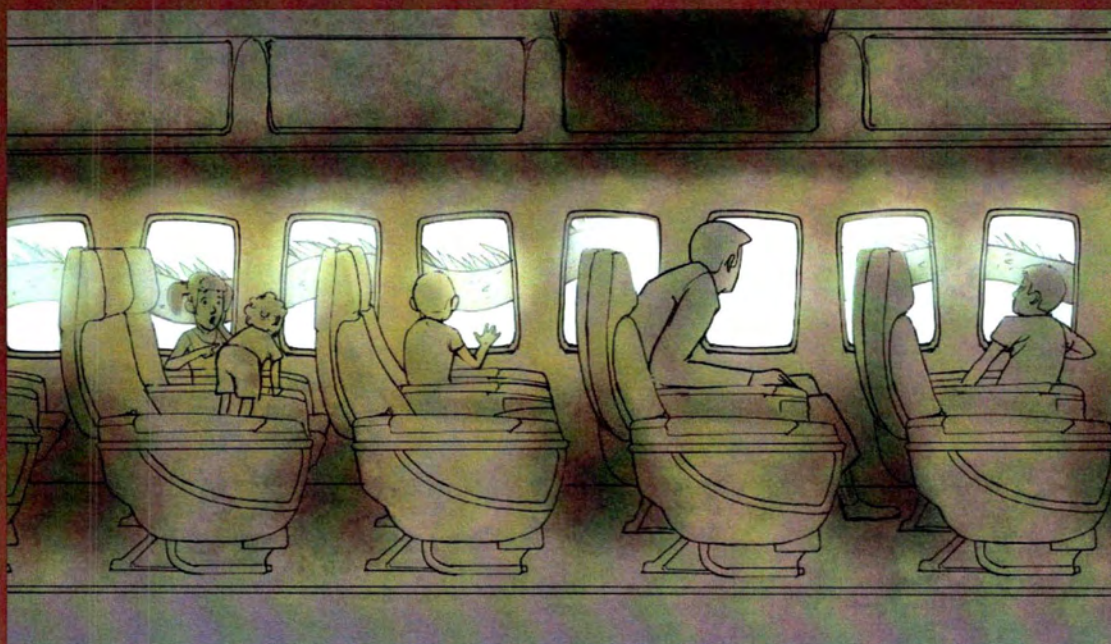


Παραγωγές δημιουργικής γραφής: σε μία αναζήτηση κοινωνικοπολιτισμικών προεκτάσεων μέσω της ανάλυσης λόγου

Πτυχιακή εργασία

Φοιτήτρια: Νίκη Μηλίνη

Επιβλέποντες καθηγητές: Μαρίτα Παπαρούση, Γιώργος Ανδρουλάκης



Ακαδημαϊκό έτος: 2012-2013

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας





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

Αριθ. Εισ.: 11950/1
Ημερ. Εισ.: 20-12-2013
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2013
ΜΗΛ

*["You're a nut", she said.
And probably I am. But I'm a happy nut.
My imagination is my salvation, and I'll hold onto it, if it's the last thing to do.
It's the last train out of the station, and I'm going to be on it].*

a girl named Sarah

Ευχαριστώ

την καθηγήτριά μου κ. Μαρίτα Παπαρούση, για την έγκυρη καθοδήγηση, την άμεση ανταπόκριση, και την συνεχή ενθάρρυνση, ώστε η αρχική ιδέα να πάρει σάρκα και οστά

τον καθηγητή μου κ. Γιώργο Ανδρουλάκη, για την πολύτιμη υποστήριξη, την κριτική ματιά και την εμπιστοσύνη

την οικογένειά μου, για όλα όσα μου έχει προσφέρει και δεν μπορούν να καταγραφούν

τους φίλους μου, την ομάδα του ΕΜΔΔΕΓ, που ήταν δίπλα μου με την ψυχή και την καρδιά τους

Abstract

Inspired by the children's powerful creativity, we examine how original thinking is expressed along with socio-cultural elements, when children invent stories. Given from the one side the liberation of expression and the unlimited freedom of imagination creative writing activities offer, and from the other side the broad acknowledgment of language being ideologically charged, our research questions pertain to how children liberate their imagination and creative thinking, while certain socio-cultural models form their experiences and eventually brand the invention of their stories. Shortly, how original is the "original" thought after all? Using critical discourse analysis (Gee, 1999), we studied the invented stories of 24 children at the age of 8. Our results assume that children are more willing to break the limitations of their experience concerning the basic laws of nature (world building), but they seem less flexible to recruit their imagination, in order to overturn beliefs regarding what is just, fair and moral. In fact, their ideas about the above happen to appear as common patterns in the stories.

Key words: creativity, creative writing, imagination, discourse analysis, language ideology

Πίνακας Περιεχομένων

	Σελίδα
Εισαγωγή	7
Μέρος Α'	
Κεφάλαιο 1: Η δημιουργικότητα	9
1.1 Προς μια προσέγγιση της δημιουργικότητας	9
1.2 Ποιο είναι το δημιουργικό άτομο;	11
1.3 Δημιουργική φαντασία και επινόηση	13
1.4 Η αξία της καλλιέργειας της δημιουργικότητας, ο ρόλος του δασκάλου και το σχολείο που χρειαζόμαστε.	14
Κεφάλαιο 2: Η δημιουργική γραφή	22
2.1 Ορίζοντας την έννοια	23
2.2. Χαρακτηριστικά και στόχοι της δημιουργικής γραφής για παιδιά ως εκπαιδευτικής μεθόδου	28
2.3 Δημιουργική γραφή και ωφέλειες ή Γιατί να καλλιεργήσουμε τη δημιουργική γραφή στα παιδιά	31
2.4 Πρακτικές δημιουργικής γραφής	35
2.4.1 Ιδέες- «ομπρέλες»	35
2.4.2 Πρακτικές δημιουργικής γραφής για πεζά κείμενα	38
2.4.3 Πρακτικές δημιουργικής γραφής για ποιήματα	41
2.4.4 Πρακτικές δημιουργικής γραφής για προφορικές ιστορίες	45
2.5 Αποτελέσματα- επιτεύγματα εργαστηρίων δημιουργικής γραφής για παιδιά	46
Κεφάλαιο 3: Θεωρητικό υπόβαθρο γλωσσολογίας και λογοτεχνίας	50
3.1 Βασικές έννοιες της κριτικής γλωσσολογίας	50
3.2 Η λογοτεχνία για την επινόηση ιστοριών	55
Κεφάλαιο 4: Η ανάλυση λόγου	58
4.1 Θεωρία και εργαλεία	58
4.2 Εγκυρότητα	64
Μέρος Β'	
Κεφάλαιο 5: Η μεθοδολογία της έρευνας	66
5.1 Στόχοι της έρευνας	66
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα	67
5.3 Τα εργαλεία της έρευνας	67
5.4 Το πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας	68

5.5 Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων	68
5.5.1 Οι μισές ιστορίες	68
5.5.2 Οι καρτέλες του Προπ	70
5.5.3 Τα φανταστικά διώνυμα	70
5.5.4 Limerick	71
5.6 Περιορισμοί της έρευνας	72
5.7 Θέματα δεοντολογίας	73
Κεφάλαιο 6: Ανάλυση δεδομένων	74
6.1 Οι μισές ιστορίες... ολοκληρώνονται	74
6.1.1 Πολιτισμικό μοντέλο: η παράβαση οδηγεί στην τιμωρία	74
6.1.2 Πολιτισμικό μοντέλο: αποφεύγουμε ό, τι φοβόμαστε	80
6.1.3 Πολιτισμικό μοντέλο: όποιος λέει ψέματα, αποκαλύπτεται	86
6.1.3 Πολιτισμικό μοντέλο: μετά την αδικία ακολουθεί η δικαίωση	90
6.2 Οι καρτέλες του Προπ	94
6.2.1 «Ο πολύχρωμος μονόκερος»	95
6.2.2 Οι περιπέτειες ενός «θαλάσσιου χελώνου»	96
6.2.3 «Οι μαγικές ιστορίες του ήρωα»	97
6.2.4 «Ο Πήγασος»	99
6.2.5 «Τα παιδιά πάνε κατασκήνωση»	101
6.3 Τα φανταστικά διώνυμα	102
6.4 Limerick	111
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα και εγκυρότητα	118
Βιβλιογραφία	123
Παράρτημα	126

«Αν είχαμε και μια Φανταστική, όπως έχουμε μια Λογική, θα ανακαλύπταμε την τέχνη να επινοούμε».

-Novalis, *Fragmente*

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι μια δοκιμή. Προσπαθεί να αναδείξει την ανάγκη των ανθρώπων, και δη των παιδιών, για ελευθερία έκφρασης της φαντασίας τους. Παράλληλα, θέλει να παρουσιάσει όλα όσα έχουμε να κερδίσουμε, ως εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και ως κοινωνία ευρύτερα, αν βοηθήσουμε τους νέους ανθρώπους να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους. Η αρχική ιδέα είναι πως δίνοντας αμέριστη ελευθερία έκφρασης στην ομάδα των μαθητών, μέσω στοχευμένων πρακτικών δημιουργικής γραφής, θα καταφέρουμε να αποσπάσουμε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικό, πηγαίο γραπτό λόγο, ώστε να ελέγξουμε αν και κατά πόσο ο λόγος αυτός τελικά είναι ανεπηρέαστος κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων, που ίσως εμποτίζουν το λόγο τη στιγμή που ο γράφων θεωρεί ότι μπορεί να ανεξαρτητοποιηθεί πλήρως. Περισσότερα θα ανακαλύψουμε στην πορεία της εργασίας- εκτός κι αν πάτε κατευθείαν στα συμπεράσματα(!).

Ο λόγος επιλογής του θέματος αυτού βρίσκεται από τη μία πλευρά στα παιδικά χρόνια. Όχι μόνο τα δικά μου. Σε εκείνα τα χρόνια που το φανταστικό μάς έμοιαζε πιο ταιριαστό και πιο αξιόλογο από το πραγματικό. Τότε που η παιδική αντίληψη δεν γνώριζε το «δεν υπάρχει», το «ουτοπία» και το «μη αληθοφανές», και τότε που οι κοινωνικές επιταγές δεν είχαν ακόμη ριζώσει βαθιά μέσα μας, ταυτίζοντας τη σκέψη μας με την «κοινή λογική». Αυτή η εποχή, όσο μακριά και να βρίσκεται από τον καθένα, δεν μπορεί να μην έχει αφήσει τα ανεκπλήρωτα σημάδια της στην ενήλικη ζωή μας, όπως δεν μπορεί και να έχει φύγει τόσο μακριά, ώστε να αδυνατούμε να τη φανταστούμε. Από την άλλη, η προσπάθεια ενασχόλησης με αυτό το θέμα πηγάζει από την οπτική μου ως μελλοντικής εκπαιδευτικού. Έτσι, νιώθω ως βαθιά υποχρέωση να φέρω στην επιφάνεια κάθε έκφραση δημιουργικότητας των παιδιών και να τους δείξω πως το σχολείο είναι περισσότερο από πρόθυμο να δεχτεί αυτόν τον τρόπο σκέψης τους. Θα προσπαθήσω να αντλήσουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα από μια διδασκαλία που στηρίζεται σε αυτή την ιδέα πιστεύοντας ότι ο μόνος τρόπος, για να γίνουν τα παιδιά ολοκληρωμένοι άνθρωποι είναι να τους δοθεί η ελευθερία να εκφραστούν δημιουργικά -όπως πολύ καλά ξέρουν να κάνουν- και να υποστηριχθεί αυτή η έκφραση με τις κατάλληλες μεθόδους από την πλευρά του δασκάλου- εμψυχωτή.

Επιλέγουμε να στοχεύσουμε στη *δημιουργική γραφή*, ανάμεσα σε άλλους τρόπους δημιουργικής έκφρασης, γιατί εκεί τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν το ανεξάντλητο της φαντασίας τους, μπορούν να δημιουργήσουν ολόκληρους κόσμους χωρίς περιορισμούς. Όπως αναφέρει και ο σπουδαίος παιδαγωγός Gianni Rodari (2003, σελ.151), στο παιχνίδι με διάφορα αντικείμενα, ύλη της έκφρασης είναι το πράγμα. Αντίθετα, στην αφήγηση (επινόηση ιστοριών) η ύλη της έκφρασης είναι οι λέξεις. Η αφήγηση διατηρεί μια σχέση πιο ελεύθερη με τα υλικά, κυριαρχεί καλύτερα στο πραγματικό: είναι μια εκκίνηση προς την αφαίρεση. Επεκτείνοντας τη σκέψη του Rodari, υποθέτουμε πως με την επινόηση ιστοριών, τα παιδιά εκφράζονται μέσω μιας ατελείωτης ποικιλίας ιδεών. Ό, τι φαντάζονται, μπορεί να υπάρχει στην ιστορία τους. Καμία λογοκρισία, κανένα όριο. Έπειτα, με βάση τα πρωτόλεια των μαθητών, θα μελετήσουμε την πρωτότυπη σκέψη και τις ενυπάρχουσες κοινωνικοπολιτισμικές ιδέες/ στάσεις. Εξάλλου, επιλέξαμε τη δημιουργική γραφή γιατί έτσι ίσως καταφέρουμε να κατανοήσουμε καλύτερα την αλήθεια των παιδιών και να σταματήσουμε να τη σπρώχνουμε να χωρέσει στον κόσμο μας. Ίσως έτσι, μας τιμήσουν με το να μας δείξουν τον δικό τους.

Κεφάλαιο 1: Δημιουργικότητα και σχολική εκπαίδευση

1.1 Προς μια προσέγγιση της δημιουργικότητας

Στο τρέχον κεφάλαιο γίνεται αρχικά μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος «δημιουργικότητα», παρουσιάζοντας τις απόψεις διαφόρων επιστημόνων και μη, οι οποίοι αφιέρωσαν χρόνο στο να ξετυλίξουν το κουβάρι της δημιουργικής σκέψης. Κατά την άποψη του David Bohm (p.1, 2004), η δημιουργικότητα είναι κάτι «αδύνατο να περιγραφεί με λέξεις». Ας μην ξεκινήσουμε όμως αυτή την αναζήτηση με αφορισμούς. Ακολουθώντας τη σκέψη του Bohm, διαπιστώνουμε ότι η παραπάνω πρόταση υπηρετεί απλώς την άρση της αυθεντίας όσον αφορά τον ορισμό της δημιουργικότητας και τη διασαφήνιση ότι σε κάθε τέτοια προσπάθεια ενέχεται η υποκειμενική θεώρηση του μελετητή. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να γίνει φανερό ότι, παρά τις παρακάτω προτάσεις και σκέψεις, μπορούν να υπάρξουν τόσες ιδέες όσες και οι στοχαστές πάνω στο θέμα της δημιουργικότητας.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, μπορεί εύκολα κανείς να παρατηρήσει ότι οι απόψεις για τη δημιουργικότητα στρέφονται γύρω από τρεις άξονες και να πραγματοποιήσει την αντίστοιχη κατηγοριοποίηση: η δημιουργικότητα ως προϊόν, ως η νοητική διαδικασία που οδηγεί στην παραγωγή των προϊόντων, και ως ατομικό χαρακτηριστικό. Ιδωμένη από την πρώτη σκοπιά, η δημιουργικότητα είναι μια επίτευξη χαρακτηρισμένη από πρωτοτυπία, προσαρμοστικότητα και πληρότητα ή πραγμάτωση (Μαγνήσαλης, 1996). Ως νοητική διεργασία, η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα παραγωγής νέων πρωτότυπων και χρήσιμων ιδεών πάνω σε μία συνεχή βάση (Osborn στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.3), αλλά και μία μορφή φαντασίας αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τις προθέσεις μας και τις προσπάθειές μας (Καψάλης, 1984). Σύμφωνα με τη μορφολογική ψυχολογία, ειδικότερα στον τομέα της δημιουργικής έρευνας, προτείνονται τέσσερα στάδια δημιουργικής διαδικασίας (Wertheimer & Rohr στο Καψάλης, 2002): α) η περίοδος προετοιμασίας (συλλογή πληροφοριών), β) η περίοδος επώασης, γ) η περίοδος ενόρασης, διαφώτισης, έμπνευσης και δ) η περίοδος επαλήθευσης, επεξεργασίας, τελειοποίησης και αξιολόγησης. Ο τρίτος άξονας, ο οποίος έχει δεχτεί και τη μεγαλύτερη κριτική για την ορθότητά του, είναι το δημιουργικό άτομο. Ως ατομικό χαρακτηριστικό, εκ πρώτης όψεως, προσδίδει κάτι το ανέφικτο για όσους δεν το έχουν. Στη βιβλιογραφία, δημιουργικό θεωρείται το άτομο που

οργανώνει τις εμπειρίες του, τις γνωστικές πορείες και τις διαφόρων τύπων (λεκτικές, πρακτικές, εικαστικές κ.ά.) εκφραστικές εκδηλώσεις του με μορφές, τρόπους, ρυθμούς, που δεν συμβιβάζονται και δεν συγκλίνουν με τα συνηθισμένα ή προκαθορισμένα μοντέλα και ωστόσο είναι *ικανοποιητικές* (Alberti στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.5)

Πριν επανέλθουμε στο θέμα του δημιουργικού ατόμου, αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω ορισμοί χαρακτηρίζουν τη δημιουργικότητα συνδέοντάς την με συγκεκριμένες ιδιότητες (πρωτοτυπία, προσαρμοστικότητα, πληρότητα, φαντασία, εμπειρία, κανονικότητα) καθιστώντας φανερό το υποκειμενικό στοιχείο στην προσέγγιση. Κάθε φορά, ο καθένας την προσδιορίζει θέτοντας σε προτεραιότητα διαφορετική συνισταμένη. Σχετικά με το κριτήριο αξιολόγησης των προϊόντων της δημιουργικής σκέψης προβληματίστηκε ο David Bohm (2004, p.20). Συγκεκριμένα, κατέληξε στο ότι για να χαρακτηριστεί ένα έργο ως δημιουργικό, θα πρέπει να σέβεται τους κανόνες της τάξης, της δομής, της αρμονίας και της ολότητας. Σε αντίθεση με τις πιθανές προσδοκίες που έχει δημιουργήσει η κοινωνική αναπαράσταση του όρου «δημιουργικό», ό, τι θεωρείται ως τέτοιο δεν θα πρέπει να σπάει αυτούς τους κανόνες, οι οποίοι κατά τον Bohm δεν είναι υποκειμενικοί, αλλά διαπνέονται από μια βαθιά αντικειμενικότητα (π.χ. order= similar differences and different similarities). Μάλιστα, και ο Beaudot (στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.4) συμφωνεί πως η δημιουργικότητα δεν είναι απλή παράθεση ανομοιογενών στοιχείων, αλλά μια δυναμική οργάνωσή τους σε νέους συνδυασμούς, που φέρουν την προσωπική σφραγίδα του δημιουργού. Συνεπώς η δημιουργικότητα τοποθετείται στο επίπεδο της συνδυαστικής. Οι προϋπάρχουσες δομές που προκύπτουν από τις εμπειρίες, συνενώνονται, μετατρέπονται και αναδιοργανώνονται με νέο τρόπο, χωρίς να δεσμεύονται από τα καθιερωμένα μοντέλα, για να δημιουργήσουν κάτι που χαρακτηρίζεται από αρμονία και *ομορφιά* (Bohm, 2004, p.21).¹ Ας σημειωθεί, εδώ, ότι και οι δύο στοχαστές λαμβάνουν υπόψη τους την προϋπάρχουσα εμπειρία ως επαρκή και αναγκαία αιτία για τη δημιουργική σκέψη. Δεν υφίσταται πρωτότυπη σκέψη εντελώς αποκομμένη από τα ερεθίσματα που προσλαμβάνουν οι αισθήσεις. Η δημιουργικότητα έγκειται ακριβώς στη διαφορετική ερμηνεία και στο διαφορετικό συνδυασμό των ερεθισμάτων αυτών, με τρόπο που δεν έχει πραγματοποιηθεί στο παρελθόν. Αντίστοιχα, η κανονικότητα θεωρείται η διαμετρικά αντίθετη νοητική διεργασία, κατά την οποία ο νους υιοθετεί τις ήδη υπάρχουσες δομές και νόρμες. Επομένως, μια νέα, δημιουργική προοπτική οδηγεί σε μια νέα τάξη στην ιεραρχία

¹ Ο όρος «ομορφιά» εδώ χρησιμοποιείται ακριβώς για να υποδείξει ένα αντικείμενο ή μια ιδέα που διαπνέεται από δομή και τάξη, ανταποκρινόμενο σε ένα κριτήριο λιγότερο υποκειμενικό και περισσότερο αντικειμενικό.

