν στον «αγώνα της εκπαίδευσης», παρουσιάζοντας, έτσι, από νωρίς, τη συμπτωματολογία του άγχους<sup>2</sup>. Κατόπιν εορτής, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα του παιχνιδιού και μέσα στη σχολική κοινότητα, η οποία ως μια πληθωρική και αναζωογονητική ενασχόληση, καθησυχάζει τους φόβους και τις ανησυχίες των παιδιών και ανοίγει δρόμους στη μάθηση, τη γνώση, την καλλιέργεια<sup>3</sup>.



Έργο μαθητή, Εικαστικό εργαστήριο Γ΄ τάξης 20<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αιγάλεω-Φεβρουάριος 2011

Το παιχνίδι άραγε αρχίζει και τελειώνει στην αυλή του σχολείου; Μήπως υπάρχουν κι άλλα, πολύ σημαντικά «μα-

\* Η Δρ. Ερμιόνη Δελή είναι Εκπαιδευτικός και Ζωγράφος.

## Θέματα και απόψεις

θήματα», μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, όπου τα παιδιά χαίρονται να μαθαίνουν παίζοντας και να παίζουν μαθαίνοντας; Η επιστημονική έρευνα που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών, καθιστά σήμερα την Τέχνη μέσο αναβάθμισης του ανθρώπου, απαραίτητο αντίβαρο της μάθησης, ολόπλευρης ανάπτυξης και αγωγής, μια και η ίδια μπορεί να τα οδηγήσει μακριά από ψυχικά αδιέξοδα, μακριά από άγχη και νευρώσεις. «Αν δεν εκφράζουμε ελεύθερα τις πνευματικές μας δραστηριότητες, τότε αναδύεται κάτι πολύ χειρότερο από μια κατάσταση ή μια συγκέντρωση πνευματικής έντασης. Με άλλα λόγια, μια νεύρωση»<sup>4</sup>.



Από τη δράση συνεκπαίδευσης του προγράμματος «Η Μύρτις πάει Σχολείο», Εικαστικό εργαστήριο 10<sup>ο</sup> Ειδικό Δ.Σ. Αθηνών & 1<sup>ο</sup> 12/θ Πρότυπο Πειραματικό Δ.Σ. Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσιλειο)

Στο σημείο που τα παιδιά θεωρούν ως πιο αγχογόνα τα γεγονότα εκείνα που σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοσή τους, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα του παιχνιδιού μέσω της Τέχνης, που σπεύδει να καλύψει δύο από τις βασικές ανάγκες των μαθητών: Την ανάγκη για παιχνίδι και την ανάγκη για ελεύθερη και αβίαστη έκφραση του συναισθήματος.

Το εικαστικό παιχνίδι, μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, είναι μια διαθεματική εμπειρία, στην οποία ζωγραφική, μουσική, χορός και θέατρο λειτουργούν συμπληρωματικά, αναπτύσσουν την φαντασία των παιδιών, τους μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά, να μοιράζονται, να αποδέχονται. Είναι μια θετική δραστηριότητα που αποδίδει σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού, που είναι μοναδικό και αναντικατάστατο. Εξασφαλίζει την αβίαστη, ελεύθερη και αυθόρμητη συμμετοχή όλων των παιδιών, ενισχύοντας την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης. Λόγων τε και έργων, μπαίνει στη ζωή των μαθητών, για να φωτίσει την έκφραση και τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία και την κριτική τους σκέψη. Τα παιχνίδια της Τέχνης δημιουργούν τις ιδανικές συνθήκες για να εκτονωθούν ψυχικά τα παιδιά, να εκφράσουν το συναίσθημά τους, να διασκεδάσουν, να ψυχαγωγηθούν ουσιαστικά.



Κούκλες από την Έκθεση «Ωδή στην παλέτα», Ραλλείων Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Δημοτική Πινακοθήκη Πειραιά-Ιούνιος 2015

Τα παιχνίδια της Τέχνης μέσα στη σχολική πραγματικότητα, πάνω και πρώτα από όλα, αποδεσμεύουν το παιδί από τη μονότονη επανάληψη και αποτελούν μέσο για να γνωρίσει, να νιώσει, να εκφραστεί, να απελευθερώσει δυνάμεις που βρίσκονται στο ασυνείδητό του, μορφοποιώντας τις, στη συνέχεια, συνειδητά. Η καλλιτεχνική δράση των παιδιών δεν μπορεί να περιορίζεται στο στενό πλαίσιο ενός σχολικού μαθήματος με υποχρεωτικό πρόγραμμα και προαποφασισμένα αποτελέσματα. Δεν είναι απλώς μια μαθησιακή πορεία εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά μια συγκινητική προσπάθεια έκφρασης της δημιουργικότητας ατόμων και ομάδων, που έχουν απαλλαγεί από τον φόβο της έκθεσης, το άγχος του αποτελέσματος, κάνουν ένα μαγικό ταξίδι στον χώρο και τον χρόνο, το πραγματικό και το φανταστικό. Η λειτουργία της Τέχνης μέσα στην σχολική καθημερινότητα των παιδιών δεν πρέπει να μοιάζει με σχέδιο επί χάρτου αλλά με ένα πανηγύρι έκφρασης, ένα παιχνίδι χαράς και κεφιού που, τελικά, θα ενθαρρύνει τα παιδιά στην επαφή τους με την Τέχνη για όλη τους τη ζωή.