της κατανόησής μας για τους νόμους της φύσης, η οποία ούτε μιμείται τις παλαιότερες δομές ούτε απορρίπτει ολοκληρωτικά την εγκυρότητά τους (Bohm, 2004, p.17).

Ο Bohm (2004, p.4), εξάλλου, ταυτίζει την πρωτοτυπία αυτή με τη συνιστώσα που χαρακτηρίζει το δημιουργικό προϊόν. Παραδειγματικά, ισχυρίζεται ότι σίγουρα υπήρξαν επιστήμονες με περισσότερες γνώσεις φυσικής και μαθηματικών από τον Einstein, αλλά η διαφορά τους ήταν ότι ο Einstein διακρινόταν από την *ποιότητα* (quality) της *αυθεντικότητας* (originality).

Η δημιουργικότητα, λέει ο Rodari (2003, σελ.204), είναι συνώνυμο της «αποκλίνουσας σκέψης», που είναι, δηλαδή, ικανή να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας και να παράγει νέα, συνδέοντας με διαφορετικό τρόπο τις υπάρχουσες δομές. Η αποκλίνουσα σκέψη εντάσσεται σύμφωνα με τον Guilford (στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.10) στους παράγοντες σκέψης, που μαζί με τους παράγοντες μνήμης στοιχειοθετούν τη διανοητική πράξη, και είναι εκείνη που περιλαμβάνει την παραγωγή νέων ιδεών, ελάχιστα βασισμένων στην εμπειρία. Συνεχίζοντας, για τον Rodari (2003, σελ.204) δημιουργικός είναι ο νους που δουλεύει συνεχώς, που κάνει πάντα ερωτήσεις, που ανακαλύπτει προβλήματα εκεί που οι άλλοι βρίσκουν ικανοποιητικές απαντήσεις, που νιώθει άνετα σε ρευστές καταστάσεις όπου οι άλλοι μυρίζονται μόνο κινδύνους, που είναι ικανός για αυτόνομες και ανεξάρτητες κρίσεις, που αρνείται το κωδικοποιημένο, που ξαναχειρίζεται αντικείμενα και έννοιες χωρίς να εμποδίζεται από κομφορμισμούς.

1.2 Ποιο είναι το δημιουργικό άτομο;

Αναπόφευκτα έρχεται στην επιφάνεια η παραπάνω ερώτηση. Η απάντηση μπορεί να αναζητηθεί στον τρόπο σκέψης και έκφρασης των παιδιών, σε σύγκριση με εκείνον των ενηλίκων. Αν θεωρήσουμε τους δημιουργικούς ανθρώπους κατόχους ενός σπάνιου ταλέντου, και τους υπόλοιπους οριστικά αποκλεισμένους από οποιαδήποτε δημιουργική σκέψη, τότε είναι αδύνατον να εξηγήσουμε το καθολικό φαινόμενο της έξαρσης της φαντασίας των παιδιών σε όλο τον κόσμο, όταν αυτά βρίσκονται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Κατά τον N. Sillamy (στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.4) δημιουργικότητα είναι η φυσική τάση που υπάρχει «εν δυνάμει» σε όλα τα άτομα (και σε όλες τις ηλικίες), απαιτεί ευνοϊκές συνθήκες για να εκδηλωθεί και είναι στενά εξαρτημένη από το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο του ατόμου. Έτσι, διακρίνουμε την «εν ενεργεία» (πραγματική) και την «εν δυνάμει» (δυσνητική) δημιουργικότητα (Rouquette, στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.8).

Ο Λ.Σ. Βιγκότσκι, στο έργο του «Επινόηση και δημιουργικότητα στην παιδική ηλικία» αναγνωρίζει σε όλους τους ανθρώπους- και όχι σε λίγους προνομιούχους (τους καλλιτέχνες) ή σε λίγους επιλεγέντες (με τεστ, χάρη στην οικονομική ενίσχυση κάποιου ιδρύματος)- ένα κοινό χάρισμα για τη δημιουργικότητα, ενώ οι διαφορές αποκαλύπτεται πως είναι προϊόν κοινωνικών παραγόντων και παιδείας (στο Rodari, 2003, σελ.202). Με αυτή την έννοια, οποιοσδήποτε άνθρωπος είναι δημιουργικός, αν βρεθεί κάτω από ευνοϊκές συνθήκες αλλά και αν επιστρατεύσει ένα δημιουργικό τρόπο σκέψης, μια μετα-σκέψη, που του δίνει τη δυνατότητα να ερευνά τότε οι προσωπικοί του φόβοι, ανασφάλειες, και πάθη οδηγούν στην «απονεύρωση» των δημιουργικών νοητικών διεργασιών και της ικανότητας για πρωτοτυπία - και να επέμβει εκεί (Bohm, 2004, p.30-32). Η δημιουργικότητα στο παιδί είναι εμφανής στην τάση του «δοκιμάζω για να δω τι θα γίνει». Το «δοκιμάζω» μπορεί να πάρει την έννοια του «φαντάζομαι», «φτιάχνω λέξεις», «γεύομαι», «κατασκευάζω» κ.ά. Από εκείνο το στάδιο ξεκινά η προσαρμογή του παιδιού στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, με το οποίο διατηρεί συνεχείς και αμοιβαίες σχέσεις ανατροφοδότησης. Μέσω της *μίμησης*, το παιδί αφομοιώνει το μοντέλο, χωρίς να κάνει απόλυτη αντιγραφή και ταύτιση, αλλά για να το χρησιμοποιήσει ως εφελτήριο για να ανακαλύψει τον δικό του τρόπο έκφρασης. Έτσι φαίνεται ότι η μίμηση συνυπάρχει με τη δημιουργικότητα μέσα σε συνεχείς σχέσεις σύγκρουσης και συνέχειας. Οι δημιουργικές ικανότητες συνδέονται με προηγούμενες εμπειρίες, με ανάγκες, με ενδιαφέροντα και ερεθίσματα, με τις διαπροσωπικές σχέσεις, με μοντέλα ζωής και συστήματα αξιών (Alberti & Sergi στο Μιχαλούλου, 2009).

Η *δημιουργική συναίσθηση*, κατά τον Winnicott (στο: Κωτόπουλος, 2012, σελ.3) «κάνει το άτομο να αισθάνεται ότι η ζωή αξίζει να τη ζήσεις». Αξίζει να δοκιμάσεις και αξίζει να παίξεις, και όσοι συμμορφώνονται είναι αυτοί που αδυνατούν να παίξουν (Κωτόπουλος, 2012, σελ.3). Πράγματι, βλέπουμε και εδώ ότι η δημιουργική έκφραση τοποθετείται μέσα στα όρια της προσωπικής επιλογής και δεν θεωρείται κάποια συγκεκριμένη νοητική δεξιότητα. Αντίθετα, το δημιουργικό άτομο απλώς διαπνέεται από ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, που του επιτρέπουν την αμφισβήτηση των κανόνων. Για παράδειγμα, η ανεξαρτησία σκέψης, οι αντικομφορμιστικές τάσεις, η αυτάρκεια και η αυτονομία είναι ορισμένα από αυτά σύμφωνα με τον Ross (στο: Κωτόπουλος, 2012, σελ.3). Επιπλέον, η επιμονή και η προσήλωση κατά τη διάρκεια της δημιουργίας συνιστούν, ανάλογα με την έντασή τους, δείγματα αντίστοιχης αίσθησης της δημιουργικότητας (Κωτόπουλος, 2012, σελ.3).

Εξάλλου, όπως υποστηρίζει και ο Gianni Rodari (2003, σελ.202), η δημιουργική σκέψη ανήκει στον κοινό άνθρωπο, στον επιστήμονα, στον τεχνικό: είναι ουσιώδης για τις επιστημονικές εφευρέσεις όπως και για τη γέννηση ενός έργου τέχνης. Είναι κυρίως αναγκαία συνθήκη της καθημερινής ζωής. Η Μάρτα Φατόρι (στο Rodari, 2003, σελ.204) λέει ότι όλοι μπορούν να είναι δημιουργικοί, με την προϋπόθεση ότι δεν θα ζουν σε μια καταπιεστική κοινωνία, σε μια καταπιεστική οικογένεια, σε ένα καταπιεστικό σχολείο. Η αντίληψη, όμως, της «καταπιεστικής κοινωνίας» είναι διαφορετική από τόπο σε τόπο ανά τον κόσμο, και στο σημείο αυτό έχουν θέση κάποιες διευκρινίσεις. Στη συγκεκριμένη εργασία, τη μη καταπιεστική κοινωνία, που παρέχει ερείσματα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, όπως εμείς την ορίζουμε, την τοποθετούμε μέσα στα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα κυρίως της Δυτικής και Κεντρικής Ευρώπης. Η σημασία της αντίληψης μιας έννοιας σε συγκεκριμένα χρονοχωρικά όρια είναι τόσο μεγάλη, ώστε να «παράγει» πληθώρα ερευνών με θέμα τις διαφοροποιήσεις σε κάθε τομέα του επιστητού. Έτσι και αναφορικά με τη δημιουργικότητα, η οποία συνδέεται στενά με την ελευθερία της έκφρασης του ατόμου, είναι αναπόφευκτο να θωρείται από αλλαγμένη σκοπιά στις διαφορετικές ως προς τα χαρακτηριστικά τους κοινωνίες. Για παράδειγμα, σε πολλές χώρες τις Ασίας είναι πολύ ισχυρή η αίσθηση του ανήκειν σε ομάδα και ξεπερνά την αρετή της ανεξαρτησίας και της ατομικής πορείας, που γνωρίζουμε στην Ευρώπη. Μπορούμε, λοιπόν, να υποθέσουμε πως κάτι τέτοιο συνεπάγεται και διαφορετική οπτική ως προς την έννοια της δημιουργικότητας, το περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξή της και το αντίθετο, τα όρια της ελεύθερης έκφρασης κ.ά.

Τελικά, μέσα σε ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο και κοινωνικές επιταγές, ο καθένας ανακαλύπτει τι περιλαμβάνει για τον ίδιο το να είναι αυθεντικός και δημιουργικός, τη στιγμή που αντιλαμβάνεται την αξία της δημιουργικής σκέψης. Επίσης, ο εκάστοτε δάσκαλος/ γονέας χρειάζεται να προσπαθεί με κάθε μέσο να προασπίσει την εγγενή δημιουργικότητα των παιδιών, προστατεύοντάς την από τις περιοριστικές συμβάσεις των ενηλίκων.

1.3 Δημιουργική φαντασία και επινόηση

Ο λόγος για τον οποίο η επινόηση αντιμετωπίζεται σαν το «φτωχό συγγενή» στις σχολικές αίθουσες, έχει τις ρίζες του στη μακραίωνη διάκρισή της από τη φαντασία στους φιλοσοφικούς στοχασμούς. Ο διαχωρισμός αυτός δεν υπήρχε στα αρχαία χρόνια.² Από τους

² Από τον Αριστοτέλη έως τον Ιερό Αυγουστίνο, οι γλώσσες δεν διέθεταν δύο λέξεις για να ξεχωρίζουν την «επίνοηση» και τη «φαντασία».

πρώτους που τον εισήγαγαν υπήρξε ο Kant (στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.24) ταξινομώντας μια *αναπαραγωγική* και μια *δημιουργική φαντασία*. Η πρώτη αναφέρεται στη διαδικασία της μνήμης, περισσότερο σε στερεότυπα και δεν θεωρείται φυσική νοητική διαδικασία, ενώ η δεύτερη προϋποθέτει τη δυνατότητα προσωπικής δημιουργίας και θεωρείται ενδογενής στον άνθρωπο.

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και ο Hegel (Bates, 2004, p.6), ο οποίος εγκατέστησε οριστικά το διαχωρισμό ανάμεσα στη «επινόηση» και στη «φαντασία». Με αυτό τον τρόπο ιεραρχημένοι οι δύο όροι, η ευφυΐα ως επινόηση είναι απλώς μια παραγωγική διαδικασία, ενώ η ευφυΐα ως φαντασία είναι υπεύθυνη για οποιαδήποτε δημιουργική πράξη. Επεκτείνοντας τη σκέψη αυτή, ο Rodari (2003, σελ.200) τοποθετεί εκεί την αιτιολογία της διάκρισης ανάμεσα στον ποιητή (καλλιτέχνη), ικανό για δημιουργική φαντασία, και στον κοινό άνθρωπο, τον τεχνίτη, ικανό μόνο για την επινόηση, που χρησιμεύει για πρακτικούς σκοπούς (π.χ. να απεικονίσει το τραπέζι όταν πεινάει).

Η φιλοσοφική αυτή νύξη έχει ιδιαίτερη σημασία για την πορεία της εργασίας, καθώς ορίζει τα θεωρητικά θεμέλια στα οποία αυτή βασίζεται. Ταυτόχρονα, εξυπηρετεί στην καλύτερη κατανόηση των πραγμάτων, ώστε η παρέμβαση που επιχειρείται να έχει ρεαλιστικούς στόχους. Σκοπός είναι να αναβαθμιστεί η αντίληψη για τη θέση της επινόησης στο σχολείο, να αρθεί η ιεραρχία των «βασικών μαθημάτων» (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική) και να πορευτούμε προς ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει τον άνθρωπο ως ολότητα. Πρόκειται για μια κατάσταση που μέσα από τη φιλοσοφική διορατικότητά τους, είχαν προβλέψει οι Μαρξ και Ένγκελς στη *Γερμανική ιδεολογία*: «Η αποκλειστική συσσώρευση του καλλιτεχνικού ταλέντου σε ορισμένα άτομα και η καταπίεσή του στις μεγάλες μάζες είναι συνέπεια του διαχωρισμού εργασίας...» (στο Rodari, 2003, σελ.200).

1.4 Η αξία της καλλιέργειας της δημιουργικότητας, ο ρόλος του δασκάλου και το σχολείο που χρειαζόμαστε.

Η λέξη που θα χρησιμοποιούμε σε σχέση με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι η «καλλιέργεια» και όχι η «διδασκαλία», δεδομένου ότι η πρώτη απευθύνεται σε ήδη υπάρχον υπόστρωμα προς επεξεργασία και βελτίωση, ενώ η δεύτερη υποδηλώνει απουσία της δημιουργικότητας. Από τα παραπάνω προκύπτει πως όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης, εγγενώς διαθέτουν πλούσια φαντασία και δημιουργική σκέψη, οι οποίες βελτιώνονται με την ταυτόχρονη συνύπαρξη ευνοϊκών συνθηκών, ενώ τετραγωνίζονται και μετατρέπονται σε μοντέλα συμπεριφοράς και σκέψης σύμφωνα με τις

νόρμες, όταν το περιβάλλον τους είναι φτωχό σε ερεθίσματα. Επίσης, η αντίδραση στην αυθόρμητη έκφραση του παιδιού είναι εξίσου σημαντική. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί διατυπώνει την πρόταση: «ο ήλιος γελάει», για να δηλώσει μια ηλιόλουστη μέρα, ο ρόλος του ενήλικα (γονέα/ δασκάλου) δεν είναι σίγουρα να αποτρέψει το παιδί από το να σκέφτεται με αυτό τον τρόπο, θέτοντάς του τα σκληρά όρια του ρεαλιστικού. Σχετικά με την αξιοποίηση τέτοιων λεκτικών αφορμών θα γίνει αναλυτική αναφορά παρακάτω, έτσι ώστε αυτή τη στιγμή να μπορούμε να εστιάσουμε μόνο στο γιατί αξίζει να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα στο παιδί.

Η σημαντική αυτή νοητική διεργασία, βρίσκει την εφαρμογή της σε όλους τους τομείς. Από τα μαθηματικά μέχρι τη γλώσσα και την ζωγραφική, η δημιουργικότητα υπηρετεί εξίσου την ανάπτυξη του ανθρώπου ως ολότητας. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος των μαθηματικών, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και άλλους τρόπους επίλυσης μιας άσκησης, ενισχύει την αντίληψη των παιδιών ότι είναι στο χέρι τους να τη λύσουν και τοποθετεί στο επίκεντρο το μυαλό και την επινόηση του παιδιού και όχι την ίδια την άσκηση ως κάτι το ανέγγιχτο και ορθό a priori. Η δημιουργικότητα, λοιπόν, πρέπει να καλλιεργηθεί προς όλες τις κατευθύνσεις. Η ελεύθερη χρήση των δυνατοτήτων της γλώσσας, που προάγεται μέσα από αυτή την εργασία, είναι απλώς μία από τις κατευθύνσεις προς τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός. Φυσικά, οι κατευθύνσεις αυτές συνδέονται μεταξύ τους, υποβοηθώντας η μία την καλλιέργεια της άλλης. Τα παραμύθια χρησιμεύουν στα μαθηματικά όπως τα μαθηματικά στα παραμύθια. Χρησιμεύουν στην ποίηση, στη μουσική, στην ουτοπία, στην ενασχόληση με την πολιτική: τέλος πάντων, σ' ολόκληρο τον άνθρωπο και όχι μόνο στο φαντασιόπληκτο (Rodari, 2003, σελ.203).³

Οι Karen Meador και Jim Granada (στο Smutny, 2002) επιχειρηματολογούν πάνω στην αξία της καλλιέργειας της δημιουργικότητας, και συγκεκριμένα βρίσκουν την προσφορά της και στην επαγγελματική εξέλιξη του παιδιού. Καθώς στο νέο άτομο δίνεται η δυνατότητα μέσα από την παροχή ποικιλίας ερεθισμάτων να σκέφτεται και να δρα ανεξάρτητα, υιοθετώντας αυτό τον τρόπο σκέψης και στην ενήλικη ζωή του, δεν έχει παρά να δημιουργήσει αξιόλογα αποτελέσματα, σε όποιον κλάδο και αν στραφεί. Συγκεκριμένα, οι δύο ερευνητές ισχυρίζονται ότι συγγραφείς, μουσικοί συνθέτες, διαφημιστές και τόσοι

³ Ο Rodari κάνει στο σημείο αυτό έμμεση αναφορά στο έργο του Elémire Zolla, *Ιστορία του Φαντασιοκοπώ*, στο οποίο αυτός διακρίνει τη «φαντασία» από τη «φαντασιοληξία» ως εξής: η πρώτη κατασκευάζει με το πραγματικό και στο πραγματικό η δεύτερη το σκάει από το πραγματικό τρέχοντας.

άλλοι έχουν ωφεληθεί από δασκάλους και εμπυχωτές που καλλιέργησαν σε αυτούς δημιουργικές δεξιότητες με νόημα και βοήθησαν τους μαθητές να σκεφτούν «έξω από το κουτί».⁴ Εδώ γίνονται εμφανή τα σημάδια της μακρόχρονης αντίληψης ότι η δημιουργικότητα αφορά μόνο τον κλειστό κύκλο των καλλιτεχνών, καθώς η σύνδεσή της με την απλή, πραγματική ζωή φαίνεται να απαιτεί ειδική μνεία.

Σε ένα άρθρο της για τη δημιουργικότητα, η Stacey L. Hayden (2002) θεωρεί ότι είναι το πρώτο πράγμα που χάνουν τα παιδιά πηγαίνοντας στο σχολείο. Για τα παιδιά, η φαντασία είναι ελευθερία. Αυτό που κερδίζουν τα παιδιά χάνοντας τη φαντασία τους, είναι η απόγνωση. Τα παιδιά χρειάζονται τη φαντασία τους για να επιβιώσουν. Συχνά, αυτή η αντίληψη γίνεται εφιαλτήριο για καυστική κριτική απέναντι στον σύγχρονο καταναλωτισμό. Η ερευνήτρια συνεχίζει: «Τα παιδιά δεν χρειάζονται θεραπεία και βιντεοπαιχνίδια και σοκολάτες και υπολογιστές» (σ. 12). Αφού δεν έχουν ανάγκη τα προηγούμενα (!) τι έχουν ανάγκη τα παιδιά; Τίποτα άλλο από το ίδιο το δημιουργικό τους πνεύμα, και αν το έχουν χάσει, θα πρέπει οι γονείς και οι δάσκαλοι να τα βοηθήσουν να τα ξαναβρούν.

Αντιλαμβανόμενοι την αξία της καλλιέργειας της δημιουργικότητας σφαιρικά στα παιδιά, ποιο είναι το σχολείο που οραματιζόμαστε; Πώς αυτό καταφέρνει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών πια, και όχι στα μοντέλα σύγκρισης που υποβάλλει η κοινωνία στα μέλη της; Αρχικά, το σχολείο χωρίς ιεράρχηση των μαθημάτων είναι αναγκαιότητα. Κατά βάθος, ένα είναι το μοναδικό μάθημα με το οποίο χρειάζεται να έρθουν σε επαφή τα παιδιά, και αυτό είναι η πραγματικότητα σε όλες τις εκφάνσεις της και προβαλλόμενη υπό το αντίστοιχο αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών (Rodari, 2003, σελ.208). Η δημιουργική σκέψη σε ένα τέτοιο σχολείο κατέχει πρωταρχική θέση, με εφαρμογές σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, που χαρακτηρίζονται από μια διαθεματικότητα, η οποία είναι άλλωστε στοιχείο της πραγματικότητας και της καθημερινής ζωής των παιδιών.

Η ιδέα αυτή ακούγεται ριζοσπαστική, αλλά όχι λιγότερο δελεαστική προκειμένου να μας απαλλάξει από όλα τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης. Ακόμα περισσότερο προχωράει στη σκέψη αυτή ο Herbert Read (στο Rodari, 2003, σελ.206), για να φέρει στο κέντρο της διδακτικής παρέμβασης την καλλιτεχνική δραστηριότητα, θεωρώντας πως αυτή και μόνο αυτή μπορεί να πραγματοποιήσει και να αναπτύξει στο παιδί έναν τρόπο ολοκληρωτικής εμπειρίας. Υποθέτει ότι για να αναπτυχθεί η λογική σκέψη δεν είναι ανάγκη να θυσιαστεί η επινόηση, αλλά το αντίθετο (Rodari, 2003, σελ.207). Ξεδιαλύνεται, έτσι, η παρεξήγηση που

⁴ Ο όρος 'think out of the box' εμφανίστηκε πρώτη φορά τη δεκαετία του 70', γύρω από τη λύση μιας δοκιμασίας με βούλες μέσα σε ένα κουτί (nine dots puzzle).

τοποθετεί τη λογική σκέψη και την επινόηση/φαντασία στα δύο μέρη της ζυγαριάς, υποβάλλοντας στη σκέψη των δασκάλων και κατά συνέπεια των μαθητών το ασυμβίβαστο των δύο εννοιών. Η προέκταση του δίπολου φτάνει έως και το διαχωρισμό «θετικών» και «θεωρητικών» μυαλών, αλλά αυτό θα τραβούσε την έρευνά μας αρκετά έξω από το στόχο της. Συνεχίζοντας, η σημασία της τέχνης στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας απασχολεί και τον Michael Cannon (2002). Σε σχετικό άρθρο του επισημαίνει ότι οι καλές τέχνες κατέχουν ρόλο-κλειδί στη δημιουργική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών (χωρίς αυτό να αποκλείει οποιοδήποτε άλλο παιδί)- είτε αυτά ανακαλύπτουν τη ζωγραφική, είτε παράγουν νέες ιδέες, είτε χρησιμοποιούν την τέχνη για να κατανοήσουν έναν πολιτισμό ή ένα κείμενο, είτε παρουσιάζουν τις δικές τους δημιουργίες. Ύστερα από τον Herbert Read, μίλησε ο John Dewey για τη λειτουργία της επινόησης, επισημαίνοντας μία διευκρίνιση στις ιδέες του πρώτου (στο Rodari, 2003, σελ.207). Όχι μόνο η ιστορία, η λογοτεχνία, η γεωγραφία, οι αρχές των επιστημών, αλλά και η γεωμετρία και η αριθμητική περιέχουν μια ποσότητα θεμάτων στα οποία πρέπει να λειτουργήσει η επινόηση, αν πρέπει να γίνουν κατανοητά, σύμφωνα με τον μεγάλο αμερικανό φιλόσοφο. Συνεπώς, η επινόηση δεν αναφέρεται μόνο στη λειτουργία της τέχνης.

Επιστρέφοντας στο θέμα της σχολικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τα θεμέλια του υπάρχοντος συστήματος. Αξίζει να αναρωτηθούμε το λόγο για τον οποίο σε όλα τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως υπάρχει η ίδια ιεραρχία των μαθημάτων. Στην πρώτη θέση βρίσκονται τα μαθηματικά και οι γλώσσες, στη δεύτερη οι επιστήμες του ανθρώπου και στην τελευταία όλες οι τέχνες. Οι ρίζες της δομής αυτής βρίσκονται στην παγκόσμια στοχοθεσία του δημόσιου σχολείου, την εύρεση εργασίας. Η δημιουργικότητα δεν θεωρείται αναγκαίο εφόδιο για αυτό, και έτσι δεν έχει τη θέση που τις αξίζει. Μία αξιοσημείωτη ομιλία πάνω στο θέμα πραγματοποίησε ο Ken Robinson (2006), Άγγλος συγγραφέας και ειδικός σε θέματα της εκπαίδευσης, για το TED.⁵ Το πνεύμα του λόγου του αφορά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο έχει διαρθρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγώντας στον μονόδρομο της εισαγωγής στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Οι φυσικές τάσεις των παιδιών καταπιέζονται και η αστείρευτη δημιουργικότητά τους όχι μόνο δεν καλλιεργείται, αλλά απορρίπτεται ως κάτι το μη πρακτικό, άχρηστο για το μέλλον. Γιατί τα παιδιά διδάσκονται καθημερινά μαθηματικά, αλλά όχι και χορό; Δεν είναι η κίνηση μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών; Ως αποτέλεσμα αυτής της δομής του αναλυτικού προγράμματος, εξαιρετικά ταλαντούχοι άνθρωποι νομίζουν ότι δεν

⁵ Ιστοσελίδα στην οποία καταχωρούνται ομιλίες σε μορφή βίντεο από το χώρο των επιστημών και των τεχνών: www.ted.com

είναι ικανοί για τίποτα, αφού αυτό στο οποίο είναι καλοί, συχνά δεν εκτιμάται στο σχολείο, ή ακόμα χειρότερα, στιγματίζεται. Χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι η γραμμικότητα και ο κομφορμισμός, σύμφωνα με τον Ken Robinson (σε αντίστοιχη ομιλία του για το TED το 2010), τα οποία πρέπει να εκλείψουν μέσα από μια *εκπαιδευτική επανάσταση*, όπως την ονομάζει, αφού μια αλλαγή ή ένας ανασχηματισμός θα ανακλύωναν το ίδιο αποτυχημένο μοντέλο. Καταλήγει προτείνοντας την αντικατάσταση του *βιομηχανικού μοντέλου* στο οποίο βασίζεται η δημόσια εκπαίδευση (μαζικά και προς μία κατεύθυνση) με το *γεωργικό* (εξατομικευμένο), καθώς η διαδικασία ανάπτυξης του ανθρώπου είναι οργανική, πράγμα που σημαίνει ότι είναι ζωντανή και απρόβλεπτη, δεν μπαίνει σε καλούπια.

Σε αντίστοιχο πνεύμα οραματίζεται το σχολείο της δημιουργικότητας ο Rodari (1990, σελ. 35), στο οποίο βάζει το παιδί σε ρόλο παραγωγού αξιών και παιδείας και όχι καταναλωτή. Το σχολείο των «καταναλωτών», αναφέρει χαρακτηριστικά, είναι ένα σχολείο νεκρό, και προσποιούμενοι ότι είναι ζωντανό δεν καθυστερούμε τη σήψη του. Ένα σχολείο ζωντανό μπορεί να είναι μόνο ένα σχολείο για δημιουργούς. Εκεί όπου τα παιδιά πηγαίνουν για να ανακαλύψουν τις δυνατότητες μέσα τους, ένας χώρος όπου τους παρέχεται πληθώρα ερεθισμάτων και υλικών, για να το καταφέρουν. Σε ένα τέτοιο σχολείο, παύει να υπάρχει η έννοια του μαθητή και η έννοια του δασκάλου. Υπάρχουν μόνο ολοκληρωμένοι άνθρωποι. Η εκτίμηση και η αποδοχή των προϊόντων της παιδικής φαντασίας, σε οποιαδήποτε μορφή τους, πρέπει να γίνεται αποδεκτή από τους ενήλικους και από το σύνολο της τάξης. Δεν πρόκειται για έναν εύκολο στόχο. Όπως στα αποθέματα της Γης σε διαθέσιμα υλικά, έτσι και στον άνθρωπο, οι δυνατότητες και τα ταλέντα κρύβονται βαθιά και χρειάζεται κόπος και επιμονή για να έρθουν στην επιφάνεια, αλλά κυρίως πίστη και σεβασμός στις ιδιαίτερες ικανότητες του καθενός.

Οι εκπαιδευτικοί της Κίνησης για τον Παιδαγωγικό Συνεταιρισμό στην Ιταλία (στο Rodari, 2003, σελ.205) εκφράζουν στο έργο τους *Η δημιουργικότητα στην έκφραση* την πρόθεσή τους να οργανώσουν ένα σχολείο το οποίο θα αναδεικνύει και θα αναπτύσσει σε όλα τα παιδιά τις ικανότητες και τις τάσεις που υποδείχτηκαν ως χαρακτηριστικές «δημιουργικών» ατόμων. Ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις τους και για το χώρο του σχολείου, ο οποίος θα πρέπει να είναι σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Με χαρακτηριστικό τη *μετατρεψιμότητα*, το σχολικό περιβάλλον επιτρέπει στο χρήστη-μαθητή να συμπεριφέρεται με ενεργητικό και όχι πια με παθητικό τρόπο. Με άλλα λόγια, οι μαθητές έχουν δικαίωμα δημιουργικής επέμβασης στο χώρο που τα περιβάλλει. Μια τέτοια

προσέγγιση βασίζεται, φυσικά, σε μια γενικότερη αναγνώριση ότι η έκφραση είναι μια διαδικασία ελεύθερη και δημιουργική του νου. Και για να γίνουν οι ιδέες αυτές πραγματικότητα στο δημόσιο σχολείο, δεν αρνούμαστε ότι χρειάζεται αρκετά μεγάλη δόση φαντασίας ακόμα και σήμερα, που βρισκόμαστε στο «μέλλον» πολλών από τους παραπάνω στοχαστές.

Έχοντας θέσει τις βασικές αρχές για τη θεμελίωση ενός σχολείου που καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, μένει να σκιαγραφηθεί και το προφίλ του δασκάλου που δρα μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο. Καθώς η δραστηριότητα βρίσκεται στην πρώτη θέση, ο δάσκαλος καλείται να γίνει ο υποκινητής αυτής της δραστηριότητας, ή ακόμα καλύτερα, ο *εμπυχωτής*. Δεν είναι τυχαίο ότι σε πολλά εργαστήρια θεατρικού παιχνιδιού, όχι μόνο για παιδιά, αλλά και για ενήλικες, ο όρος αυτός αποδίδεται στον δάσκαλο, το σκηνοθέτη ή τον ηθοποιό που οδηγεί την ομάδα στις δραστηριότητες. Χρησιμοποιείται ακριβώς γιατί αναδεικνύει το νόημα του ρόλου του -είναι εμπυχωτής, δίνει την πνοή και την ενθάρρυνση που χρειάζεται η ομάδα για να δημιουργήσει κάτι που την εκφράζει. Από την άλλη, αφαιρεί από το δάσκαλο οποιαδήποτε χροιά αυθεντίας, τοποθετεί στο κέντρο την ομάδα, τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και τις δυνατότητές του, φανερώνει ότι οποιοδήποτε προϊόν δημιουργικότητας προκύπτει από τον εσωτερικό κόσμο της ατομικότητας και από αυτό που μπορεί να κατορθώσει η ατομικότητα μέσα από την αλληλεπίδραση με την ομάδα.

Πώς μπορεί ο δάσκαλος να κινητοποιήσει στα παιδιά τη δημιουργικότητα; Βασική προϋπόθεση είναι η συνειδητοποίηση ότι οι μαθητές διαθέτουν δημιουργικές ικανότητες από μόνοι τους, οπότε σκοπός είναι αυτές να καλλιεργηθούν. Η δημιουργία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά θα πρέπει να αποτελεί πηγή ποικίλων ερεθισμάτων και να επιτρέπει, όπως προαναφέρθηκε, την παρέμβασή τους στη διαμόρφωσή του. Μέσα από δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας, ο δάσκαλος-εμπυχωτής ενθαρρύνει την ανάδειξη καταστάσεων προβληματισμού, μέσα στις οποίες οι μαθητές καλούνται να στοχαστούν και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Τα παιδιά θα προτείνουν λύσεις που ο δάσκαλος δεν είχε ίσως φανταστεί. Με αυτό τον τρόπο, ενδυναμώνεται η παροχή ευκαιριών και η *αυτενέργεια*. Ο Torrance (στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.29) βλέπει έναν παιδαγωγό που σέβεται τις διαφορετικές ιδέες των μαθητών, αναζητά την πρωτοτυπία στις εκφράσεις τους και με την κατάλληλη *ανατροφοδότηση* τους δείχνει ότι οι απόψεις τους έχουν αξία. Μάλιστα, προσπαθεί να υλοποιεί τις ιδέες τους μέσα στην τάξη αποδεικνύοντας ότι είναι εφαρμόσιμες. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός, για τον Torrance, δεν θα πρέπει να θεωρεί την κριτική και τη βαθμολόγηση κύριο ρόλο της

εργασίας του, αλλά αντίθετα, να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να εκπονούν δραστηριότητες χωρίς να έχουν σκοπό την αξιολόγηση και τη σύγκριση. Ακόμη και όταν εκφράζει κριτικά την άποψή του, αυτή συνοδεύεται πάντα από τα αντίστοιχα επιχειρήματα που εξηγούν αυτή τη στάση. Η εφαρμογή των αρχών αυτών πρέπει να διέπεται από συνέχεια και συστηματικότητα.

Θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τις προτάσεις του Guilford (στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.10) σχετικά με τη φύση της νοημοσύνης για να προτείνουμε μεθόδους καλλιέργειας της δημιουργικότητας στα παιδιά. Συγκεκριμένα, αφού η ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος θεωρείται χαρακτηριστικό της αποκλίνουσας σκέψης, η υιοθέτηση δραστηριοτήτων που την ενθαρρύνουν θα μπορούσε να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα, μέσα από περιβαλλοντικά θέματα προς επίλυση, για παράδειγμα. Με την ίδια λογική, ο δάσκαλος μπορεί να αναπτύσσει στα παιδιά τη νοητική ευχέρεια, τη νοητική ευελιξία, την ικανότητα σύνθεσης, μετασχηματισμών και επεξεργασίας, καθώς και την πρωτοτυπία. Ειδικά για τη νοητική ευχέρεια, συνίσταται η μέθοδος του *brainstorming* για την παραγωγή ιδεών χωρίς την παρέμβαση του νου για να τις αξιολογήσει άμεσα. Ακολουθώντας τα ευρήματα του Guilford (στο Μιχαλοπούλου, 2009, σελ.10-11), η ευχέρεια αυτή μπορεί να αναπτυχθεί και σε διαφορετικά επίπεδα: την ευχέρεια στη σύλληψη νέων ιδεών, τη συνειρμική και την εκφραστική ευχέρεια. Η καλλιέργεια της τελευταίας αποτελεί βασική επιδίωξη στην έρευνα της συγκεκριμένης εργασίας.

Σχετικά με τις παραπάνω ικανότητες, οι Meador και Granada (2002) κάνουν λόγο για τη *γλώσσα της δημιουργικότητας (the language of creativity)* που μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα βοηθητικά στην απόκτησή τους από τα παιδιά. Έτσι, όταν οι μαθητές επινοούν διαφορετικές μεθόδους για την επίλυση ενός προβλήματος είναι καλό να τους θυμίζει ο δάσκαλος ότι σκέφτονται με *ευχέρεια*. Όταν αναπτύσσουν ένα διαφορετικό τρόπο να παρουσιάζουν τα μαθηματικά δεδομένα, να τους επισημαίνει την αξία της *πρωτότυπης σκέψης*. Ακολουθώντας την ίδια τακτική της συστηματικής ανατροφοδότησης, οι μαθητές θα γνωρίζουν τι τους ζητάει ο δάσκαλος όταν, για παράδειγμα, πρέπει να λύσουν μια άσκηση με «επινοητικότητα» ή να χρησιμοποιήσουν πιο «ευέλικτη σκέψη». Η αξία της *μεταγνώσης* είναι πολύ μεγάλη προκειμένου να χειραφετηθούν τα παιδιά ως προς τον τρόπο σκέψης τους.

Κλείνοντας σε αυτό το σημείο το θέμα του ρόλου του δασκάλου ως εμπνευστή σε μια τάξη με παιδιά εκφραστικά και δημιουργικά, παραθέτουμε μερικές από τις απόψεις της Κίνησης για τον Παιδαγωγικό Συνεταιρισμό (Rodari, 2003, σελ.207): ο δάσκαλος, δεν είναι

πια εκείνος που μεταδίδει μια συσκευασμένη γνώση, μια μπουκιά την ημέρα· ένας εκπαιδευτής για φώκιες. Είναι ένας ενήλικος που βρίσκεται με τα παιδιά για να εκφράσει τον καλύτερο εαυτό του, για να αναπτύξει και στον εαυτό του το σχήμα της δημιουργίας, της επινόησης, της εποικοδομητικής ενασχόλησης σε μια σειρά δραστηριοτήτων που πρέπει πλέον να τις θεωρούμε ίσες: ζωγραφική, πλαστική, δραματική, μουσική, συναισθηματική, ηθική (αξία, κανόνες συμβίωσης), γνώσεων (επιστημονική, γλωσσολογική, κοινωνιολογική), τεχνικο-κατασκευαστική, παιχνιδιού: «καμία από τις οποίες δεν πρέπει να εννοείται ως ψυχαγωγία ή διασκέδαση σε σύγκριση με άλλες που θεωρούνται πιο αξιοπρεπείς». Το παραπάνω απόσπασμα περιλαμβάνει περιεκτικά όλα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα για τη σωστή δομή των θεμάτων (και όχι μόνο γνωστικών αντικειμένων) σε ένα σχολείο με κατεύθυνση την καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε όλες της τις εκφάνσεις. Ταυτόχρονα, ιχνογραφεί το ρόλο του δασκάλου σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Ίσως, η έκφραση «εκπαιδευτής για φώκιες» να θεωρηθεί υπερβολική σε σχέση με την προσπάθεια που γίνεται να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά από την άλλη δείχνει ρεαλιστικά πόσο ακόμα απέχουμε από μια πρότυπη εκπαίδευση. Εξάλλου, «και μόνο το γεγονός ότι ακόμα και τα πιο αφοσιωμένα και με καλές προθέσεις άτομα συνδέουν εκ των πραγμάτων το ρόλο της δημιουργικότητας με τις στιγμές που απαιτούν ελάχιστη αφοσίωση είναι ίσως η καλύτερη απόδειξη ότι το απάνθρωπο σύστημα στο οποίο ζούμε θέτει ως έναν από τους πρωταρχικούς στόχους την καταπίεση των δημιουργικών δυνατοτήτων της ανθρωπότητας» (Rodari, 2003, σελ.205).

Κεφάλαιο 2: Η δημιουργική γραφή

Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθούμε να αποδώσουμε περιεκτικά τον όρο *δημιουργική γραφή*, το πλαίσιο και τους βασικούς εκπροσώπους γύρω από τα οποία αναπτύχθηκε, τα χαρακτηριστικά της, τους λόγους για τους οποίους είναι ανάγκη να εξασκηθούν σ' αυτή οι μαθητές του Δημοτικού, καθώς και τις ωφέλειες για τα παιδιά που προκύπτουν κάτω από αυτή τη συνθήκη. Η παρουσίαση των παραπάνω θα μας βοηθήσει να στηρίξουμε την επιλογή γραπτών κειμένων με τεχνικές δημιουργικής γραφής προκειμένου να αναζητήσουμε κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις στο λόγο των μαθητών, όταν η φαντασία τους απελευθερώνεται.

Αρχικά, είναι σημαντικό να γίνει λόγος για το ευρύτερο πνεύμα που διαπνέει τη δημιουργική γραφή. Είναι ένας τρόπος έκφρασης της ανθρώπινης δημιουργικότητας, η οποία αξίζει να καλλιεργηθεί για τους λόγους που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η δραστηριότητα αυτή παρουσιάζει μεγάλη συγγένεια με άλλες δύο μορφές έκφρασης: το θέατρο και το παιχνίδι ως αντικείμενο, τα οποία στην καθημερινή ζωή των παιδιών είναι σύνολα με ένωση τον αυτοσχεδιασμό.

Συγκεκριμένα, η σύνδεση της δημιουργικής γραφής με το θέατρο δεν χρειάζεται πολλές επεξηγήσεις για να γίνει αντιληπτή. Ο Στέλιος Καραγιάννης (2011)⁶ θεωρεί το θεατρικό κείμενο όχι κάτι το διαφορετικό αλλά μία από τις μορφές της δημιουργικής γραφής, καθώς αναφέρει πως «κάθε είδος θεατρικού λόγου εντάσσεται στο εννοιολογικό πλαίσιο της δημιουργικής γραφής». Στο παιδικό παιχνίδι, μάλιστα, το θέατρο έχει την τιμητική του. Το παιδί παίζει αληθινό θέατρο στην καθημερινότητά του· όταν υποδύεται «τον οδοντίατρο», «το χορευτή» ή «τη φράουλα», είναι οδοντίατρος, χορευτής ή/και φράουλα. Για το πόσο πηγαία είναι η δημιουργική γραφή στο παιδί, όμως, θα μιλήσουμε παρακάτω.