Εικαστικός Όμιλος Ραλλείων Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Εργαστήριο-Μάιος 2015

Πιο ειδικά, στις εικαστικές τέχνες τα παιδιά απολαμβάνουν το παιχνίδι των χρωμάτων και των σχημάτων, δημιουργούν με την καρδιά τους, απαλλαγμένα από τα «πρέπει», τις συμβάσεις, το λογικό και το συμφέρον. Τα παιδιά αισθάνονται εκεί όπου οι ενήλικοι μάλλον σκέπτονται. Γι' αυτό, η προσπάθεια ορθολογικοποίησης της παιδικής σκέψης γίνεται από τους ενήλικες. Τα παιδιά, μέσα από τα σχήματα και τα χρώματα, ταξιδεύουν στο αληθινό όνειρο. Ο Andre Breton γράφει στον *Vlaeminck Maurice* (1902): «Θέλω να μελετήσω τα σχέδια των παιδιών. Εκεί βρίσκεται η αλήθεια, χωρίς καμία αμφιβολία». Στην ουσία, ένα παιδί που σχεδιάζει και χρωματίζει, πρώτα απ' όλα παίζει. Και για αυτό εμπλέκεται σε μια πρωτότυπη και δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία προσπαθεί να καταλάβει τον κόσμο γύρω του και να επικοινωνήσει με τους άλλους, με ένα δικό του κώδικα. Βλέποντας ένα παιδί να ζωγραφίζει και ακούγοντας τα σχόλια που κάνει το ίδιο για το έργο του, είναι σαν να καταφέρνουμε να διαβάζουμε την ψυχή του, κάτι που δύσκολα θα ανακαλύψουμε με μια απλή συζήτηση. Ο Πλάτωνας είχε πει πως «πολλά περισσότερα μαθαίνεις παίζοντας μια ώρα με κάποιον, παρά συζητώντας μαζί του για ένα χρόνο». Αναμφισβήτητα, το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης της συναισθηματικής κατάστασης, των σκέψεων και των αισθημάτων του παιδιού, καθώς και των βιωμάτων από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον<sup>5</sup>.



Ομαδικό έργο, Εικαστικό εργαστήριο Γ' και Δ' τάξεων  
20<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αιγάλεω-Απρίλιος 2011

Είναι βέβαιο ότι ένα σχολείο απομνημόνευσης, κλειστό και αυστηρά οριοθετημένο, δεν μπορεί να έχει καμία σχέση με την Τέχνη. Οι δάσκαλοι –στις περισσότερες περιπτώσεις χωρίς καλλιτεχνική επιμόρφωση ή πολύπλευρη ενημέρωση– μπερδεμένοι στο κυνήγι της εκπαιδευτικής ύλης, ακροβατώντας ανάμεσα στο πρόγραμμα και το παραπρόγραμμα, τις προσωπικές τους προσδοκίες και την ασταθή συμπεριφορά των γονέων, δεν καταφέρνουν πάντα να μην προκαλούν άγχος ή και φόβο στις τάξεις τους. Ακόμη χειρότερα, τακτικές όπως το να απαγορεύσουν το παιχνίδι ή δραστηριότητες που

δίνουν χαρά στο παιδί: ζωγραφική, μουσική, θέατρο, για να το συνεντίσουν παραδειγματικά και να του επιβάλλουν αυστηρά τις απαιτήσεις τους, γίνονται, σχεδόν πάντα, αιτία για τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια εκ μέρους των παιδιών, η οποία είναι εμφανής και στη συμπεριφορά και στις επιδόσεις τους.



Εικαστικός Όμιλος Ραλλείων Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε.  
Πανεπιστημίου Αθηνών, Εργαστήριο-Ιούνιος 2015

Ένας αγχωμένος δάσκαλος, που και ο ίδιος φοβάται να εκφραστεί, δεν μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες τέτοιες που τα παιδιά του να παίξουν και να εκφραστούν ελεύθερα μέσα από την Τέχνη. Αντ' αυτού, δημιουργεί δαιδάλους με τον φόβο των μαθητών και τη μονοτονία και, τέλος, με την αντίδρασή τους. Δύσκολα αυτός ο δάσκαλος θα κατευθύνει μια χαρούμενη και ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία και, ανάλογα με την περίπτωση, θα μπορέσει να νικήσει τις αντιδικίες, τις επιβαρύνσεις ή τις δυσκολίες που θα παρουσιαστούν<sup>6</sup>.