Επιπλέον, το παιχνίδι ως αντικείμενο συνδέεται με την εξάσκηση της φαντασίας που καλλιεργεί η δημιουργική γραφή με κοινό τόπο την επινόηση ιστοριών. Ο Gianni Rodari

⁶ Για το άρθρο του Σ. Καραγιάννη: «Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις μιας παιδαγωγικής εμπειρίας» δεν γνωρίζουμε χρονολογία, ενώ το άρθρο βρίσκεται διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.scribd.com/doc/49612155/%CE%97-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%89%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF> (τελευταία πρόσβαση: 16/7/2013). Για το λόγο αυτό, όταν κάνουμε αναφορά σε αυτό το έργο, χρησιμοποιούμε τη χρονολογία, που αναρτήθηκε στο διαδίκτυο.

(2003, σελ.202) πιστεύει ότι το παιδί παίζοντας δεν φέρνει στην επιφάνεια τις εμπειρίες του αναλλοίωτες, αλλά τις επεξεργάζεται και τις συνθέτει δυναμικά, για να δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες και την περιέργειά του. Από την άλλη, η επινόηση μιας ιστορίας ανασύρει τις ίδιες νοητικές λειτουργίες στο μυαλό του παιδιού. Το υλικό παιχνίδι ή η αφήγηση, όμως, είναι πιο συγκεκριμένα διαμορφωτική διαδικασία; Υλη της έκφρασης, σύμφωνα με τον Rodari, στην περίπτωση του παιχνιδιού με πηλό είναι ο πηλός, ενώ στην αφήγηση είναι οι λέξεις. Συνεπάγεται ότι η αφήγηση «είναι ένα στάδιο πιο προχωρημένο κυριαρχίας στο πραγματικό, μια σχέση πιο ελεύθερη με τα υλικά. Είναι μια στιγμή συλλογισμού που φτάνει επέκεινα του παιχνιδιού. Είναι ήδη μια μορφή ορθολογισμού της εμπειρίας: μια εκκίνηση προς την αφαίρεση». Κλείνουμε τη μικρή αυτή εισαγωγή με μια φράση του Friedrich Schiller: «ο άνθρωπος παίζει μόνο όταν είναι άνθρωπος στην κυριολεξία και είναι στην κυριολεξία άνθρωπος μόνο όταν παίζει» (στο Rodari, 2003, σελ.206).

2.1 Ορίζοντας την έννοια

Καθώς οι διάφοροι ορισμοί για τη δημιουργική γραφή που έχουν ειπωθεί συμβαδίζουν με την ιστορική πορεία του όρου ή προέρχονται από σημαντικούς εκπροσώπους του ρεύματος, κρίνεται χρήσιμο και αναγκαίο να γίνει και μια σύντομη ιστορική αναδρομή σε αυτό το πλαίσιο, χτίζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας μας.

Αρχικά, ο όρος *δημιουργική γραφή* αποτελεί μετάφραση του αγγλικού *creative writing*. Κατά την άποψη του Μ. Σουλιώτη, πρόκειται για καταχρηστικό όρο, καθώς η γραφή ως δραστηριότητα δεν μπορεί παρά να είναι δημιουργική. Η έμφαση στη λέξη «δημιουργική», λοιπόν, είναι απόδειξη μιας έκδηλης αντίδρασης σε μια προϋπάρχουσα κατάσταση, η οποία επιδιώκεται να ανατραπεί. Σχετικά με το ποια ήταν αυτή η κατάσταση μας ενημερώνει ο Α. Καρακίτσιος (2012) που σε άρθρο του επιχειρεί να εξιχνιάσει τις καταβολές της δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η εμφάνιση και η εξέλιξη της δημιουργικής γραφής συνδέεται αναπόσπαστα με την πορεία της Ρητορικής, με αφετηρία την αρχαία Ελλάδα. Όπως είναι γνωστό, η Ρητορική αφορά τη σύνταξη γραπτού ή προφορικού λόγου με σκοπό αυτός να γίνει πειστικός και αποτελεσματικός πάνω σε ένα αίτιο (Καρακίτσιος, 2012, σελ.3). Η σύνδεση με τη λογοτεχνία φαίνεται σχεδόν αμέσως μόλις αναφέρουμε τις 5 φάσεις της Ρητορικής (Καρακίτσιος, 2012, σελ.3-4):

- 1) Invention (εύρεσις)
- 2) Disposition (τάξις)

- 3) Elocution (λέξεις)
- 4) La memoria (μνήμη)
- 5) Actio (υπόκρισις)

Χωρίς να μπαίνουμε σε εκτενείς αναλύσεις, αναφέρουμε επεξηγηματικά ότι στην πρώτη φάση κυρίαρχη νοητική λειτουργία είναι η Φαντασία (έμπνευση), ενώ στη δεύτερη η Λογική (κρίση). Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα η Ρητορική άλλαξε δομή και προσαρμόστηκε στις απαιτήσεις του τότε εκπαιδευτικού συστήματος, μέχρι που τον 19^ο αιώνα η διδασκαλία της λογοτεχνίας έφτασε να αποτελείται από τις τρεις πρώτες φάσεις της Ρητορικής που αναφέρθηκαν. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές έμπαιναν στη διαδικασία συγγραφής παράγοντας μεγάλο αριθμό πρωτόλειων, πεζών και ποιημάτων, τα οποία όμως ακολουθούσαν έναν κανόνα ήδη ειπωμένο από άλλους λογοτέχνες. Κυριαρχούσε, δηλαδή, η μίμηση του ύφους. Έτσι, ενώ μέχρι την εμφάνιση του ρεύματος του Ρομαντισμού (τέλη 18^{ου} αι. στη δυτική Ευρώπη) ο καλλιτέχνης δεν διαχωριζόταν από τον τεχνίτη σε επίπεδο αισθητικής, και η γραφή θεωρούνταν κάτι που μπορεί να διδαχτεί, από τα μέσα του 19^{ου} αι. και έπειτα ο καλλιτέχνης μυθοποιείται και εξαιρείται το λογοτεχνικό ταλέντο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη στροφή προς μια διδακτική της λογοτεχνίας που εστιάζει στην ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων με βάση την οπτική του συγγραφέα/ ποιητή και όχι τη δημιουργική σκοπιά του αναγνώστη. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα πλέον και με την εισαγωγή της υποχρεωτικής διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο, η Ρητορική έχει χάσει το νόημά της και ο στόχος είναι η διαμόρφωση «ενός λόγου για τη λογοτεχνία και όχι η απόκτηση δεξιοτήτων για τη δημιουργία ή έστω μιμητική αναπαραγωγή ενός λογοτεχνικού κειμένου» (Καρακίτσιος, 2012, σελ.7). Πώς μέσα από αυτή τη στροφή 180 μοιρών εμφανίστηκε η δημιουργική γραφή ως προέκταση της προϋπάρχουσας Ρητορικής; Πρώτα-πρώτα, οι ίδιοι οι συγγραφείς άρχισαν να αντιδρούν σε αυτό το μοντέλο της λογοτεχνίας, μιλώντας μέσα από τα έργα τους για τον τρόπο και τις τεχνικές της συγγραφής τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ο Marcel Proust, ο Milan Kundera και ο Italo Calvino, που μαζί με άλλους ομοϊδεάτες τους τόλμησαν να τραβήξουν το μανδύα της μυθοποίησης και να εισαγάγουν (ή και να μυήσουν) τους αναγνώστες στο εργαστήριο με τις λέξεις και τις ιστορίες τους. Έτσι, από την πλευρά των δημιουργών, άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα εργαστήρια δημιουργικής γραφής, τα οποία στη συνέχεια συμπεριλήφθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Στην εξάπλωση της δημιουργικής γραφής, σύμφωνα με τον Σ. Καραγιάννη συντέλεσε καθοριστικά και η εξάπλωση της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, φέρνοντας πιο

κοντά τον ενδιαφερόμενο στη διδασκαλία τεχνικών συγγραφής και απομυθοποιώντας το άπιαστο «ταλέντο». Για τον Καραγιάννη, η δημιουργική γραφή είναι «εκείνο το είδος της γραφής, μυθοπλαστικής ή όχι, που υπερβαίνει τα όρια της επαγγελματικής γραφής, της δημοσιογραφικής και της ακαδημαϊκής και γενικά κάθε γραφής που χρησιμοποιεί μια κάποια τεχνική του λόγου». Αυτό που συνεπάγεται, λοιπόν, είναι ότι κατά κάποιο τρόπο η δημιουργική γραφή διδάσκει τον κανόνα της αταξίας. Δεν υπάρχουν συνταγές, αλλά υπάρχει ελευθερία στη χρήση της γλώσσας. Επιτρέπονται μη συμβατικοί και αποκλίνοντες τύποι. Επιβάλλεται η δημιουργικότητα. Άλλωστε, μπορεί αυτό που λέγεται έμπνευση να μη διδάσκεται, αλλά ο καθένας μπορεί να βοηθηθεί, ώστε να βρει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκφράζεται χωρίς περιορισμούς. Και τότε, ναι, η έμπνευση μπορεί να τον επισκεφτεί. Άρα, ένα άλλο στοιχείο που συνδέει τη Ρητορική με τη δημιουργική γραφή, είναι η αρχαιοελληνική παραδοχή ότι η έμπνευση δεν είναι προνόμιο που κατέχει ο καλλιτέχνης, αλλά επισκέπτεται, όπως η Μούσα, αυτόν που σκέφτεται ελεύθερα, του δίνει την ιδέα και χάνεται ξανά.

Έναν άλλον ορισμό της δημιουργικής γραφής δίνει ο Καρακίτσιος (2012): «Ο όρος υπονοεί σήμερα τουλάχιστον, τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής αλλά εμπεριέχει την ευρεία του σημασία και το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων». Συνεπώς, η έννοια συνδέεται με όχι απλώς με τη γλώσσα, αλλά ακόμα περισσότερο, με την ποιητική της λειτουργία, εκείνη που ενέχει τη μεγαλύτερη ελευθερία στη χρήση των λέξεων.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην αξία της δημιουργικότητας. Η δημιουργική γραφή θέλει ακριβώς να πει ότι ο καθένας είναι σε θέση να γράψει με το δικό του τρόπο, η μίμηση δεν έχει να προσφέρει, αν και ο Σεφέρης ισχυρίζεται ότι αντιγράφοντας τις Ωδές του Κάλβου βελτιώθηκε ως ποιητής (Σουλιώτης, 2012, σελ.1). Τα έργα μεγάλων συγγραφέων και ποιητών μπορούν να σταθούν ως παραδείγματα για διάφορες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, χωρίς όμως η αντιγραφή του ύφους να γίνεται αυτοσκοπός. Άλλωστε, η διάσταση αυτή της δημιουργικότητας δεν τέθηκε τυχαία στο επίκεντρο, αλλά συνέβαλαν αποφασιστικά ιστορικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Με αφετηρία την Αναγέννηση που εμφανίστηκε πρώτα στην Ιταλία, ο άνθρωπος αντιμετωπίστηκε ως δημιουργικό ον, δόθηκε μεγάλη σημασία στις νοητικές του ικανότητες, ενώ μάλιστα η αξία της ποιητικής πράξης εξισώθηκε με τη θεϊκή (Κωτόπουλος, 2012, σελ.1).

Ποιοι υπήρξαν οι πρωτεργάτες της δημιουργικής γραφής, όμως, και μέσα από ποιες δράσεις εξέφρασαν τις ιδέες της; Δεν θα μπορούσε να γίνει λόγος για τη σημερινή

δημιουργική γραφή χωρίς την αναφορά της *Oulipo*, μιας ομάδας που οργανώθηκε στο Παρίσι το Δεκέμβριο του 1960 με συνιδρυτές τους Raymond Queneau και François le Lionnais. Το όνομα της ομάδας είναι αρκτικόλεξο των γαλλικών λέξεων: *'Ouvroir de Littérature Potentielle'* [Η λέξη *'ouvroir'* είναι απαρχαιωμένη και προέρχεται από το γαλλικό *'aunrer/ouvrier'* = μοχθώ, κοπιάζω (Bellos, 2010)]. Οι συνιδρυτές, μαζί με άλλα μέλη που σταδιακά προστέθηκαν, μοιράζονταν την αντίληψη ότι η λογοτεχνία συνδέεται στενά με τα μαθηματικά, και επιδίωκαν να εφεύρουν τρόπους και μεθόδους (γαλλ. *contraintes*) με τους οποίους η επιστήμη των αριθμών μπορούσε να συμβάλλει στην εξέλιξη της λογοτεχνίας (Bellos, 2010).⁷ «Μία ιδιαίτερη λέσχη ευγενών λογίων, αφοσιωμένων στην επινόηση ιδιότυπων εφευρέσεων, ξεκινώντας από επίσημους και αυστηρά περιοριστικούς κανόνες, αποτυπωμένους με μία σαφή φιλο-μαθηματική προτίμηση» ονομάζει την *Oulipo* ο Mario Barenghi (στο Calvino, 1994, δική μου μετάφραση).⁸ Η ομάδα στόχευε στη δημιουργία μιας νέας αντίληψης για τη λογοτεχνία και τη λογοτεχνική συγγραφή, που θα ξεπερνούσε τα όρια όλων των προηγούμενων ρευμάτων. Ενώ είχε περισσότερα κοινά στοιχεία με τον Υπερρεαλισμό, διαφοροποιήθηκε από αυτόν γιατί οι ιδρυτές της ομάδας συμφωνούσαν μόνο μερικώς με τις αρχές του. Πρόκειται, μάλιστα, για το μακροβιότερο χρονικά λογοτεχνικό ρεύμα (με δράσεις σχεδόν για 50 χρόνια), αν βέβαια τα μέλη του συμφωνούσαν να θεωρηθεί ως τέτοιο (Bellos, 2010). Ορισμένοι από τους βασικούς εκπροσώπους της *Oulipo* ήταν οι: Italo Calvino, Noel Arnaud, Jacques Bens, Claude Berge, André Blavier, Latis, Jean Lescure, Jean Queval, και Albert-Marie Schmidt.⁹

Έξω από τα πλαίσια της *Oulipo*, δραστηριοποιήθηκαν άλλοι συγγραφείς αφήνοντας το ιδιαίτερα αξιόλογο έργο τους να λειτουργήσει ως θεμέλιο για την ανύψωση του σημερινού οικοδομήματος της δημιουργικής γραφής. Ο Gianni Rodari (1920-1980) ανέδειξε με το έργο του ως παιδαγωγού και συγγραφέα την αξία της καλλιέργειας και εκμετάλλευσης της παιδικής φαντασίας για το όφελος μιας νέας παιδαγωγικής. Η δημιουργική γραφή σήμερα οφείλει σίγουρα πολλά στη *Γραμματική της Φαντασίας*, ένα βιβλίο-μανιφέστο για την απελευθερωτική φόρτιση της λέξης και γεμάτο μηχανισμούς που εξυπηρετούν την επινόηση. Ο Rodari αναφέρει πως επηρεάστηκε στις απόψεις του από τον André Breton,

⁷ Η συσχέτιση μαθηματικών και λογοτεχνίας δεν αποτελούσε ούτε τότε κάτι το εντελώς νέο. Αρκεί κανείς να διαπιστώσει την κοινή ρίζα των λέξεων «μετρώ» και «διηγούμαι» σε αρκετές γλώσσες (αγγλ. 'count- recount', γερμ. 'erzählen- Zahl=αριθμός', γαλλ. 'compter-raconter' (Bellos, 2010), ιταλ. 'contare-raccontare')

⁸ *'Una singolare consorteria di letterati, dediti a escogitare bizzarre invenzioni partendo da regole formali severamente costrittive, improntate a uno spiccato gusto matematizzante'.*

⁹ Η ιστοσελίδα <http://www.ouliipo.net/> παρέχει πολλά παραδείγματα τεχνικών της *Oulipo* στα γαλλικά, καθώς και τα ονόματα των οπαδών-μελών της.

πατέρα του υπερρεαλισμού, όσον αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούσε για να διηγείται ιστορίες στα παιδιά. Επίσης, η φράση του Novalis στο *Fragmente*: «αν είχαμε και μια Φανταστική, όπως έχουμε μία Λογική, θα ανακαλύπταμε την τέχνη να επινοούμε» υπήρξε καθοριστική για τη μετέπειτα συγγραφή του βιβλίου του *Γραμματική της Φαντασίας*. Με τη διαφορά ότι δεν έγραψαν βιβλία για την καλλιέργεια της φαντασίας στα παιδιά -αλλά ενστερνίστηκαν την ιδέα ότι η συγγραφή μπορεί να διδαχτεί- οι παρακάτω υπήρξαν πρόδρομοι της δημιουργικής γραφής: Mario Barenghi, Bruno Munari, Milan Kundera (*Η τέχνη του μυθιστορήματος*), Terry Brooks (*Sometimes the Magic Works: Lessons from a Writing Life*), Stephen King (*On writing*), Patricia Highsmith. Από το 2000 και έπειτα άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους παγκοσμίως τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής καθώς και διάφορα προγράμματα σπουδών (ενταγμένα στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων/πανεπιστημίων είτε ως αυτόνομα και αμιγή μεταπτυχιακά τμήματα). Στην Ελλάδα, οργανώθηκαν εργαστήρια δημιουργικής γραφής από το ΕΚΕΜΕΛ (Ευρωπαϊκό Κέντρο Μετάφρασης Λογοτεχνίας) και από το ΕΚΕΒΙ (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου), ενώ από το 2010 λειτουργεί Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα).

Ο λόγος για τον οποίο δεν μπαίνουμε σε περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το διδακτό της συγγραφικής δεξιότητας για τους ενήλικους είναι ότι το εργαλείο της έρευνάς μας είναι η εξάσκηση της δημιουργικής γραφής και η παραγωγή γραπτών κειμένων από τα παιδιά, τα οποία είναι μεν εν δυνάμει μελλοντικοί συγγραφείς, αλλά στην παρούσα φάση εστιάζουμε στην αξία της καλλιέργειας της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους ως όφελος για την ολική τους νοητική ανάπτυξη και αντίληψη του κόσμου. Ο Φίλιππος Μανδηλαράς (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010, σελ.135) δίνει στη δημιουργική γραφή για παιδιά το όνομα μιας «σύγχρονης εκπαιδευτικής μεθόδου» και εστιάζει στο βιωματικό τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται ο λόγος και η κάθε λέξη, με τη βοήθεια του παιχνιδιού. Πράγματι, αξίζει να μελετήσουμε τη λέξη στο «μεδούλι» της, όπως τη χρησιμοποιούν τα παιδιά και όπως τους αρέσει να τη χρησιμοποιούν. Ας τους δώσουμε αυτό το πολύτιμο εργαλείο της γλώσσας, χωρίς διορθώσεις, κατευθύνσεις και αξιολογικές παρεμβολές των ενηλίκων, και ας δούμε τι μπορούν να κάνουν με αυτή την ελευθερία. «Δεν υπάρχει λέξη που να μπορεί να κατανοηθεί αν την αναλύσουμε σε βάθος», έλεγε ο Paul Valéry (στο Rodari, 2003, σελ.24), και ίσως να είχε δίκιο. Πώς θα το διαπιστώσουμε αυτό; Αφού σκιαγραφήσουμε τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικής μεθόδου, θα ερευνήσουμε τις πρακτικές που ταλαντεύουν τη σχέση σημαίνοντος- σημασινομένου,

όπως στη ρήση του Paul Valéry, αλλά και τη φαντασία συνολικά εκπεφρασμένη μέσα από τη γλώσσα.

2.2. Χαρακτηριστικά και στόχοι της δημιουργικής γραφής για παιδιά ως εκπαιδευτικής μεθόδου

Στο υποκεφάλαιο αυτό ορίζονται τα βασικά θεωρητικά σημεία πάνω στα οποία βασίζονται οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για τα παιδιά στο πλαίσιο αυτής της διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου να εξασφαλίσουμε ότι οι μαθητές νιώθουν εντελώς ελεύθεροι να εκφράσουν τις ιδέες τους. Είναι, λοιπόν, ιδιαίτερα σημαντικό να καταστεί σαφές ποιο είναι το πνεύμα που διατρέχει την προσπάθεια αυτή, καθώς όπως και σε κάθε πεδίο του ανθρώπινου επιστητού, και εδώ υπάρχουν και εφαρμόζονται διαφορετικές ιδέες.

Αρχικά, η δημιουργική γραφή, λόγω της στενής σχέσης της με τη φαντασία, συσχετίζεται συχνά με την **ποιητική λειτουργία της γλώσσας** (Καρακίτσιος, 2012), δηλαδή με κείμενα λογοτεχνικά αλλά και με τον σύγχρονο κινηματογράφο. Ο παραπάνω όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Roman Jakobson (1998), ο οποίος διέκρινε 6 λειτουργίες της γλώσσας. Στη συγκεκριμένη, επιχειρείται από το χρήστη η μέγιστη απόσχιση της λέξης από την καθιερωμένη σημασία της, ερευνώνται νέες παρθενικές προοπτικές του σημαινομένου και η γλώσσα αποκτά μουσικότητα. Έτσι, η λέξη «ουρανός» είναι πιο κοντά στη λέξη «νους» παρά στη λέξη «μπλε». Περισσότερα, όμως, για τη *φωνολογική επίγνωση* κατά Jakobson θα αναφέρουμε σε άλλο σημείο της εργασίας. Η έννοια της **«αταξίας»** είναι κάτι ακόμα που πρέπει να ειπωθεί, καθώς απελευθερώνει το υποκείμενο από το φόβο της έλλειψης έμπνευσης. Η έμπνευση δεν είναι κάτι που διδάσκεται (Duchense & Legay, στο Καρακίτσιος, 2012). Παρ' όλα αυτά, όμως, μπορούμε να διδάξουμε την αταξία, με στόχο την απελευθέρωση της σκέψης, ώστε η γλώσσα να βρεθεί σε νέα, απάτητα μονοπάτια. Σε αυτό το πνεύμα σκέφτεται και ο Στέλιος Καραγιάννης (2011)¹⁰ όταν κάνει λόγο για την υπεροχή της **δημιουργικότητας** σε αυτό το είδος έκφρασης. Όλα τα παιδιά μπορούν να γράψουν δημιουργικά, γιατί ακριβώς δεν προαπαιτείται ένα συγγραφικό ταλέντο, αλλά μια ενατένιση της πραγματικότητας εναλλακτική.

Προηγουμένως έγινε λόγος για τη συσχέτιση δημιουργικής γραφής και παιχνιδιού. Εφόσον υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία ανάμεσα στις δύο δραστηριότητες, όπως η φαντασία, η αίσθηση της περιπέτειας και ο πειραματισμός (Καραγιάννης, 2011)¹¹, δεν μπορεί παρά η δημιουργική γραφή να συμμερίζεται και το **διασκεδαστικό χαρακτήρα** του

¹⁰ Βλέπε υποσημείωση ν.6

¹¹ Βλέπε υποσημείωση ν.6

θέματος! Έτσι, τα παιδιά παίζουν χρησιμοποιώντας τις αφηγηματικές τεχνικές που εν δυνάμει όλα κατέχουν (όταν εξιστορούν μια μέρα ή περιγράφουν ένα φίλο τους) και εν τέλει ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους σε βάθος.

Εφόσον το προϊόν της δημιουργικής γραφής δεν προκύπτει από κάποια διδασκαλία περιοριστικής υφής, δηλαδή δεν διδάσκεται το πρέπον και το μη αποδεκτό, αλλά αντίθετα ο τρόπος σκέψης, για να ξεφύγει ο νους από τέτοιου είδους περιοριστικά κριτήρια, προκύπτει φυσικά ότι χαρακτηριστικό της δημιουργικής γραφής είναι η **απουσία του δίπολου σωστό- λάθος** (Μανδηλαράς στο: Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010, σελ.136). Ο μαθητής δεν αξιολογείται σε καμία περίπτωση βαθμολογικά, αλλά και οι όποιες παραινέσεις πρέπει να λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τον κίνδυνο ότι μπορεί να παρεμβαίνουν στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το παιδί τον κόσμο, προσπαθώντας να τον φέρουν σε συμφωνία με τη δική μας οπτική. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής κατασκευάζει την πρόταση: «το σιδερένιο ρομπότ είναι αληθινό», δεν είναι κρίσιμης σημασίας να επισημάνει ο εκπαιδευτικός το αδύνατο της πραγματολογικής επιβεβαίωσης αυτής της πρότασης. Χωρίς αυτόν, δεν θα καταλάβει, άραγε, το παιδί ότι κάτι τέτοιο δεν γίνεται; Και κατά πόσο μπορεί να είναι βέβαιος ο εκπαιδευτικός για την κριτική του, όταν η τεχνολογία βαδίζει με τέτοιους ρυθμούς; Δεν ισχυριζόμαστε εδώ ότι ο φυσικός κόσμος δεν έχει περιορισμούς και συγκεκριμένους νόμους, αλλά πώς να αρνηθούμε την αποκλίνουσα σκέψη σε ένα παιδί, όταν αργότερα τη δεχόμαστε σε έναν υπερρεαλιστή συγγραφέα; Μάλλον ο ενήλικος καλλιτέχνης δεν είχε πάρει στα σοβαρά τυχούσες νουθεσίες της παιδικής του ηλικίας.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής έχουν έντονο **ομαδικό χαρακτήρα** (Μανδηλαράς στο: Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010, σελ.136). Η εξερεύνηση του εσωτερικού κόσμου του κάθε παιδιού έχει σίγουρα ενδιαφέρον, αλλά ακόμα περισσότερο ενδιαφέρει η αλληλεπίδραση των ιδεών που προκύπτουν από την παροχή ίδιων ερεθισμάτων. Δηλαδή, τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τη μοναδικότητα της σκέψης τους, όταν αυτή έρχεται σε αντιπαραβολή με τη σκέψη των υπολοίπων. Έτσι, πολλές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής περιλαμβάνουν την ανταλλαγή των γραπτών μεταξύ των παιδιών, η οποία μπορεί να έχει διάφορες προεκτάσεις.¹² Ακόμη, οι μικροί δημιουργοί μπορούν να οργανωθούν σε ομάδες και να αναλάβουν τη συγγραφή ενός κειμένου

¹² Για παράδειγμα, μέσω της ανταλλαγής ποιημάτων που γράφτηκαν από τα παιδιά, μπορεί να λάβει μέρος μια δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού, που λέγεται *αναπαράσταση*. Κατά τη διάρκειά της, το κάθε παιδί δείχνει με κινήσεις/ λόγια/μουσική/συνδυασμό τις σκέψεις που του δημιούργησε η ανάγνωση του ποιήματος ενός άλλου παιδιού και τη δική του ερμηνεία πάνω σε αυτό.

συνεργατικά. Σε αυτή την περίπτωση, το προϊόν ανήκει σε όλη την ομάδα και στην αλληλεπίδραση της σκέψης των μελών της.

Αξίζει να λάβουμε υπόψη μας και άλλο ένα χαρακτηριστικό, που προτείνει ο Gianni Rodari (2003, σελ.167) έχοντας τυφλή εμπιστοσύνη στην επινόηση ιστοριών από τα παιδιά. Πιστεύει, λοιπόν, πως «η ιστορία για να πετύχει, πρέπει πάντα να την **υπηρετούμε πιστά**, με τη βεβαιότητα ότι η άσκηση της πίστης θα ανταμειφθεί στο εκατό συν ένα». Δεν γνωρίζουμε αν αυτό ακριβώς είχε στο μυαλό του ο Rodari, αλλά εμείς το εκλαμβάνουμε ως την ακούραστη αφοσίωση στο δρόμο της ιστορίας που όρισε η φαντασία με συχνά υποσυνείδητους μηχανισμούς. Δηλαδή, δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να εκλογικεύουμε την πορεία της ιστορίας μας, ούτε να προωθούμε αυτή τη σκέψη στα παιδιά, γιατί ό, τι επινοείται σίγουρα δεν είναι τυχαίο. Επίσης, ακόμα και όταν η ιστορία φτάνει να καταλήγει σε αδιέξοδο (άραγε πώς ορίζεται αυτό;) η επιμονή στην συνέχεια και την ολοκλήρωσή της αξίζει τον κόπο.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να θίξουμε τη στενή σχέση της δημιουργικής γραφής με τον υπερρεαλισμό ως λογοτεχνικό ρεύμα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι θεμελιωτές της *Oulipo* δεν ήθελαν να ταυτιστούν με κανένα λογοτεχνικό κίνημα, γιατί ισχυρίζονταν συγκεκριμένες διαφορές με οποιοδήποτε από αυτά. Παρ' όλα αυτά, πολλές απόψεις και πρακτικές βρίσκουν τη θεωρητική τους θεμελίωση στον υπερρεαλισμό, όπως η **αυτόματη γραφή**, η οποία συνίσταται στην καταγραφή των ιδεών χωρίς την παρεμβολή της αξιολόγησης από τη συνείδηση. Η αισθητική που προκύπτει είναι η αισθητική του υπερρεαλισμού, χωρίς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά με κοινό σημείο την ίδια την άρνηση υιοθέτησης συγκεκριμένων τεχνοτροπιών. Η σημερινή δημιουργική γραφή έχει πολλά να κερδίσει αν εκμεταλλευτεί τις πρακτικές αυτές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και με παιδιά. Η σύγκλιση του υπερρεαλισμού με το παιδικό μυαλό βρίσκεται ακριβώς σε μία κοινή διάσταση: την *ουτοπία*. Αποφασιστικά ο Gianni Rodari (2003, σελ.47) δηλώνει πως «η ουτοπία δεν είναι λιγότερο παιδαγωγική από το πνεύμα κριτικής», ενώ συνεχίζει χιουμοριστικά: «ας μην παραβλέπουμε την παιδαγωγική αξία της ουτοπίας. Αν δεν ελπίζαμε, σε πείσμα όλων, σε ένα καλύτερο κόσμο, ποιος θα μας υποχρέωνε να πάμε στον οδοντίατρο;» Για την αυτόματη γραφή και το κατά πόσο αυτή απελευθερώνει το άτομο από το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον ή αντίθετα το προβάλλει προς μελέτη, «μίλησε» η M. Epstein- Jannai (2010), όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω.

Η δημιουργική γραφή για παιδιά δεν αποσκοπεί μόνο στην απελευθέρωση του νου από τη συμβατική χρήση των λέξεων. Οι μαθητές μέσα από σχετικές δραστηριότητες ευαισθητοποιούνται γύρω από το γλωσσικό υλικό και συμφιλιώνονται μαζί του, που είναι μια κατάκτηση πολύ σημαντική. Στόχος είναι επίσης, η δημιουργία ενός «αντίβαρου φαντασίας» (Μανδηλαράς στο: Τσιλιμένη Τ. & Παπαρούση Μ., 2010, σελ.135) απέναντι από τους κανόνες και τους νόμους που διέπουν τη γλώσσα. Όταν προετοιμάζουμε ή εφαρμόζουμε μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη την καλλιέργεια μιας προσωπικής σχέσης μεταξύ του παιδιού και της λέξης, να αντιληφθεί δηλαδή το παιδί ότι η γλώσσα κατασκευάζεται και αναθεωρείται τη στιγμή που τη χρησιμοποιεί το ίδιο, δεν είναι κάτι το εξωτερικό και απροσέγγιστο.

2.3 Δημιουργική γραφή και ωφέλειες ή Γιατί να καλλιεργήσουμε τη δημιουργική γραφή στα παιδιά

Όταν ο Gianni Rodari επισκέφτηκε 2 σχολεία της ιταλικής επαρχίας την άνοιξη του 1979, μετά τη διδασκαλία οι μαθητές στριμώχτηκαν γύρω του για να τον ευχαριστήσουν και να τον αποχαιρετήσουν. Οι εκπαιδευτικοί του ενός Γυμνασίου παραδέχονται το εξής: «στο μεταξύ, είχαμε καταλάβει ένα πράγμα: ότι η καλύτερη διδασκαλία του Ροντάρι είναι σημαντική επειδή είναι [...] όπως θα έπρεπε να είναι πάντοτε η καλή διδασκαλία, κατά την οποία αυτός που διδάσκει χρειάζεται να μεταφερθεί, με όλα όσα ξέρει, στη θέση των μαθητών, για να ξαναβρεί τον εαυτό του, ως άνθρωπο ακέραιο, εκεί ανάμεσα στα παιδιά» (Rodari, 1990, σελ. 87).

Η θετική επίδραση της διδασκαλίας αυτής στα παιδιά μπορεί να εξηγηθεί αν μελετήσουμε τις ωφέλειες της δημιουργικής γραφής. Για να διευκολύνουμε την παρουσίασή τους, τις χωρίζουμε τυπικά –γιατί στην ουσία αποτελούν μια ολότητα- σε δύο κατηγορίες, τις **ψυχολογικές** ωφέλειες και τις **γλωσσικές** (σε σχέση, δηλαδή, με την ανάπτυξη της γλώσσας και της μεταγλώσσας). Και οι δύο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, και όταν το πλαίσιο είναι σχολικό, αντανακλώνονται και στην επίδοση του παιδιού.

Οι ωφέλειες ψυχολογικής υφής ταυτίζονται σε πολλά σημεία με εκείνες που παρατηρούνται γενικά στον χώρο της τέχνης, και δη της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Συγκεκριμένα, με τη συγγραφή ενός ποιήματος ή μιας ιστορίας, παρατηρείται μια ψυχική εκτόνωση από την πλευρά του δημιουργού, καθώς και μια εσωτερική λύτρωση. Η κλασική ψυχανάλυση (Freud στο: Καρακίτσιος, 2012) επισημαίνει τις θεραπευτικές ιδιότητες της

συγγραφικής δραστηριότητας. Αλλά και ο Γκράχαμ Γκριμ (στο: Καραγιάννης, 2011)¹³ επιβεβαιώνει ότι η γραφή είναι μια μορφή θεραπείας. Αυτή έγκειται στις ευεργετικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο μυαλό του υποκειμένου, όταν γράφει από εσωτερική παρόρμηση, και που οδηγούν στη συναισθηματική εκτόνωση. Με τη σειρά της, αυτή δείχνει τον δρόμο προς την **αυτογνωσία** (Κωτόπουλος, 2012, σελ.10). Μάλιστα, η δημιουργική γραφή έχει οδηγήσει σε ευεργετικά αποτελέσματα, όταν εξασκήθηκαν σε αυτήν άτομα που έπασχαν από άγχος, κατάθλιψη ή είχαν μαθησιακές δυσκολίες (Καραγιάννης). Ιδιαίτερα το τελευταίο αξίζει να ληφθεί υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι ίσως το λιγότερο γνωστό. Ακόμη, μέσω της δημιουργικής γραφής τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν αρνητικές εμπειρίες που τυχόν έχουν και να τις αντικρούσουν με θετικές εικόνες, φτιαγμένες μέσα από τη φαντασία τους (Καραγιάννης). Όπως σε κάθε μορφή τέχνης, έτσι και με τη διαδικασία της γραφής το υποκείμενο έρχεται *πρόσωπο με πρόσωπο* με τον εσωτερικό του κόσμο, καθώς ό, τι αποτυπώνεται στο χαρτί αυτόματα περνάει από τη σφαίρα του φανταστικού και του υποσυνείδητου στον κόσμο του πραγματικού και του αισθητού. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι μπορούμε να ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν κείμενα για τα οποία δεν παρουσιάζουν κανένα ενδιαφέρον ή είναι κανονιστικού τύπου, γιατί έτσι οι δημιουργικές διεργασίες δεν ενεργοποιούνται και δεν μπορούν να υπάρξουν αντίστοιχες ωφέλειες.

Ο λόγος για τον οποίο μέσω της δημιουργικής γραφής προάγεται η αυτογνωσία περιγράφηκε παραπάνω. Η αυτογνωσία φέρνει μαζί και την αυτοεκτίμηση, ενώ το παζλ της εσωτερικής ανακάλυψης συμπληρώνεται με την καθαρότερη εικόνα που έχουμε για τους άλλους. Έτσι, ειδικά μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, προωθείται η αλληλοκατανόηση, η ένταξη και η αποδοχή μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Αρχικά, όταν σε όλους δίνεται η ελευθερία να εξασκήσουν τη φαντασία τους είναι αναπόφευκτο να παραχθούν εντελώς διαφορετικά γραπτά: ιστορίες, ποιήματα, ονοματοποιίες που χαρακτηρίζουν τον καθένα ξεχωριστά και αναδεικνύουν τη μοναδικότητά του. Οι υπόλοιποι, όντας μάρτυρες μιας τέτοιας ανακάλυψης, διαπιστώνουν όχι μόνο τον διαφορετικό εσωτερικό κόσμο του καθενός, αλλά και κοινά σημεία της ψυχοσύνθεσης που δεν είχαν παρατηρήσει. Έτσι, προάγεται μια λυτρωτική επικοινωνία με αμοιβαία οφέλη για τη μονάδα και το σύνολο της τάξης.

Είναι η διαδικασία αυτή, της γραφής, που είναι πολύτιμη και ευεργετική και όχι απαραίτητα το έργο καθεαυτού. Έχοντας ξεπεράσει τα συμβατικά όρια της εκπαιδευτικής

¹³ Βλέπε υποσημείωση ν.6

ρουτίνας, τα παιδιά μπορούν να ονειροπολήσουν χωρίς περιορισμούς, να αφεθούν στην απελευθερωτική φαντασία τους όπως οι υπερρεαλιστές, να κατασκευάσουν κόσμους ή να πιστέψουν σε αυτούς που ήδη έχουν μέσα τους. Δεν υπάρχει περίπτωση να γίνουν φαντασιόπληκτα, όπως δεν υπάρχει και πιθανότητα να μην ανακαλύψουν τον πραγματικό κόσμο γύρω τους. Αλλά, όπως γράφει και ο Rodari (2003, σελ.42), *στην πραγματικότητα μπορείς να μπεις από την κεντρική πόρτα ή να χωθείς –είναι πιο διασκεδαστικό- από ένα παραθυράκι.*

Οι ψυχολογικές ωφέλειες συνδέονται στενά με τις αλλαγές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν και νιώθουν τα παιδιά τη γλώσσα τους, ως αίτιο και αιτιατό που λειτουργεί και από τις δύο κατευθύνσεις. Αρχικά, μέσα από τη συνειδητοποίηση της δύναμης που έχουν τα παιδιά πάνω στη γλώσσα τους, σπάει αμέσως η προκατάληψη απέναντι στο γλωσσικό μάθημα, που αποτελεί συχνά αιτία σχολικής αποτυχίας ή μειωμένων προσδοκιών. Με το φόβο του λάθους να ακολουθεί, τα παιδιά σπάνια νιώθουν κυρίαρχα της γλωσσικής τους έκφρασης, με απώτερη συνέπεια τον περιορισμό της φαντασίας τους (εφόσον αυτή αντανακλάται στη γλώσσα).

Αρκεί πρώτα να μιλήσουμε για το γεγονός ότι τα παιδιά είναι φυσικοί συγγραφείς, όταν τους δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και η αναγκαία υποστήριξη. Γράφουν και εκφράζονται με κάθε ευκαιρία. Χαρακτηριστικό άλλωστε είναι ότι πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας, χωρίς να έχουν κατακτήσει το σύστημα της γραφής, *ξεπατικώνουν* τα σύμβολα που βλέπουν από άλλα μέλη της οικογένειας, και μάλιστα ισχυρίζονται πως σε αυτά που «γράφουν» υπάρχει συγκεκριμένο νόημα. Ο Μίμης Σουλιώτης (1995, σελ.9) αναφέρει σχετικά: «οι μαθητές, οι πρωτοβάθμιοι κυρίως, γράφουν στίχους, και πολλούς μάλιστα, αρκεί μόνο να ενθαρρυνθούν από κεφάλτους ενηλίκους». Η ποίηση έχει ως βασική προϋπόθεση για τη συγγραφή της την επέλαση του υποκειμένου πάνω στη γλώσσα του, τη θριάμβευση της ελευθερίας της έκφρασης. Γι' αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά να γράφουν στίχους. Άλλωστε, δεν υπονομεύεται η «διανοητική διδασκαλία» (Σουλιώτης, 1995, σελ.231), δηλαδή η υπέρβαση της προλογικής σκέψης με αυτόν τον τρόπο. Έτερον εκάτερον. Η νοητική ωρίμανση του παιδιού δεν υπαγορεύει και την αποξήρανση της εφευρετικότητάς του όσον αφορά τη γλώσσα, ούτε τον τετραγωνισμό της φαντασίας του. Αντιθέτως, η ικανότητά του να σκέφτεται αφαιρετικά και κριτικά ευνοείται από τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, γιατί του δίνει το ελεύθερο να αμφισβητεί και να αναλογίζεται, να διαθέτει μια δεξαμενή γλωσσικών εκφράσεων και από εκεί να επιλέγει.