Φόβοι, Βασιλική Ιωάννου, 2004

Η παιδαγωγική, ψυχολογική και μορφωτική αξία της αισθητικής αγωγής είναι αναμφισβήτητη. Η πρακτική της, όμως, εφαρμογή στα σχολεία, στο αυστηρό πλαίσιο ενός ακόμη «μαθήματος» ή σαν πάρεργο και δραστηριότητα προσκόλλησης σε άλλα μαθήματα (βλ. *Ευέλκτιη Ζώνη*) ή με διακοσμητικό ρόλο, είναι προβληματική και τα παιδιά καταδικάζονται σε μια σχολική ζωή, χωρίς φαντασία και ενδιαφέρον, χωρίς δη-

## Θέματα και απόψεις

μιουργικότητα. Άλλωστε, κατά τον Arnheim, «ο πολιτισμός μας τείνει να απομονώσει τις αισθήσεις από τη σκέψη και να υπερτιμήσει το λόγο». Ωστόσο, η οργανωμένη ενασχόληση των παιδιών με τις εικαστικές τέχνες δε θα πρέπει να απουσιάζει από την εκπαίδευση, αλλά θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις οπτικές πλευρές της σκέψης και της μνήμης, για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση. Η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των Εικαστικών προϋποθέτει μια διαδικασία, η οποία, αυθόρμητα κι ομαλά, θα κατευθύνει τα παιδιά από τη δράση στον στοχασμό, δηλαδή από το σφαιρικό στην ανάλυση, όπως ακριβώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά κι ένα έργο τέχνης<sup>7</sup>.

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη ενεργοποίησης και αξιοποίησης των Εικαστικών Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο, με τη δημιουργία «ζωντανών» εργαστηριακών χώρων, τα οποία θα λειτουργούν οριζόντια και κάθετα –σε επίπεδο τάξεων και σε επίπεδο σχολικής μονάδας– θα επεκτείνουν δε τη δυναμική τους, με ευρύτερες συνεργατικές δράσεις κι έξω από τον σχολικό χώρο. Όλες οι καλλιτεχνικές εργασίες θα αποτελούν μέσο για την επίτευξη του στόχου που δεν είναι άλλος από την ισόρροπη ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού, τη διατήρηση της πρωτοτυπίας της ατομικής του ύπαρξης, όχι τη μαζοποίηση και την ισοπέδωση. Έτσι μονάχα είναι δυνατό να διαπλαστούν ελεύθεροι, ευαίσθητοι και δημιουργικοί άνθρωποι.

της αδράνειας. Μέσα σε ένα, αυθόρμητης κι ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας, περιβάλλον, στο οποίο θα συμμετέχει και θα συνεργάζεται αρμονικά όλη η σχολική κοινότητα, προάγεται όχι μόνο η μάθηση αλλά, κυρίως, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, που συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση των παιδιών μέσω των εικαστικών τεχνών.



Παιδική παλέτα, Εικαστικό εργαστήριο Ραλλείων Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Το κάλεσμα όλων των μαθητών σε ένα παιχνίδι Τέχνης, με στόχο την κινητοποίησή τους για μάθηση μέσα από ευχάριστες και χαρούμενες διαδικασίες, την ψυχική εκτόνωση και ψυχαγωγία τους, είναι αληθινά η ελπίδα να αποκτήσει ξανά το σχολείο, άμεσα και ουσιαστικά, τον αληθινό του ρόλο. Από μια πηγή έντονου άγχους και φόβου να γίνει πηγή έκφρασης, δημιουργίας και χαράς. Ένας χώρος σεβασμού, ευαισθησίας, ομορφιάς και πολιτισμού.