"It should be possible for children's voices to be heard, right from the start, not only through what they say, but also through what they write"

-Hall, 2000

Μέχρι πού μπορεί να φτάσει αυτή η γλωσσική ελευθερία και τι έχει να προσφέρει στα παιδιά; Αν ανατρέξουμε στην παιδική μας ηλικία, θα ανακαλύψουμε μια τρανή απόδειξη ότι τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη να κλονίσουν τα θεμέλια της γλώσσας: τα «κορακίστικα», ο μουσικός κώδικας κατά τον οποίο ανάμεσα σε κάθε συλλαβή προφέρεται το φώνημα «κε», ώστε το τελικό μήνυμα να παρουσιάζεται αρκετά στρεβλωμένο για

κάποιον που δεν γνωρίζει πώς λειτουργεί. «Είναι ήδη αυτό ένας προϊδεασμός για την παιδική όρεξη προς γλωσσικές φθορές, παρεκφορές και διαστρεβλώσεις» (Σουλιώτης, 1995, σελ.204) που δεν πρέπει να περάσει ανεκμετάλλευτος από τους εκπαιδευτικούς. Το παράλογο στο γλωσσικό στίχο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περιπτώσεις όπου οι ήχοι του σημαίνοντος φτιάχνουν μια ομάδα από μόνοι τους, αποκομμένοι από τα σημαινόμενά τους (π.χ. ποιήματα με παρεκφορές της λέξης *καλικάντζαρος*). Αυτή ακριβώς είναι η ωφέλεια που προκύπτει από την εξοικείωση των παιδιών σε τέτοιες ασκήσεις που αναδεικνύουν την ηχητική αξία των φθόγγων και των συλλαβών (Σουλιώτης, 1995, σελ.205). Δεν θα μπορούσαν να μην είναι σύμφωνες οι απόψεις του Rodari σχετικά με το θέμα, ο οποίος ισχυρίζεται ότι η στρέβλωση της έννοιας/ των εννοιών μιας λέξης ερεθίζει την ελευθερία των ομιλητών και ενθαρρύνει τον αντικομφορμισμό τους. Με άλλα λόγια, τους δίνει δικαίωμα στην προσωπική τους *parole* (Rodari, 2003, σελ.46).

Ένα ενδιαφέρον θέμα που μπορούμε να θίξουμε εδώ –και ίσως να προκαλέσουμε τους πιο σκληροπυρηνικούς- έχει να κάνει με την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών, στο πλαίσιο αυτής της «ελευθεριάζουσας γλωσσικής επιλογής». Αρχικά, είναι σκόπιμη η απομυθοποίησή τους και έπειτα οι όποιες ενέργειες ρύθμισής τους. Η απομυθοποίηση χρειάζεται, για να μην αποθαρρυνθούν τα παιδιά και να μην χάσουν την αυτοπεποίθησή τους σε θέματα χειρισμού της γλώσσας. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με την επεξεργασία κειμένων, όπως οι «Χριστουγεννιάτικαι σκέψεις» του Μποστ (Σουλιώτης, 1995, σελ. 172-175) που βρίθει ορθογραφικών λαθών. Έτσι, εξηγούμε στα παιδιά ότι ακόμα και οι «σοβαροί» ενήλικες, οι ποιητές, αφήνονται να κάνουν ορθογραφικά λάθη, όταν θέλουν να πετύχουν κάποιο σκοπό. Με την ίδια λογική, τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά σε μια αναζήτηση πιθανών εννοιών για αυτές τις *διαφορετικές* λέξεις. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί γράψει «Λαγονία» αντί για «Λαπωνία»,

έχουμε μόλις ανακαλύψει μια νέα χώρα με συμπαθητικά τετράποδα (Rodari, 2003, σελ.50)! Εναλλακτικά, σε άλλες περιπτώσεις, μπορούμε να ορίσουμε την ανορθόγραφη λέξη ως την ασθένεια της σωστής, που πρέπει να γιατρέψουμε με κάποια *θαιραπία*. Σε κάθε ορθογραφικό λάθος ενυπάρχει μία ιστορία, την οποία εάν ακολουθήσουμε και καταγράψουμε έχουμε διπλό όφελος: περισσότερες πιθανότητες να εντυπωθεί η σωστή λέξη στα παιδιά λόγω του χρόνου που αφιερώνουμε, και περισσότερα χαμόγελα και διασκέδαση ☺. Εκτός βέβαια από τα ορθογραφικά, τα παιδιά κάνουν και άλλα γλωσσικά λάθη όταν κατασκευάζουν ιστορίες ή γράφουν ποιήματα. Αυτά, μέσα στο αντίστοιχο πνεύμα της δημιουργικής αξιοποίησης, μπορεί να τα χειριστεί ο δάσκαλος με το δικό του τρόπο. Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό, παραθέτουμε τα εξής λόγια του Μίμη Σουλιώτη:

Βασική πεποίθησή μου είναι ότι το καλό μάθημα ποίησης μοιάζει- πρέπει να μοιάζει- με μικρογραφία της Οδύσσειας· όσοι σώζονται ξαναγυρίζουν στην αφετηρία μετά από περιπέτειες. Τι είδους περιπέτειες; Εκείνες που θα κάνουν τους μαθητές να βγαίνουν διάλειμμα αλλιώςτικοι απ' ό, τι είχαν μπει.

2.4 Πρακτικές δημιουργικής γραφής

Πριν περιγράψουμε ακριβώς το πλαίσιο της παρέμβασής μας στο σχολείο, είναι σημαντικό να καταγραφούν σε αυτό το υποκεφάλαιο μερικές βασικές πρακτικές της δημιουργικής γραφής για παιδιά, από το πνεύμα των οποίων αντλούμε ιδέες για τις δραστηριότητες στην τάξη. Συγκεκριμένα, υπάρχουν έννοιες που αναφέρονται ανεξάρτητα από το κειμενικό είδος που παράγεται και έννοιες ειδικά για την επινόηση ιστοριών (πεζών) και ποιημάτων. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στις χιουμοριστικές καταστάσεις, που είναι πολύ πιθανόν να προκύψουν στην τάξη σε αυτό το φιλελεύθερο κλίμα της δημιουργικής γραφής.

2.4.1 Ιδέες- «ομπρέλες»

Ξεκινώντας, ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής για παιδιά έχει πολλά να κερδίσει από το χώρο του συμβολισμού στη λογοτεχνία. Μπορεί ως ρεύμα να εκφράστηκε κυρίως μέσω της ποίησης (T.S. Eliot, Rilke, Yeats, Blok κ.ά.) (Καλογήρου, 2009, σελ.100), αλλά τα χαρακτηριστικά του μπορούν να αξιοποιηθούν για τη γραπτή έκφραση των παιδιών γενικότερα. Τα **σύμβολα** ερεθίζουν τη φαντασία και δημιουργούν συνδέσεις μοναδικές για κάθε άτομο. Επίσης, ανάλογα με το πώς επιλέγονται, μπορούν να γίνουν και

διασκεδαστικά ή μέσα αυτογνωσίας για το παιδί. Ο Μακ Λάθλιν (στο Καραγιάννης, 2011)¹⁴ γράφει ότι «τα σύμβολα έχουν ένα σύνολο νοημάτων τα οποία μπορούν να δώσουν τη σπίθα στις δικές μας ιδέες καθώς και να μιλήσουν στο ασυνείδητο κομμάτι του εαυτού μας». Για παράδειγμα, βάζοντας τους μαθητές να φανταστούν ότι βρίσκονται μέσα σε ένα ποτάμι, στο οποίο δεν μπορούν να κολυμπήσουν αντίθετα, παρά μόνο πηγαίνουν προς τα εκεί που τους οδηγεί το ρεύμα, τους ζητάμε να μας πουν προς τα πού πηγαίνουν, τα συναισθήματά τους για αυτό το μέρος, αν θα συναντήσουν κάποιον στη διαδρομή κ.ά. Αυτά που προκύπτουν μπορούν να καταγραφούν σε μορφή ιστορίας ή να οργανωθούν σε ένα ποίημα. Τα σύμβολα μπορούν να αξιοποιηθούν σε πολλές δραστηριότητες, όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο της Τ. Καλογήρου (2009, σελ.99-123), ή σε άλλες που επινοεί ο εκπαιδευτικός.

Ο **ανιμισμός** είναι μια άλλη αξιοποιήσιμη τεχνική που προσφέρει πολλά στην καλλιέργεια της φαντασίας. Μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να μπουν στη θέση κάποιου αντικειμένου και να περιγράψουν την καθημερινότητά του σε πρώτο πρόσωπο. Να φανταστούν πώς είναι να ζει κανείς τη ζωή μιας σχολικής τσάντας, ενός ψυγείου ή της καγκελόπορτας. Σε παρόμοιο πνεύμα, αφηγούμαστε τι βλέπουμε μέσα από ένα οριοθετημένο πλαίσιο: πίσω από το παράθυρο, μέσα από την κλειδαρότρυπα, μέσα απ' τον υπόνομο... Σταδιακά, όταν η αλλαγή εστίασης εφαρμοστεί και σε ανθρώπους, μπορεί να καλλιεργηθεί η *ενσυναίσθηση* για τους συμμαθητές, τα μέλη της οικογένειας, τον ηλικιωμένο κ.ά.

Καθώς στα παιδιά αρέσει να αμφισβητούν παραδεδεγμένες αλήθειες και να προτείνουν τη δική τους εκδοχή για τη ροή των γεγονότων, η δημιουργική έκφραση με αφορμή **βιογραφίες και ιστορικά κείμενα** μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα καρποφόρα.

-Ποια θα ήταν η ιστορία της Ελλάδας αν οι Έλληνες κατοικούσαν στην Ασία;

-Αν ο Χριστόφορος Κολόμβος επέλεγε να κάτσει στ' αυγά του, πώς αλλιώς θα ανακάλυπταν οι Ευρωπαίοι την Αμερική;

Με τον τρόπο αυτό δίνεται στα παιδιά το δικαίωμα παρέμβασής τους στη ροή των πραγμάτων της ιστορίας. Δεν είναι μόνο δέκτες και δεξαμενές πληροφοριών. Το μέλλον του κόσμου εξαρτάται από το πόσο αξιοποιούν τη δημιουργικότητά τους (Smutny, 2002).

Προσεγγίζοντας τη θεωρία για τη δομή των παραμυθιών, συναντάμε το έργο του Vladimir **Propp** (στο Rodari, 2003, σελ.92), ο οποίος ανέλυσε τη δομή του λαϊκού

¹⁴ Βλέπε υποσημείωση ν.6

παραμυθιού¹⁵ –ιδιαίτερα του Ρωσικού-, για να καταλήξει στη διατύπωση των 31 **λειτουργιών** του, οι οποίες με πολλές παραλλαγές επαναλαμβάνονται και αρκούν για να περιγράψουν τη μορφή των παραμυθιών. Καθώς μας δίνεται η ευκαιρία να εισχωρήσουμε τόσο εις βάθος στον κόσμο του παραμυθιού, μπορούμε εξίσου να αξιοποιήσουμε αυτές τις λειτουργίες σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στην τάξη, συνδυάζοντάς τις διαφορετικά κάθε φορά. Μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η εξής:

Καταγράφουμε ορισμένες από τις λειτουργίες του Propp σε τραπουλόχαρτα από τα οποία τα παιδιά επιλέγουν τυχαία 2 ή 3. Με τη σειρά που επιλέγηκαν, η ιστορία ξεδιπλώνεται από μόνη της υποβάλλοντας την πορεία της, με το παιδί να καλείται να βρει πρωταγωνιστές και να στήσει το σκηνικό της δράσης.

Ο τρόπος σκέψης των παιδιών γύρω από τα **αινίγματα** και τα συναισθήματα που προκαλούνται γύρω από τη λύση τους μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Σύμφωνα με τον Rodari (2003, σελ.66), η επίλυση αινιγμάτων μοιάζει με το παιχνίδι του κρυφτού. Όταν δεν ξέρουν τη λύση, τα παιδιά δοκιμάζουν το φόβο ότι έχουν χαθεί ή ότι τα έχουν εγκαταλείψει. Με τη λύση του αινίγματος επιβεβαιώνεται ο κόσμος γύρω τους και επανασυνδέονται με αυτόν. Γεύονται την ικανοποίηση του «να υπάρχουν και να γνωρίζουν», να ξαναβρίσκουν τα δικαιώματά τους. Αλλά και η αντίστροφη διαδικασία είναι πολύ δημιουργική. Δηλαδή, με βάση ορισμένα βήματα (Rodari, 2003, σελ.65), να δημιουργούν αινίγματα τα ίδια τα παιδιά. Αυτό προωθεί την αφαιρετική τους σκέψη και προκαλεί απίθανες συνδέσεις μεταξύ των πραγμάτων (μεταφορά).

Γνωρίζοντας ο εκπαιδευτικός τα παραπάνω και θέλοντας να καλλιεργήσει τη δημιουργική σκέψη στα παιδιά, είναι απαραίτητο να τους παρέχει τα αντίστοιχα ερεθίσματα-καταλύτες (catalysts). Ως ερεθίσματα για τη φαντασία μπορούν να λειτουργήσουν εικόνες, ήχοι, αρώματα, γεύσεις ή και συνδυασμός των παραπάνω. Στόχος είναι πάντα μέσω αυτών να εισαχθούν οι μαθητές σε νέους κόσμους φανταστικής εμπειρίας τους και να επινοήσουν ιστορίες (Smutny, 2002). Υπάρχουν ακόμα δύο σημεία στα οποία καλείται να επέμβει ο εκπαιδευτικός στις ασκήσεις της δημιουργικής γραφής. Αρχικά, καθώς γράφουν τα παιδιά, είναι πιθανόν να αφαιρέσουν τα στοιχεία που

¹⁵ Ο Vladimir Propp πριν καταγράψει τις 31 λειτουργίες του λαϊκού παραμυθιού ασχολήθηκε με την ανεύρεση των ριζών του. Στο βιβλίο του *Οι ιστορικές ρίζες των αφηγήσεων με νεράιδες* διατυπώνει τη θεωρία, σύμφωνα με την οποία όσες ιστορίες περιέχουν μάγια προέρχονται από τις αρχαίες τελετές μύησης των ατόμων στις πρωτόγονες κοινωνίες (Rodari, 2004).

προκαλούν *σασπένς* στην ιστορία. Εκεί, είναι χρήσιμο με μια σειρά ερωτήσεων να συνειδητοποιήσουν οι μικροί συγγραφείς τις συνέπειες των επιλογών τους. Βρίσκουμε, λοιπόν, μια μέση λύση χωρίς να θυσιάσουμε ούτε το ενδιαφέρον ούτε τις ιδέες τους. Παρακάτω θα κάνουμε λόγο για τα βήματα που προτείνονται για τη συγγραφή ενός ποιήματος. Γενικότερα, όμως, είτε ακολουθούμε μια πορεία με στάδια είτε αφήνουμε τα παιδιά ελεύθερα να γράψουν, στο τέλος της συγγραφής είναι σκόπιμο να γίνεται η επιμέλεια (edit), την οποία συχνά αποφεύγουν τα παιδιά και πραγματοποιούν μόνο όταν τους το ζητάμε. Επίσης, είναι συχνά αυστηροί κριτές της δουλειάς τους και γι' αυτό χρειάζεται η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Foust, 2002).

2.4.2 Πρακτικές δημιουργικής γραφής για πεζά κείμενα

Στη βάση της αντίληψής μας για τη δημιουργική γραφή και το πώς μπορεί να χρησιμεύσει στα παιδιά, βρίσκεται η βαθιά πίστη στη λέξη. Η λέξη, ως μονάδα της γλώσσας, με το δυναμικό της χαρακτηρη μπορεί να παραγάγει από μόνη της απεριόριστες ιστορίες, ακουμπώντας δίπλα σε άλλες και παρασύροντας τις κοντινές φωνολογικά και σημασιολογικά. Δεν μπορούμε να φανταστούμε καλύτερη μεταφορά για τον αντίκτυπο μιας λέξης στο μυαλό από **το φαινόμενο της πέτρας στη λίμνη**, που τόσο λογοτεχνικά ξετυλίγει ο Gianni Rodari στη *Γραμματική της Φαντασίας*. Οι διαδοχικοί κύκλοι στο νερό συμβολίζουν το ντόμινο των συνειρμών στο μυαλό με το που «ρίξουμε» μέσα μια λέξη. Η πέτρα συνεχίζει το ταξίδι της μέσα στο νερό, ενοχλώντας τα ψάρια και τους άλλους οργανισμούς, μέχρι να καθίσει στο βυθό, σηκώνοντας κύματα άμμου και χτυπώντας ό,τι κείται ατάραχο. Με τον ίδιο τρόπο, η λέξη *ακροβάτης* πέφτει δίπλα στις λέξεις *αναβάτης*, *ποδηλάτης*, «στα καλά της», ενώ χτυπάει και τον *κλόουν* και το *σκοινί*. Θα μπορούσαμε να φτιάξουμε μία ιστορία με όλες τις παραπάνω; Αντίστοιχα, μπορούν τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία με τις λέξεις που τους έρχονται στο νου συνειρμικά με το στοχευμένο «ρίξιμο» μιας λέξης; Δεν πρέπει να θεωρούμε πως έχουμε εξαντλήσει όλες τις πιθανότητες ανασύροντας έναν συγκεκριμένο αριθμό λέξεων. Δίνοντας την ελευθερία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις με τον τρόπο που αισθάνονται, θα βρεθούμε μπροστά σε ένα εύρος διαφορετικών λέξεων και συνειρμών από ό,τι περιμέναμε. Οι ιστορίες που μπορούμε να φτιάξουμε βρίσκονται κάτω από το νερό και αναζητούν η μία την άλλη, αν σκεφτούμε όπως ο Βιτγκενστάιν (στο Rodari, 2003, σελ.24): «Οι λέξεις είναι σαν την επιφανειακή ταινία σε βαθιά νερά».

Αν μια λέξη μπορεί να ερεθίσει τη φαντασία και να δημιουργήσει από μόνη της μια ιστορία, τότε τι μπορεί να κάνει ο συνδυασμός δύο λέξεων, επιλεγμένων με ένα μόνο

κριτήριο; Σαφώς, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε ως πρακτική δημιουργικής γραφής το **φανταστικό διώνυμο**. Ο Gianni Rodari χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο, εννοώντας το συνδυασμό δύο λέξεων, σημασιολογικά απομακρυσμένων και επιλεγμένων έτσι ώστε να εξάπτουν στο μέγιστο τη φαντασία. Σε αλληλεπίδραση η μία με την άλλη ωθούνται έξω από την τροχιά των καθημερινών χρήσεών τους. Στο φανταστικό διώνυμο, οι λέξεις είναι «αποξενωμένες, εκτός τόπου, ριγμένες η μία εναντίον της άλλης σε ένα ουρανό που δεν το έχουμε ξαναδεί. Τότε βρίσκονται στις καλύτερες συνθήκες για να γεννήσουν μια ιστορία» (Rodari, 2003, σελ.31). Εύκολα μπορεί κανείς να καταλάβει ότι οι λέξεις *γλάστρα* και *ποτιστήρι* δεν αποτελούν το ιδανικό ζευγάρι ενός φανταστικού διωνύμου. Αντίθετα, η *γλάστρα* μαζί με μία *πάπια* είναι καλύτερες, ενώ ακόμα περισσότερο μπορεί να κάνει μια *πάπια* μαζί με ένα *ενεχυροδανειστήριο*. Με τον προφανή αυτό τρόπο, η λέξη αναγκάζεται να ξεφύγει από τα καθιερωμένα της μονοπάτια προκειμένου να συναντήσει την άλλη σε έναν κοινό τόπο όπου όλα είναι δυνατά. Η φαντασία καλείται να βρει μία συγγένεια ανάμεσά τους. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να δημιουργήσουμε ένα φανταστικό διώνυμο:

- Ζητώντας από ένα παιδί να γράψει τη μία λέξη στη μια πλευρά του πίνακα και από ένα άλλο στην απέναντι, χωρίς να βλέπουν ο ένας τι γράφει ο άλλος.
- Δείχνοντας τυχαία δύο λέξεις στο λεξικό.

Από εκεί και έπειτα, είναι δουλειά του συγγραφέα να επινοήσει μια ιστορία που να χωράει και τις δύο αυτές λέξεις.