Ο τοίχος είχε τη δική του ιστορία, ομαδικό έργο-συνεργατική δράση Εικαστικός Όμιλος & Όμιλος Περιβάλλοντος Ραλλείων Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών-Μάρτιος 2015

Η λειτουργία του εικαστικού εργαστηρίου στο σχολείο, στο πεδίο της αληθινής μάχης, οργανωμένο με απλά και χρήσιμα υλικά, οικείο και ανοικτό σε όλα τα παιδιά, δηλαδή με πραγματική λειτουργία μέσα και έξω από την τάξη, μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό ανάχωμα για τα παιδιά κατά του σχολικού φόβου, της επιθετικότητας, της ανίας και



Η μουσική θα γκρεμίσει τη φυλακή, έργο μαθητή Στ' τάξης, ζωγραφίζουμε για το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης νέων Αυλώνα, Εικαστικός Όμιλος Ραλλείων Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών-Απρίλιος 2015

Μετά, κυρίως, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, σπουδαίοι καλλιτέχνες της μοντέρνας τέχνης μελέτησαν και αναγνώρισαν την αλήθεια των παιδιών μέσα από τον εικονογραφικό τους λόγο. Δανείζονται δε και κάποτε αντιγράφουν στοιχεία και λεπτομέρειες από την παιδική τέχνη, στην πρωτόλεια μορφή της. Κορίτσι με κούκλα, του Πάουλ Κλέε (1905), Το μικρό μπλε άλογο,



Κορίτσι με κούκλα,  
Πάουλ Κλέε, 1905

του Φραντς Μαρκ (1912), Τοπίο με κόκκινα σημεία Νο 2, του Βασίλι Καντίνσκι (1913), Αρλεκινάντ, του Χοάν Μιρό (1924-5), Τρεις χορευτές, του Πικάσο (1925), είναι μερικά μόνο χαρακτηριστικά έργα καλλιτεχνών που εμπνεύστηκαν από τα παιδιά και τα παιχνίδια τους. Ο Πάουλ Κλέε, ένας σημαντικότερος ζωγράφος και μεγάλος δάσκαλος, αγάπησε την τέχνη των παιδιών, τη μελέτησε, γιατί θαύμασε τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την αντισυμβατικότητα της. Γνώριζε πως τα παιδιά δε ζωγραφίζουν για να φτιάξουν όμορφες εικόνες αλλά για να παίξουν και να διασκεδάσουν, απεικονίζοντας τα εσωτερικά τους οράματα, ό,τι αισθάνονται. Ανέδειξε τα έργα των παιδιών, τοποθετώντας τα δίπλα στα έργα του, κυρίως, από την τελευταία περίοδο της ζωής του, για να εξορκίσει τις ακαδημαϊκές παραδόσεις και συμβάσεις, παίζοντας με την τέχνη και τη ζωή. «Μη γελάς αναγνώστη! Και τα παιδιά μπορούν· κι ενυπάρχει σοφία στο ότι και τα παιδιά μπορούν!»

Αύγουστος 2015

### Σημειώσεις

#### 1. Έρευνες:

- 1) Price 1986, Tolman & Rose 1985, Omizo & Suzuki 1988, Verma & Gupta 1990.
- 2) Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996, «Μελέτη του άγχους σε σχέση με την αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση».
- 3) Τζελεπή-Γιαννάτου Ε., «Στρες και σχολική επίδοση».
- 4) Βρεττός & Παπαδοπούλου 1985-86 «Σύστημα αξιολόγησης: στάσεις των φοιτητών-προετοιμασία για τις εξετάσεις».
- 5) Κέντρο Εκπαιδευτικής έρευνας «Εφαρμογή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καινοτομικών μορφών εκπαίδευσης σε θέματα ιστορίας και πολιτισμού», Μ. Παπανικολάου, 2000.

#### 2. Καψάλης, 1994-95.

3. Goleman 1997, περί νοητικής και συναισθηματικής νοημοσύνης.
4. Read, H. (1943). *Education through Art*. London, Faber (προτείνεται η έκδ. 1970, σ. 111).
5. Bach, S.R. (1996). *Der Blick des Kindes: Kinder zeichnen die Situation ihrer Eltern und Familien*. *Analytische-Psychologie*, Vol. 27 (3), 151-158.
6. Rosenthal-Jacobsen, Έρευνα «Πυγμαλίων στο μάθημα».
7. Arnheim, R. (1999). *Τέχνη και οπτική αντίληψη*. Ελλ. μτφρ. Ι. Ποταμιάνος. Αθήνα, Θεμέλιο, σ. 21.