Εδώ αξίζει να σημειώσουμε τη θεωρία που στηρίζει το φανταστικό διώνυμο. Ο ίδιος ο Rodari ισχυρίζεται πως βρήκε τη βάση του στον τρόπο που δημιουργείται η σκέψη στο παιδί, και συγκεκριμένα κάνει αναφορά στον Henri Wallon και το βιβλίο του *Η προέλευση της σκέψης στο παιδί*. Σύμφωνα με αυτό, η σκέψη έχει δυαδική δομή και δεν αναπτύσσεται μεμονωμένα: «το ζεύγος είναι προγενέστερο από το μεμονωμένο στοιχείο» (Wallon στο Rodari, 2003, σελ.29). Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι είναι το ζεστό, αν δεν έχουμε πιάσει κάτι κρύο. Έτσι, το φανταστικό διώνυμο με την εννοιολογική απόκλιση συμβαδίζει με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο τα παιδιά. Με αφορμή την πρακτική αυτή, έχει δημιουργηθεί μια σειρά παρεμφερών δραστηριοτήτων: από το διώνυμο γεννήθηκε το τριώνυμο κ.ο.κ., έως τη δημιουργία ιστοριών που πρέπει να περιλαμβάνουν 5, 6 ή και παραπάνω λέξεις. Καθώς αυξάνεται ο αριθμός των λέξεων, περιορίζονται τα σύνορα της φαντασίας, ενώ χάνεται ο σκοπός του αρχικού φανταστικού διωνύμου, το οποίο έχει τον απαραίτητο αριθμό λέξεων για να εξάψει τη φαντασία με τους λιγότερους δυνατούς περιορισμούς. Παρ' όλα αυτά, δεν εννοούμε ότι οι δραστηριότητες

δημιουργικής γραφής με περισσότερες λέξεις δεν έχουν την αξία τους και δεν εξυπηρετούν ορισμένους σκοπούς.¹⁶

Πεζά κείμενα μπορούν να επινοηθούν προφανώς και με την αξιοποίηση άλλων ερεθισμάτων, πέρα από τα γλωσσικά. Για παράδειγμα, μια φυσική εικόνα (η τάξη πηγαίνει στη θάλασσα/στο εργοστάσιο/στην αγορά), ένας ζωγραφικός πίνακας, μία μελωδία, μία ταινία, μια γιορτή, ένας νέος συμμαθητής, ένα γλίστρημα του δασκάλου, και χίλιες άλλες αφορμές μπορούν να δημιουργήσουν θαυμάσιες ιστορίες με την αξιοποίηση της φαντασίας. Πολλές φορές, η σπίθα έρχεται από μια ιδέα των παιδιών ή ένα δικό τους ενδιαφέρον/απασχόληση. Το να αφιερώνουμε λίγο χρόνο στην επινόηση ιστοριών όποτε μας δίνεται η ευκαιρία εκτονώνει τη φόρτιση της τάξης και λειτουργεί ευεργετικά για όλους (συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού!). Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, πριν γράψουν τα παιδιά τη δική τους ιστορία, να εφεύρουν εναλλακτικούς τρόπους να τελειώνει ή να αρχίζει μια ήδη δοσμένη ιστορία. Έπειτα, όταν οι μαθητές αρχίζουν να εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και να συνειδητοποιούν την ελευθερία που τους δίνεται, είναι η στιγμή να επινοήσουν κάτι εντελώς δικό τους. Σε αυτό το στάδιο, μπορούμε να τα παροτρύνουμε να βρίσκουν πιο «άβολους» τρόπους συνέχισης της ιστορίας τους και όχι την ευκολότερη εκδοχή που τους έρχεται στο μυαλό (Meador & Granada, 2002). Μία εναλλακτική πρόταση για προκαταρκτικές ασκήσεις είναι αυτές οι ασκήσεις: «αν μπορούσες να αλλάξεις αυτό το πρόσωπο/ γεγονός στην ιστορία, τι θα διάλεγες; Γιατί;».

Θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια ολόκληρη κατηγορία ασκήσεων που παράγουν υπερρεαλιστικά κείμενα και τυγχάνουν ιδιαίτερα θερμής ανταπόκρισης από τα παιδιά. Τέτοιες ιστορίες μπορούν να προκύψουν αν τους δώσουμε να κόψουν από μια εφημερίδα φράσεις από διαφορετικές ειδήσεις και να τις βάλουν στη σειρά σε ένα ενιαίο κείμενο (εκεί μπορεί ο νέος φόρος να πάει στο νοσοκομείο από δηλητηριασμένο πεπόνι, και άλλα...). Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες και να γράψουν στο ίδιο χαρτί από μια φράση. Μόνο που η φράση του προηγούμενου δεν φαίνεται, παρά η τελευταία της λέξη, με την οποία ο επόμενος πρέπει να συνδέσει τη δική του πρόταση. Στο τέλος ξετυλίγεται το χαρτί και ο καθένας μπορεί να φανταστεί το αποτέλεσμα –ή όχι!

Μία παρατήρηση σχετικά με τις λειτουργίες του Propp και τα δινύμια του Rodari: και από τις δύο περιπτώσεις μπορούν να προκύψουν πολύ αξιόλογες και διασκεδαστικές

¹⁶ Μια συνηθισμένη αφορμή για την επινόηση ιστοριών με βάση ήδη δοσμένες 5 περίπου λέξεις έχει την εξής μορφή: 4 λέξεις που εντάσσονται στο ίδιο εννοιολογικό πλαίσιο και μία που «δεν ταιριάζει», αναγκάζοντας το συγγραφέα να «τεντώσει» τη φαντασία του, για να τη φτάσει και να την περιλάβει στην ιστορία του.

δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Όμως, κοιτώντας βαθύτερα στη δομή τους, γίνονται εμφανείς σχέσεις αλληλοσυμπλήρωσης. Παραθέτουμε τα εξής παραδείγματα:

- ❖ Ο μαθητής καλείται να επινοήσει μια ιστορία με βάση 3 καρτέλες με λειτουργίες του Propp που επέλεξε (π.χ. απαγόρευση → αντίδραση του πρωταγωνιστή → τιμωρία του ανταγωνιστή).
- ❖ Ζητείται από το μαθητή να φτιάξει μια ιστορία που να «χωράει» έναν βάτραχο και ένα υποβρύχιο (φανταστικό διώνυμο).

Στην πρώτη δραστηριότητα, στο παιδί δίνονται τα στοιχεία της πλοκής και λείπουν οι πρωταγωνιστές και το πλαίσιο της ιστορίας: τι απαγορεύεται; Γιατί; Πώς αντιδράει ο πρωταγωνιστής και ποιος είναι ο ανταγωνιστής; Γιατί τιμωρείται και πώς; Αν ήταν θεατρική παράσταση, θα είχαμε τις πράξεις αλλά θα μας έλειπαν οι ηθοποιοί και τα σκηνικά. Αντίθετα, το φανταστικό διώνυμο δίνει ήδη στο παιδί τους πρωταγωνιστές της ιστορίας του -όχι ότι δεν μπορεί να προσθέσει και άλλους φυσικά- και του ζητάει να τους δέσει, να τους ενώσει με μία πλοκή, να δημιουργήσει τη δράση μεταξύ τους («τι στο καλό μπορούν να κάνουν μαζί ένας βάτραχος και ένα υποβρύχιο;»). Με αυτή την έννοια, οι δύο δραστηριότητες είναι συμπληρωματικές ως προς τα δεδομένα που παρέχουν και αυτά που τους λείπουν προκειμένου να γεννηθεί μια ολοκληρωμένη ιστορία. Και οι δύο προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες παρέμβασης από την παιδική φαντασία και είναι χρήσιμο τα παιδιά να εξασκούνται εξίσου σε αυτές.

Μία ιδέα για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, που αποκαλύπτει τις ιδεολογικές - και όχι μόνο- προεκτάσεις της γλώσσας είναι η απόδοση ενός γεγονότος με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η αφορμή για τη δραστηριότητα αυτή βρίσκεται σαφώς στο βιβλίο του Raymond Queneau, *Ασκήσεις Ύφους* (1984), στο οποίο ο συγγραφέας περιγράφει με 99 διαφορετικούς τρόπους ένα περιστατικό της καθημερινής ζωής. Η ευρηματικότητά του δεν μπορεί να αφήσει αδιάφορους τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να κάνουν το ίδιο με ένα κείμενο από το βιβλίο της γλώσσας, για παράδειγμα. Πώς θα το αποδίδαμε αν θέλαμε να του δώσουμε χαρακτήρα κρυπτογραφικό, αναίσθητο, μάγικο, μασημένο ή ονοματοποιητικό;

2.4.3 Πρακτικές δημιουργικής γραφής για ποιήματα

Όπως και στη συγγραφή ενός πεζού κειμένου, έτσι και στην ποίηση, είναι καλό να υπάρχει ένα προκαταρκτικό στάδιο πριν την ολική προσωπική δημιουργία. Η ομαδική συγγραφή ενός ποιήματος ενδείκνυται ως τέτοιο, ενώ προετοιμάζει το έδαφος για τους μελλοντικούς ανεξάρτητους ποιητές. Όπως είδαμε προηγουμένως, για τα παιδιά είναι

φυσικό να γράφουν στίχους και αυτό που μας μένει είναι να αφυπνίσουμε αυτή τους την ικανότητα με ευχάριστες και γλωσσικά ανατρεπτικές δραστηριότητες. Για τη συγγραφή ενός οποιουδήποτε ποιήματος, προτείνεται η υιοθέτηση των παρακάτω πέντε φάσεων (Καλογήρου, 2009, σελ.36-42):

- 1) Ανεύρεση του θέματος (και της μορφής)
- 2) Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)
- 3) Σύνθεση του ποιήματος
- 4) Ξαναδιάβασμα, αναθεώρηση, διορθώσεις πάνω στο κείμενο
- 5) Τελική παρουσίαση και δημοσίευση του ποιήματος

Οι εκπαιδευτικοί, σε συνάρτηση με το δυναμικό της τάξης τους, ορίζουν και διαπραγματεύονται τα παραπάνω σημεία. Για παράδειγμα, το θέμα μπορεί να προκύψει από τα παιδιά σε ανύποπτο χρόνο ή να οδηγηθούμε κατευθείαν από το 1 στο 3 στην περίπτωση της αυτόματης γραφής. Η αναθεώρηση του ποιήματος προϋποθέτει την επέμβαση του εμπυχωτή-δασκάλου, καθώς τα παιδιά σπάνια ενδιαφέρονται να αλλάξουν τα κείμενά τους, όπως προαναφέρθηκε. Μπορούμε να ξεπεράσουμε αυτή τη δυσανασχέτηση με διάφορους τρόπους. Αφού η επιμέλεια από τους ίδιους τους συγγραφείς είναι σημαντική, μπορούμε να τους δώσουμε μια καρτέλα όπου θα σημειώνουν οποιαδήποτε αλλαγή κάνουν στο κείμενό τους (Foust, στο Smutny, 2002). Έτσι, οι μαθητές γνωρίζουν τον τρόπο σκέψης τους και ο δάσκαλος, αφού μαζέψει τις καρτέλες μπορεί να κάνει ερωτήσεις του τύπου: «Βλέπω ότι εδώ άλλαξες τη λέξη που σου είχε έρθει αρχικά στο μυαλό. Γιατί;». Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιμέλειας, δίνουμε ρόλους στους μαθητές: ο καθένας διαβάζει και προτείνει διορθώσεις για το ποίημα του διπλανού του. Για να αποφύγουμε μόνο αρνητικές κρίσεις, ρωτάμε όλους τους μαθητές ποιο θεωρούν το δυνατότερο σημείο του ποιήματος που διάβασαν. Τέλος, η επιμέλεια μπορεί να επεκταθεί και στο σπίτι, από έναν ενήλικο. Όσον αφορά δε το 5^ο σημείο, παραθέτουμε μια ιδέα της Amy Foust, η οποία σε σχετικό άρθρο της (2002) αναφέρει ότι «κανένα καλλιτεχνικό εγχείρημα δεν είναι ολοκληρωμένο χωρίς αποκαλυπτήρια και εορτασμό»: μετατρέπουμε την τάξη σε «καφέ όπου συχνάζουν ποιητές και συγγραφείς», κλείνοντας τις κουρτίνες, ανάβοντας μικρά λαμπάκια, τοποθετώντας τραπεζομάντηλα στα θρανία ή μαξιλάρια στο πάτωμα και ετοιμάζοντας ζεστή σοκολάτα για όλους. Σε αυτό το σκηνικό γίνεται η ανάγνωση των δημιουργημάτων των παιδιών.

Ένα είδος ποιημάτων που αρέσει πολύ στα παιδιά είναι τα **limericks**. Η ιδιαίτερη δομή του αναλύθηκε αρχικά από τους σοβιετικούς σημειολόγους Τσίβιαν και Σέγκαλ (Rodari,

2003, σελ.60) και έπειτα αξιοποιήθηκε από τον Rodari στη σχολική τάξη. Πρόκειται για ποίημα 5 ομοιοκατάληκτων στίχων (αα-ββ-α) με σταθερή δομή νοήματος (Σουλιώτης, 1995, σελ.194):

Στίχος	Δομή
1 ^{ος}	Παρουσίαση του ήρωα
2 ^{ος}	Ιδιότητα του ήρωα/ένα χαρακτηριστικό αντικείμενο που κατέχει/μία ενέργειά του
3 ^{ος} και 4 ^{ος}	Τι έκανε ο ήρωας/ πώς αντέδρασαν οι άλλοι
5 ^{ος}	Επανάληψη του 1 ^{ου} με πιο εμφατικό τρόπο/ γελοιοποίηση του ήρωα

Χωρίς να κουράσουμε τους μαθητές με λεπτομέρειες για την ομοιοκαταληξία και τη μορφή του στίχου, προκύπτουν πολλά ενδιαφέροντα ποιήματα, καθώς στα παιδιά αρέσει να μπαίνουν στη λογική του limerick. Μπορούμε, όμως, να τους δώσουμε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές (π.χ. πρώτα βρίσκουμε τον ήρωα, μετά τα χαρακτηριστικά του και τη σύντομη ιστορία του και συμφωνούμε σε μία ρίμα για τους στίχους 1, 2, 5 και σε άλλη μία για τους 3, 4)¹⁷. Το σημείο το οποίο χρήζει προσοχής είναι η γλωσσική ελευθερία. Δεν ωφελεί να προσπαθήσουμε να περιορίσουμε την παιδική φαντασία ή λεξιπλαστική ικανότητα προς όφελος της επιστημονικής τους διαμόρφωσης. Μια παραλλαγή του limerick βρίσκεται στα clerihew, των οποίων η δομή δόθηκε από τον Edmund C. Bentley (Σουλιώτης, 1995, σελ.197) και αφορά σε τετράστιχα ποιήματα με ομοιοκαταληξία (αα-ββ), ενώ η θεματολογία του αντλείται από βιογραφίες επιφανών ατόμων, με την απαραίτητη διακωμώδηση των καταστάσεων στο αυστηρό και ειρωνικό πλαίσιο της ζευγαρωτής ομοιοκαταληξίας. Το κοινό σημείο του clerihew με το limerick είναι η παρουσίαση ενός παράλογου νοήματος και μια σκωπτική διάθεση απέναντι σε πρόσωπα και καθιερωμένες κοινωνικές συμβάσεις.

Τέτοιου είδους ασκήσεις υπάρχουν πολλές, και προχωρώντας στο ευεργετικό μονοπάτι του παράλογου στίχου προτείνουμε τα εξής: α) μικρά στιχάκια με αυστηρή ομοιοκαταληξία

¹⁷ Ένα διασκεδαστικό παράδειγμα limerick από το βιβλίο του G. Rodari, *Γραμματική της Φαντασίας*: Μια φορά ένας γιατρός που τον έλεγαν Κιούπι/ ήθελε να βγάλει τις αμυγδαλές από ένα κουνούπι/ το έντομο βλαστήμησε/ και στη μύτη τον τσίμπησε/ εκείνο τον αμυγδαλοβγάλη που τον έλεγαν Κιούπη.

και με τη μορφή ερωταπαντήσεων¹⁸, β) μελική παρώδηση τραγουδιών από σχολικά βιβλία ή στίχων γνωστών στα παιδιά με σοβαρό νόημα γ) μια παραλλαγή του limerick, κατά την οποία οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες απαντούν σε ερωτήσεις (ποιος ήταν; Τι είχε πάνω του; Τι έκανε; Τι είπε ο κόσμος;) και έπειτα επιλέγονται τυχαία οι απαντήσεις, συνθέτοντας ένα ποίημα με συχνά παράξενες νοηματικές συμπτώσεις δ) σίχοι χωρίς κανένα νόημα, στο ακραίο παράδειγμα του λετρισμού, στρεβλώνοντας τις λέξεις (Σουλιώτης, 1995, σελ.199-205).¹⁹ Η ωφέλεια αυτών των ασκήσεων έγκειται ακριβώς στην εξοικείωση με το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας και με τους ήχους των σημαίνοντων μακριά από τα σημααινόμενά τους. Το παιδί αισθάνεται την κυριαρχία πάνω στη γλώσσα του, ανακαλύπτει τις μυστικές της δυνατότητες και απενοχοποιείται από το φόβο του λάθους.

Εστιάζοντας στη μορφή του ποιήματος και προσεγγίζοντας τη ζωγραφική βρίσκουμε τα **καλλιγράμματα**. Πρόκειται για ποιήματα, φράσεις ή μικρές ιστορίες, που με την αξιοποίηση της κατάλληλης καλλιγραφίας αναπαριστούν μία εικόνα που σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο του κειμένου. Τα γράμματα μπορούν να γεμίζουν μια εικόνα ή να σχηματίζουν το περίγραμμά της, εντελώς ανεξαρτητοποιημένα από τις σειρές του τετραδίου. Ο Γάλλος Guillaume Apollinaire υπήρξε διάσημος ποιητής και δημιουργός καλλιγραμμάτων. Αυτά μπορούν να έχουν πολύ απλή μορφή, όπως αυτό της εικόνας 1 ή αρκετά εκτεταμένα, όπως αυτό της εικόνας 2. Τα δύο πρώτα καλλιγράμματα είναι παιδικά, ενώ το τρίτο είναι του ίδιου του Apollinaire.

¹⁸ Πχ: -Πώς σε λένε;

-Γιάννη

-Πού δουλεύεις;

-Στην Κοζάνη

-Πού μαγειρεύεις;

-Στο τηγάνι...

¹⁹ Όπως οι σίχοι του Ν. Λαπαθιώτη στο ποίημά του «Βάο, Γάο, Δάο» (Σουλιώτης, 1995):

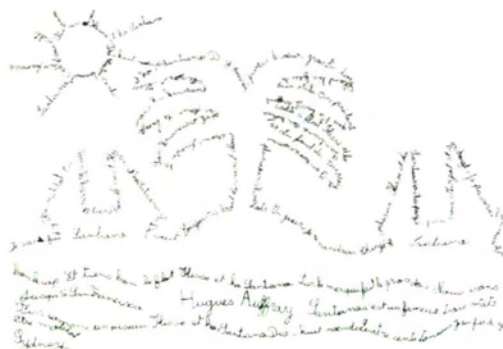
Σουβέροδα σ' αλίκοπα σουνέκια

Μες σ'άλινα που δεν εσιβονεί

Βαρίλωσα σ' ακίμορα κουνέκια



Εικόνα 1



Εικόνα 2

S
A
LUT
M
O N
D E
DONT
JE SUIS
LA LAN
GUE È
LOQUEN
TE QUESA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
L E M A N D S

Εικόνα 3

Τα παιδιά κάνουν κάτι διασκεδαστικό και απροσδόκητο, ενώ παράλληλα διαβάζουν αρκετές φορές το ποίημα για να βγάλουν ένα δικό τους νόημα, το σύμβολο αυτό που τους δημιουργείται στο μυαλό και που θα εκμεταλλευτούν, για να δημιουργήσουν το καλλιγράμμα. Χωρίς να το ζητάμε ρητά, δηλαδή, οι μαθητές κάνουν αυτό που στο θέατρο λέγεται *αναπαράσταση*, δηλαδή την εσωτερική ανασκόπηση των συναισθημάτων και των εικόνων που προκαλεί ένα εξωτερικό ερέθισμα, στην προκειμένη περίπτωση, ένα ποίημα.