### Βιβλιογραφία

- Arnheim, R. (1999). *Τέχνη και οπτική αντίληψη*. Ελλ. μτφρ. Ι. Ποταμιάνος. Αθήνα, Θεμέλιο.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Ελλ. μτφρ. Μαριλένα Καρρά. Αθήνα, Νεφέλη.
- Βρεττός, Ι. (1999). *Η εικόνα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας*. Αθήνα.
- Carpi, P. (1985). *Το νησί με τα μαγικά τετραγώνια. Το περιπετειώδες ταξίδι ενός ναύτη, στη φανταστική χώρα του Πάουλ Κλέε*. Αθήνα, Οδυσσεύς-Αίολος.
- Charman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης-Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Ελλ. μτφρ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου-επιμ. Π. Χριστοδουλίδης. Αθήνα, Νεφέλη.
- Δαράκη, Π. (1986). *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Foster, H.- Krauss, A.- Benjamin, B. (2007). *Η τέχνη από το 1900 - μοντερνισμός, αντιμοντερνισμός, μεταμοντερνισμός* (επιμ. Μιλτιάδης Παπανικολάου). Αθήνα, Επίκεντρο.
- Freeman, N.H. (1980). *Strategies of Representation in Young Children: Analysis of Spatial Skills and Drawing Processes*. London, Academic Press.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. New York, Basic Book.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (2001). *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα, Δελφοί.
- Κλέε, Π. (1989). *Η εικαστική σκέψη — Τα μαθήματα στη Σχολή Μπαουχάουζ, τ. I-II*. Αθήνα, Μέλισσα.
- Μπένετ, Στ. & Ρ. (1996). *365 μέρες χωρίς τηλεόραση*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*. Αθήνα, Ατραπός.
- Ρήντ, Χ. (1978). *Ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής*. Αθήνα, Υποδομή.
- Read, H. (1970). *Education through Art*. London, Faber.



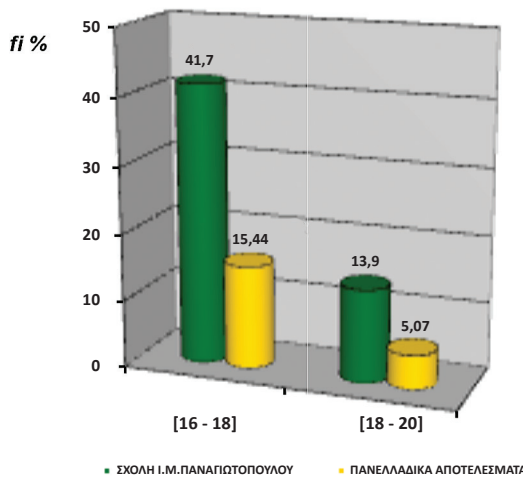
## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2014-2015

Θεαματικά και φέτος τα αποτελέσματα του Λυκείου μας στις πανελλαδικές εξετάσεις, επιβεβαιώνοντας αφενός τον ζήλο και την προσπάθεια των μαθητών μας και αφετέρου την επί σειρά ετών συστηματική και ουσιαστική προετοιμασία τους από τους καθηγητές του Σχολείου μας. Οι τελειόφοιτοί μας, συνεχίζοντας την παράδοση των προηγούμενων ετών, ξεχώρισαν σημειώνοντας υψηλές επιδόσεις και, παρά τη μεγάλη δυσκολία των φετινών εξετάσεων, πέτυχαν το στόχο τους και εισήχθησαν σε ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια, σε σχολές της πρώτης επιλογής τους και στη συντριπτική πλειοψηφία τους στην Αθήνα.

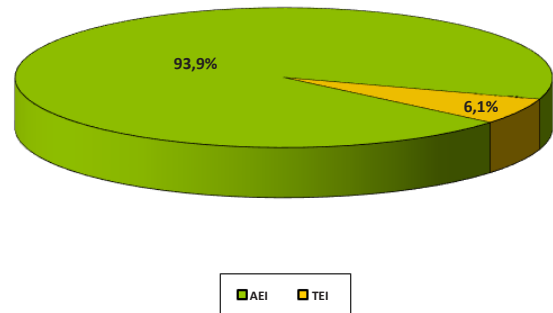
Παραθέτουμε ορισμένα στατιστικά

- **93,9%** επιτυχία στα ΑΕΙ
- **6,1%** επιτυχία στα ΤΕΙ
- **100%** επιτυχία των μαθητών και των τριών κατευθύνσεων
- **100%** επιτυχία των μαθητών μας σε ξένα πανεπιστήμια της επιλογής τους, όπως τα University of York, University of Strathclyde, University of Brighton, Swansea University κ.ά.
- **87,9%** επιτυχία σε σχολές της πρώτης επιλογής

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ 2015



ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙΤΥΧΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ  
Ι.Μ.ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ ΣΕ ΑΕΙ - ΤΕΙ



- **100%** επιτυχία στις υψηλόβαθμες και καταξιωμένες σχολές (Ιατρικές, Νομικές, Πολυτεχνικές, Φυσικομαθηματικές, Φιλοσοφικές, Ψυχολογίας κ.λπ.)
- Το **67,7%** των μαθητών μας πέτυχε σε σχολές της Αθήνας, που αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός στην εποχή της οικονομικής κρίσης που διανύουμε, ώστε να μην υποχρεωθούν τα παιδιά σε σπουδές μακριά από το σπίτι τους.

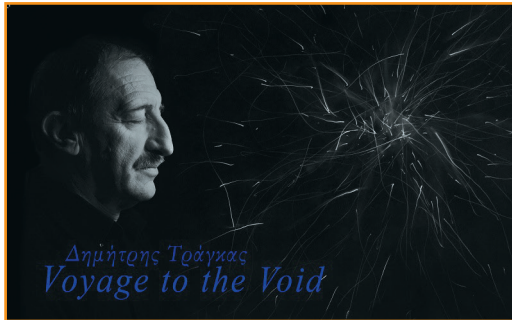
Να θυμίσουμε ακόμη ότι :

- το **55,6%** των μαθητών μας πέτυχε βαθμό πρόσβασης στην κλίμακα 16-20 (αντίστοιχο πανελλαδικό ποσοστό **20,51%**) το **41,7%** στην κλίμακα 16-18 αντίστοιχο πανελλαδικό ποσοστό **15,44%**) το **13,9%** στην κλίμακα 18-20 αντίστοιχο πανελλαδικό ποσοστό **5,07%**)

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι τα θεαματικά αποτελέσματα και της φετινής χρονιάς συνδέονται με μια ισορροπημένη μαθητική ζωή, στη διάρκεια της οποίας η οργάνωση, η σοβαρότητα, η συστηματική προετοιμασία συμβαδίζουν με το οικογενειακό κλίμα που συνδιαμορφώνουμε όλοι μας στον χώρο του Σχολείου, Διεύθυνση, διδάσκοντες, μαθητές και γονείς. Ο συνδυασμός αυτός έχει ως συνέπεια την καλή ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, απαραίτητο στοιχείο για την ψυχοπνευματική τους ωρίμαση, την επιτυχία σε κάθε επίπεδο και τα άριστα αποτελέσματα στις εξετάσεις τους.

### ΕΚΘΕΣΗ

#### Voyage to the Void

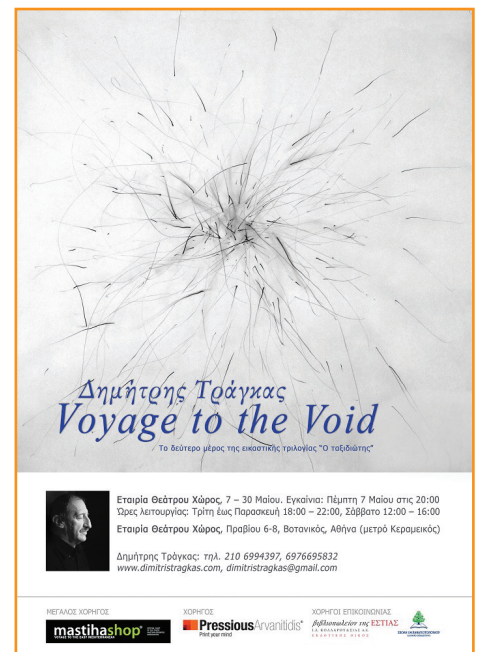


Στην Εταιρεία Θεάτρου Χώρος ο ζωγράφος Δημήτρης Τράγκας παρουσίασε από τις 7 έως τις 30 Μαΐου την τελευταία του δουλειά με τίτλο “Voyage to the Void”. Πρόκειται για το δεύτερο μέρος της εικαστικής τριλογίας του Δημήτρη Τράγκα “The Traveller”, η οποία αφορά ένα ταξίδι της αντίληψης του εαυτού και της σχέσης του με τον χώρο που τον περιβάλλει. Το πρώτο μέρος της τριλογίας με τίτλο «Ουρανομετρία» παρουσιάστηκε στο Δελτίο 50.

Η έκθεση “Voyage to the Void” αποτελείται από μεγάλα σχέδια με γραφίτη, που έχουν δημιουργηθεί με κλειστά μάτια αντικαθιστώντας με ένα οπτικό κενό την εικόνα της εξωτερικής πραγματικότητας. Είναι μια ζωγραφική κατ’ αίσθηση, όπου η οπτική γνώση μηδενίζεται, δίνοντας τη θέση της σε εσωτερικά κριτήρια ορθότητας.

Τα έργα της έκθεσης αναπτύσσονται μέσα από μια βαθιά υποκειμενικότητα, ορίζονται από το εσωτερικό μέτρο, προσεγγίζουν την αλήθεια μέσα από την αίσθηση του βιώματος ενός διαχρονικού παρόντος. Αποδεσμεύονται από μια συνείδηση η οποία βιώνεται γραμμικά, αιτιοκρατικά και ξέχωρα από τα αντικείμενα του κόσμου και δημιουργούνται μέσα από μια επίγνωση η οποία βιώνεται ως έμπνευση, σφαιρικά και αναίτια, δημιουργώντας τους τρόπους μέσα από τους οποίους οι έννοιες παίρνουν μορφή.

Η έκθεση “Voyage to the Void” προτείνει έναν τρόπο αντίληψης όπου το νόημα της ύπαρξης δεν εξαρτάται από τον κόσμο, αλλά είναι ο κόσμος αυτός ο οποίος δημιουργείται και παίρνει νόημα από την ύπαρξη. Αναγνωρίζει μια ύπαρξη ανεξάρτητη από οποιαδήποτε ερμηνεία και οριοσμό, χαρίζοντάς της την ελευθερία επιλογής νοήματος για τον εαυτό της και τον κόσμο.



### ΘΕΑΤΡΟ

#### Η Μεγάλη Χίμαιρα

*Η Μήδεια είναι ο φυσιολογικός άνθρωπος, που το ερωτικό πάθος του σκοτίζει το λογικό, όπως στον κάθε φυσιολογικό άνθρωπο.*

**Μ. Καραγάτσης**

Σε αυτό το επικό ερωτικό μελόδραμα παρακολουθούμε την ιστορία μιας Γαλλίδας, της Μαρίνας Μπαρέ, η οποία έρχεται να ζήσει στην Ελλάδα ερωτευμένη και παντρεμένη με έναν Έλληνα εφοπλιστή, αλλά και παθιασμένη με την ελληνική κλασική παιδεία. Ερχόμενη σε επαφή, όμως, με την ίδια τη χώρα των ονείρων της, συναντά τις δικές της *Χίμαιρες*: το δραματικό τοπίο, τραχύ κι αισθησιακό ταυτόχρονα, την παρασύρει σε μια μοιραία δίνη πάθους, πυροδοτεί τα παλιά ψυχολογικά της τραύματα και την οδηγεί στην αυτοκαταστροφή.



## ΕΠΙΛΟΓΕΣ

Ο Καραγάτσος σε αυτό το μυθιστόρημα, που κλείνει τη γνωστή τριλογία «Γιούγκερμαν - Λιάπκιν - Χίμαιρα», μελετά ενδελεχώς τη δυνατότητα προσαρμογής των ξένων στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και την αμφιθυμία των Ελλήνων απέναντι στη Δύση. Κρύβει καλά τον ακραίο και κατάμαυρο ρομαντισμό του κάτω από πέπλο κυνισμού ή και ωμότητας. Βαθιά απελπισμένος ο ίδιος, μετατρέπει τη Μαρίνα σε χίμαιρα, αρνούμενος την έννοια της αγάπης. Νομίζουμε ότι πετυχαίνουμε, ερωτευόμαστε, δημιουργούμε πνευματικά. Όλα εν τέλει καίγονται κάτω από το σκληρότατο Ελληνικό φως. Σαν μύγες μαγευόμαστε από το άγνωστο, για να γίνουμε παρανάλωμα σε μια στιγμή. Αυτή τη μοιραία στιγμή περιγράφει ο Καραγάτσος.

Μετά την τεράστια επιτυχία της περσινής παράστασης στο Θέατρο *Πορεία*, η επανασύσταση της Μεγάλης Χίμαιρας με κέντρο την Αλεξάνδρα Αϊδίνη και έναν εξ ολοκλήρου ανανεωμένο θίασο, αποτελεί τεράστια πρόκληση.

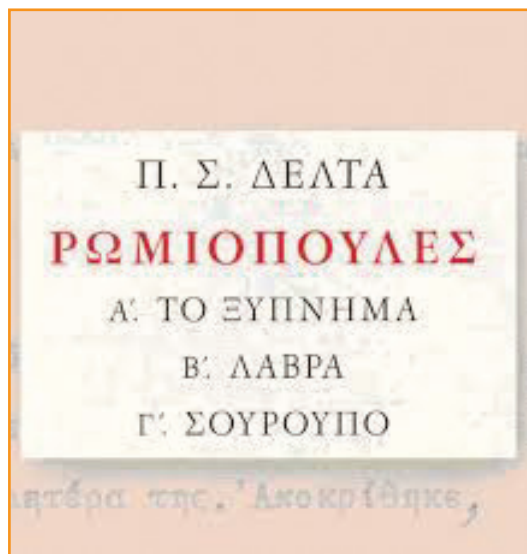
Θέατρο *Πορεία* από 22 Νοεμβρίου 2014 έως 24 Μαΐου 2015.

Θέατρο *Απόλλων Σύρου (piccola scala)* από 29 Μαΐου έως 1 Ιουνίου 2015.

Θέατρο *Πορεία* 2η σεζόν από 3 Οκτωβρίου 2015.

## ΒΙΒΛΙΑ

**Πηνελόπη Δέλτα, Ρωμιοπούλες (3 τόμοι): Το Ξύπνημα. Λάβρα. Σούρουπο. Επιμ. Αλέκος Π. Ζάννας, Εκδόσεις Ερμής, Αθήνα 2014, σσ. 1424.**



Ένα αυτοβιογραφικό, τρίτομο μυθιστόρημα, το κύκνειο άσμα της, όπως αποδείχτηκε, το οποίο είχε ξεκινήσει στη Θεσσαλονίκη το 1926 και συνέχισε στην Αθήνα ως το 1939.

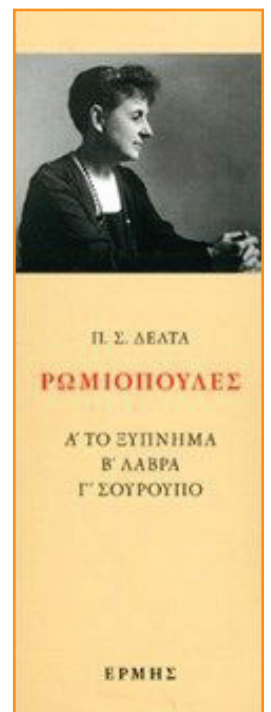
Στις «Ρωμιοπούλες», σύμφωνα με την ερευνήτρια και ιστορικό **Ιωάννα Πετροπούλου**, πρωταγωνιστεί μια γυναίκα «εγκλωβισμένη στην κοινωνία αλλά και στο ίδιο της το σαρκίο», μια γυναίκα ταλαιπωρημένη –όπως και οι υπόλοιπες Ελληνίδες– από τα αυστηρά ήθη και τις κοινωνικές συμβάσεις της εποχής. Αναπτύσσονται, θα λέγαμε, φεμινιστικές ιδέες από μια γυναίκα που δεν πήρε ενεργό μέρος σε ανάλογα κινήματα. Ό,τι όμως συνέχει το μυθιστόρημα είναι ο μεγάλος καμβάς, η μεγάλη ιστορία της Ελλάδος. Η πρωταγωνίστρια, η Δέσποινα Κρινά-Δαπέργολα είναι η **Πηνελόπη Δέλτα**. Η συγγραφέας ταυτίζεται, εν προκειμένω, με την ηρωίδα της.

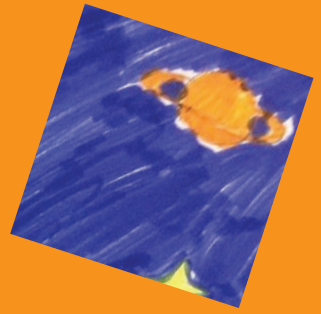
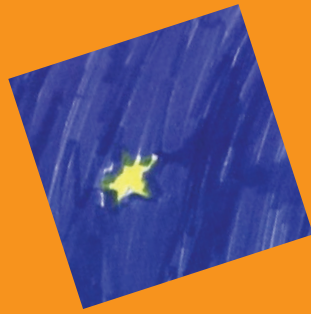
Το έργο διαδραματίζεται στην Αθήνα, αρχής γενομένης από τον Ιανουάριο του 1895. Στον

πρώτο τόμο υπό τον τίτλο «Το Ξύπνημα», παρακολουθούμε τη ζωή της 19χρονης Δέσποινας Κρινά-Δαπέργολα (τις νεανικές αναμνήσεις της **Πηνελόπης Δέλτα** δηλαδή) ως τον γάμο της το 1896 (η συγγραφέας είχε παντρευτεί το 1895), είναι η εποχή της υποχώρησης του **Χαρίλαου Τρικούπη**. Στο μεγαλύτερο κομμάτι του δεύτερου τόμου υπό τον τίτλο «Η λάβρα» παρακολουθούμε τα δραματικά γεγονότα της περιόδου 1907-1909 και τον ανεκπλήρωτο έρωτα της ηρωίδας για τον Βάσο Γάβρα (δεν είναι άλλος από τον **Ιωνα Δραγούμη**).

Στον τρίτο και τελευταίο τόμο υπό τον τίτλο «Το σούρουπο», η ταραχώδης και χαοτική πολιτική και κοινωνική ζωή (1914-1920) έρχεται να επικαλύψει τις ζωές των ηρώων, με την **Πηνελόπη Δέλτα** να αποτυπώνει τον Εθνικό Διχασμό. Οι «Ρωμιοπούλες» τελειώνουν, μάλιστα, με την ήττα του **Ελευθέριου Βενιζέλου** στις εκλογές της 1<sup>ης</sup> Νοεμβρίου του 1920, η οποία αποκαρδιώνει την ηρωίδα.

(Πηγή: *Το Βήμα*, 17/06/2014)





ISSN 1109-9186