Οι παραπάνω δραστηριότητες είναι ενδεικτικές πρακτικές δημιουργικής γραφής και αποτελούν αφορμή για περαιτέρω σκέψη και επινόηση. Ο λόγος για τον οποίο δίνεται βάση σε υπερρεαλιστικά παιχνίδια και στην αμφισβήτηση των γλωσσικών κανόνων είναι επειδή αυτά έχουμε ανάγκη και εκεί υστερεί το εκπαιδευτικό σύστημα, προσανατολισμένο κυρίως στην πορεία από το γνωστό στο άγνωστο, έχοντας προκαταλήψεις συχνά για το αντίστροφο. Όμως, «ακόμη και ο μετεωρισμός στο άγνωστο χωρίς προσπάθεια μεταποίησης σε γνωστό, η γενναία επιμονή στη *γοητεία του ανερμήνευτου*, πρέπει να γίνει συνιστώσα της εκπαίδευσης» (Σουλιώτης, 1995, σελ.161). Επιπλέον, αν θεωρήσουμε ότι ισχύει αυτό που υποστήριξε ο C.P. Snow (στο Καλογήρου, 2009, σελ.156), ότι δηλαδή υπάρχουν δύο κουλτούρες, μία της επιστήμης και μία των γραμμάτων, δεν προσπαθούμε να ευνοήσουμε καμία εις βάρος της άλλης. Αντίθετα, πιστεύοντας στην ολότητα της ανθρώπινης σκέψης, επιδιώκουμε να συνενώσουμε τις δύο αυτές κουλτούρες, ώστε να πετύχουμε την *αυτοεκπλήρωση* των μαθητών μας.

2.4.4 Πρακτικές δημιουργικής γραφής για προφορικές ιστορίες

Οξύμωρη, ίσως, η συνύπαρξη των όρων *γραφή* και *προφορικές ιστορίες* παραπάνω, όμως η ουσία είναι ότι οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν σε ένα περιβάλλον όπου δεν αξιοποιούνται και οι προφορικές αφορμές για ιστορίες της στιγμής. Ο δάσκαλος, λοιπόν, πρέπει να είναι ανοιχτός στις ιδέες των παιδιών και να σκεφτεί λίγο παραπάνω πριν διορθώσει γρήγορα τη μη ρεαλιστική πρόταση του

μαθητή. Το βιβλίο του Rodari *Ασκήσεις Φαντασίας* είναι μια περιγραφή ενός τέτοιου μαθήματος και αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευρηματικό ως προς τις συζητήσεις στις οποίες είναι ανοιχτά τα παιδιά. Άλλωστε, είναι πάντα ένα καλό πρώτο βήμα, πριν αναθέσουμε τη γραπτή καταγραφή, να έχουμε επινοήσει προφορικά ιστορίες με φανταστικά διώνυμα και άλλες τεχνικές, ώστε, όταν τους δοθεί το μολύβι και το χαρτί, τα παιδιά να νιώθουν αυτοπεποίθηση για τις ιδέες τους.

Μια σημαντική προέκταση των προφορικών ιστοριών είναι το κουκλοθέατρο: οι **μαριονέτες και τα νευρόσπαστα**. Είναι εξαιρετικό μέσο για να αναβιώσουν λαϊκές παραδόσεις και παραμύθια, ενώ μπορούν εξίσου να χρησιμοποιηθούν για την αναπαράσταση ιστορίας με φανταστικό διώνυμο. Ο Rodari (2003, σελ.137) αναφέρεται σε έναν ιταλό δάσκαλο, ο οποίος στο θεατράκι της τάξης του χρησιμοποιούσε μια μαριονέτα-δάσκαλο και έτσι είχε καταφέρει να αποκαλύψει τις αντιλήψεις των παιδιών για τον ίδιο, κάτι που τον βοηθούσε πολύ στο να βελτιώσει τα ελαττώματά του!

Επιλογικά, και όπως προκύπτει από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μπορούν να δημιουργηθούν πολλές χιουμοριστικές καταστάσεις, πιθανόν μέσα από αστείες καινούργιες λέξεις, ή μέσω ενός στίχου που αψηφά το λογικό. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, λοιπόν, θα πρέπει να προετοιμαστούμε για την πιθανότητα τα παιδιά, νιώθοντας άνετα με την ελευθερία που τους δίνουμε, να γελάσουν με το ελάττωμα ενός άλλου ή να μεταφέρουν με τη στάση τους ρατσιστικές και κομφορμιστικές αντιλήψεις. Καθώς τα παιδιά επινοούν ιστορίες, κάτι τέτοιο είναι πιθανό να προκύψει και ο ρόλος του δασκάλου απαιτεί την αποτελεσματική διαχείριση παρόμοιων καταστάσεων. Τα παιδιά είναι έτοιμα να διακωμωδήσουν ένα άσχημο πέσιμο ενός συμμαθητή τους ή να γελάσουν με ένα σωματικό μειονέκτημα. Αυτό το ονομάζει ο Rodari(2003, σελ.161) *γέλιο σκληρότητας* και υποστηρίζει ότι ενώ είναι σκληρό στην αρχή, στη συνέχεια δίνει τη θέση του σε μία αίσθηση ανησυχίας. Γελάμε αλλά είμαστε λυπημένοι. Η κατάσταση είναι κωμική αλλά άδικη. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να θίξουμε με τα παιδιά τα όρια της ελευθερίας μας και να τους προκαλέσουμε την ενσυναίσθηση. Άλλωστε, το γέλιο σε αυτές τις περιπτώσεις προκύπτει από το φόβο να βρεθούμε και εμείς σε μία αντίστοιχη θέση.

2.5 Αποτελέσματα-επιτεύγματα εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής για παιδιά

Στο υποκεφάλαιο αυτό, θα προσπαθήσουμε να τεκμηριώσουμε τη θεωρητική μας βάση με ερευνητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει να σημειώσουμε

παραδείγματα συναφών ερευνών/ εργασιών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι τεχνικές της δημιουργικής γραφής, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, είναι ικανές από τη μία να αναδείξουν τη δημιουργικότητα των παιδιών, ώστε να εκφραστούν αξιοποιώντας τη φαντασία τους και από την άλλη να φέρουν στην επιφάνεια του γραπτού λόγου «ερμηνείες» πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών. Πολλές από αυτές αναδεικνύουν την αυθεντικότητα και τον αυθορμητισμό των παιδικών παραγωγών.

Λίγες εισαγωγικές γραμμές για αυτό που λέγεται «εργαστήριο δημιουργικής γραφής» είναι απαραίτητες. Πρόκειται για ένα ρεύμα πρωτοβουλιών, που εντοπίζεται κυρίως στην Αμερική και την Ευρώπη την τελευταία δεκαπενταετία. Οι ομάδες των «υποψήφιων συγγραφέων» έχουν ως δάσκαλο-εμπνευστή τους έναν συγγραφέα ή ποιητή, ο οποίος πληρώνεται από αυτούς. Συχνά τα εργαστήρια για ενήλικους διαθέτουν και κάποιου είδους λογοτεχνικά βραβεία και άλλες επιβραβεύσεις. Το κύριο ενδιαφέρον, όμως, στην έρευνά μας, στρέφεται στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής για παιδιά/εφήβους, κατά κύριο λόγο σε σχολικά ιδρύματα. Αυτά, ανάλογα με την περίπτωση, θέτουν ως στόχους την εξοικείωση των μαθητών με το γραπτό λόγο, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την υπέρβαση μαθησιακών δυσκολιών κ.ά. Μερικά παραδείγματα από τη βιβλιογραφία ακολουθούν, αφού επισημάνουμε εξ αρχής τη μειωμένη διαθεσιμότητα σε αντίστοιχο υλικό, λόγω του ότι το ερευνητικό πεδίο είναι πρόσφατο, ειδικά σε παρεμβάσεις σχολικού πλαισίου:

Αρχικά, είναι διαθέσιμη η έκθεση από μια καινοτόμα συνεργασία: το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας και το Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης πραγματοποίησαν πιλοτικά ένα ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές και τις τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής. Για την έρευνά μας, είναι χρήσιμο να παραθέσουμε μερικά από τα αποτελέσματα. Η Σοφία Νικολαΐδου σε μια πρώτη αποτίμηση του προγράμματος αναφέρει μεταξύ των άλλων την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη συγγραφική διαδικασία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων από αυτούς, όπως η επιμέλεια του γραπτού, καθώς και την συνειδητοποίηση ότι περιορισμοί του κειμένου (π.χ. ομοιοκαταληξία) έχουν πολλά να προσφέρουν αν ο συγγραφέας τους εκμεταλλευτεί κατάλληλα. Ακόμη, ως πολύ σημαντικό επίτευγμα σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής αναφέρεται η κατάρρευση της «καθεστηκυίας τάξης» του μαθητικού δυναμικού, με αυτούς που συνήθως δεν συμμετέχουν στη διδασκαλία να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη συγγραφή μιας ιστορίας. Λόγος γίνεται και για την ανάγκη αφιέρωσης χρόνου για τη

γραφή, το ρόλο του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή, την ανάγκη καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας ως αναπόσπαστου κομματιού της συγγραφής αλλά και την καλύτερη εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας. Τελικά, οι μαθητές αγάπησαν τη γραφή, ανακάλυψαν το προσωπικό τους συγγραφικό στυλ και συνειδητοποίησαν τις συμβάσεις των γραπτών κειμένων. Μάλιστα το τελευταίο συμπέρασμα τονίζει ιδιαίτερα το στόχο της δικής μας έρευνας, δηλαδή την αναζήτηση των συμβάσεων αυτών που διαφαίνονται στα γραπτά κείμενα των παιδιών, ακόμα και (ή ειδικά;) όταν αυτά απελευθερώνουν τη φαντασία τους.

Άλλη μια διδακτική παρέμβαση έλαβε χώρα στο δημοτικό σχολείο Πτελεού, με σκοπό την αναζήτηση του πώς επηρεάζει η δημιουργική γραφή την εκμάθηση της γλώσσας στους δίγλωσσους μαθητές. Η ερευνήτρια Μπαντοπούλου Α. (2012) χορήγησε στους αλλόγλωσσους μαθητές φύλλα εργασίας με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (pre-test, post-test) με μεσολάβηση 6 εβδομάδων. Στα συμπεράσματά της καταγράφει μεταξύ άλλων τη βελτίωση των γραπτών κειμένων των μαθητών (από άποψη αφηγηματικών τεχνικών/δομής/περιεχομένου), την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων.

Σε παρόμοιο πνεύμα, ο Ediger (1995) εφάρμοσε πρακτικές δημιουργικής γραφής σε σχολείο αγροτικής περιοχής στις Η.Π.Α., και συγκεκριμένα οι μαθητές του συνέγραψαν ποιήματα (limericks). Σε άρθρο του, ο ίδιος εκτιμά ότι το εργαστήριο αυτό δημιουργικής γραφής απέβη ωφέλιμο για τα παιδιά, τόσο σχετικά με τα μετέπειτα εγχειρήματα στη ζωή τους, όσο και σχετικά με τις νέες, φρέσκες ιδέες των μαθητών που χρειάζεται η κοινωνία, για να εξελίσσεται προς το καλύτερο.

Συνεχίζοντας, οι Hachem, Nabhani, & Bahous (2008) υλοποίησαν μια διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση σε σχολείο του Λιβάνου, αξιοποιώντας τεχνικές δημιουργικής γραφής (καλλιέργεια της φαντασίας, αντισυμβατικοί τρόποι γραψίματος- σε διαφορετικά σημεία της τάξης) με σκοπό να βελτιώσουν τις συγγραφικές δεξιότητες τριών μαθητών από διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα. Στο άρθρο τους αναφέρουν πως ενθάρρυναν τα παιδιά να αναλαμβάνουν ρίσκα, έδιναν προτεραιότητα στο περιεχόμενο, και τελικά διαπίστωσαν ότι οι μαθητές αύξησαν την αυτοπεποίθηση και την ενασχόλησή τους με τη γραφή. Έμμεσα συνδεδεμένη με το θέμα μας, η έρευνα αυτή υποδεικνύει την ύπαρξη πρωτοβουλίας και ελευθερίας στη γραφή. Ακόμη, οι Clippard D. και Nicaise M. (1998) είχαν ήδη μετρήσει, σε δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς τη γραφή στην ομάδα που παρακολουθούσε εργαστήρια γραφής σε σχέση με την άλλη που δεν παρακολουθούσε.

Η Epstein-Jannai (2010), παρουσιάζει σε άρθρο της μια συνολική αποτίμηση των εργαστηρίων γραφής που οργάνωσε, στο πλαίσιο των οποίων εφάρμοσε τεχνικές δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, προβληματίζεται για το αν η αυτόματη γραφή προωθεί την ανεξαρτητοποίηση του γράφοντος από τους πολιτισμικούς δεσμούς (*cultural bonds*) ή αν τελικά παρουσιάζει προς μελέτη πολλά πολιτισμικά στοιχεία και κοινωνικές συμβάσεις. Καταλήγει στο δεύτερο και σημειώνει ότι η μελέτη της συγγραφικής διαδικασίας μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός σημειωτικού πλαισίου για την ανάλυση του κειμένου.

Στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου γραφής για παιδιά με ομαδικές δραστηριότητες, οι Brook R., Mirtz R. & Evans R.(1994) μελέτησαν τη σχέση ατομικής γραφής με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, κάνοντας λόγο για το πώς το δεύτερο αντανακλάται στη γραπτή και προφορική έκφραση των μαθητών και πώς συμβάλλει στην επιτυχή ή μη επικοινωνία των ανθρώπων (ανάλογα με το πόσο συναφή είναι τα κοινωνικοπολιτισμικά τους περιβάλλοντα). Το εύρημά τους ήταν ότι πράγματι, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στο γραπτό λόγο των μαθητών οι αντιλήψεις και οι αξίες, των οποίων είναι φορείς, αλλά η έρευνα αφορά κυρίως τη μεταξύ τους επικοινωνία στο πλαίσιο των μικρών ομάδων του εργαστηρίου.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα όσο και πρωτότυπη έρευνα πραγματοποιήσαν οι Gordy & Peary (2002) χρησιμοποιώντας πρακτικές δημιουργικής γραφής προκειμένου να αναπτύξουν την κοινωνιολογική επίγνωση των μαθητών. Με την πίστη πως η γραφή έχει τη δύναμη να φέρει την κοινωνιολογία στο προσκήνιο, οι ερευνητές προσπάθησαν να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία στους μαθητές, ειδικά σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους κατεύθυνση στο μέλλον. Έγραψαν ιστορίες σε 1^ο πρόσωπο και τις σύγκριναν με τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού που συμπλήρωσαν σε άλλο χρόνο. Τα αποτελέσματα συζητήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές και προέκυψαν ενδιαφέροντα και απρόβλεπτα συμπεράσματα. Από την έρευνα αυτή, μπορούμε να συμπεράνουμε για τη δική μας, πως όντως ο γραπτός λόγος των μαθητών είναι κοινωνιολογικά φορτισμένος, ακόμα και κατά τη συγγραφή ιστοριών για τις οποίες τους δίνεται πλήρης ελευθερία έκφρασης.

Κεφάλαιο 3: Θεωρητικό υπόβαθρο γλωσσολογίας και λογοτεχνίας

3.1 Βασικές έννοιες της κριτικής γλωσσολογίας

Πώς δομείται ο λόγος;

Η επιστήμη της γλώσσας σήμερα μάς παρέχει πολυάριθμους διαθέσιμους τρόπους και «οδούς» για να την προσεγγίσουμε. Πολλοί από τους τρόπους αυτούς έχουν διαφοροποιηθεί σε αυτόνομους κλάδους της γλωσσολογίας (π.χ. κειμενογλωσσολογία, ψυχολογολογία). Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει και η δική μας έρευνα να ακολουθήσει μια ορισμένη προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου, για λόγους ερευνητικής εγκυρότητας και συντομίας.

Δεδομένου του αντικειμένου και των σκοπών της έρευνάς μας, θα στραφούμε σε θεωρίες της γλώσσας ως **τοποθετημένης κοινωνικής πρακτικής** (situated social practice), και συγκεκριμένα στην **κριτική θεωρία**, που «προσπαθεί να κατανοήσει την υποκειμενικότητα του/της συγγραφέα και την εμπλοκή του/της στις κοινωνικές πρακτικές» (Baynham, 2002, σελ.257). Σε μια τέτοια θεώρηση εμπλέκονται και οι έννοιες του **γραμματισμού** και του **συμβάντος γραμματισμού**, για τις οποίες, στηρίζοντας τη θεωρητική μας βάση, ορισμένες διευκρινίσεις είναι απαραίτητες.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την UNESCO (Oxenham, στο Baynham 2002) «ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον [sic] καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική τού επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του». Βλέπουμε, λοιπόν, ήδη την κοινωνική διάσταση της γλώσσας, αφού η οποιαδήποτε **αποτελεσματική λειτουργία** ή **επίτευξη ενός σκοπού** έρχεται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτή εκφράζεται και απευθύνεται. Δεν χρειαζόμαστε, όμως, απαραίτητα μια τέτοια επίσημη διατύπωση-ορισμό, για να αντιληφθούμε τον αναπόφευκτο κοινωνικό χαρακτήρα που φέρει η γλώσσα σε όλες της τις εκφάνσεις. Αρκεί να αναλογιστούμε ένα παράδειγμα από την καθημερινή

μας ζωή, στο οποίο χρειάστηκε να εκφραστούμε σε ορισμένα χωροχρονικά πλαίσια (επικοινωνιακή περίσταση) ως φορείς μια συγκεκριμένης κουλτούρας (κοινωνική πρακτική). Σχετικά με το γραμματισμό, αρκεί εδώ να προσθέσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά του, όπως διατυπώνονται από τον Baynham (2002, σελ.11):

- ✓ ο γραμματισμός αναπτύχθηκε και διαμορφώνεται για να υπηρετήσει κοινωνικούς στόχους κατά τη δημιουργία και ανταλλαγή νοήματος
- ✓ ο γραμματισμός γίνεται καλύτερα κατανοητός στα περιβάλλοντα χρήσης του
- ✓ ο γραμματισμός είναι ιδεολογικός- όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, δεν είναι ουδέτερος, αλλά διαμορφώνει και διαμορφώνεται από βαθιά εδραιωμένες ιδεολογικές θέσεις, οι οποίες μπορεί να είναι είτε ρητές είναι υπόρρητες
- ✓ ο γραμματισμός θα πρέπει να γίνεται κατανοητός με όρους κοινωνικής ισχύος
- ✓ ο γραμματισμός μπορεί να είναι κριτικός.

Μια αναφορά στην έννοια του *συμβάντος γραμματισμού* είναι επίσης αναγκαία, αφού ως τέτοιο θεωρείται κάθε γραπτή παραγωγή των παιδιών στο πλαίσιο αυτής της έρευνας. Ο Baynham (2002, σελ.55) παραθέτει έναν ορισμό της Heath (στο Anderson et al. 1980) ο οποίος έχει ως εξής: «...κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανόηση έντυπου υλικού» και «τα συμβάντα γραμματισμού υπόκεινται σε κανόνες κοινωνικής διεπίδρασης, οι οποίοι ρυθμίζουν το είδος και το ποσό της ομιλίας σχετικά με αυτό που είναι γραμμένο και ορίζουν τους τρόπους με τους οποίους η προφορική γλώσσα ενισχύει, αρνείται, επεκτείνει ή θέτει στο περιθώριο το γραπτό υλικό». Άμεσα αντιλαμβανόμαστε πως η διαδικασία συγγραφής μιας φανταστικής ιστορίας από έναν μαθητή της Γ' δημοτικού, που ανήκει στη συγκεκριμένη τάξη/σχολείο, που ζει στη συγκεκριμένη πόλη/χώρα και που εκείνη τη μέρα ξύπνησε με μία ορισμένη διάθεση / κάθισε δίπλα στον συγκεκριμένο συμμαθητή, αποτελεί καταφανώς μια πράξη με κοινωνικό χαρακτήρα και συνιστά συμβάν γραμματισμού.

Σε μια τέτοια θεώρηση της γλώσσας, επαγωγικά συνειδητοποιούμε την αδυναμία εκφοράς/ παραγωγής λόγου στερημένου ιδεολογίας. Μάλιστα, ο Gee (1999, p.10) χαρακτηρίζει τη γλώσσα *πολιτική* με την αριστοτελική έννοια του όρου, εννοώντας «οτιδήποτε και οποιοδήποτε μέρος στο οποίο οι ανθρώπινες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις φέρουν υπαινιγμούς για τον τρόπο με τον οποίο τα *κοινωνικά αγαθά*²⁰ θα πρέπει να

²⁰ Ο J.P. Gee εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί την έννοια *κοινωνικά αγαθά*: «οτιδήποτε πιστεύει μια ομάδα ανθρώπων ως πηγή ισχύος, αξιών και κοινωνικής θέσης» (σε δική μου μετάφραση).

μοιράζονται»²¹. Πράγματι, αν θεωρήσουμε τους ανθρώπους ως φορείς μιας ορισμένης ιδεολογίας, η οποία συντέθηκε και συντίθεται από συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (τόπος, οικογένεια, εκπαίδευση, παράδοση, παρέες κ.ά.), μπορούμε να αντιληφθούμε ότι αυτή αναπόφευκτα αντανακλάται στη γλωσσική έκφραση των ατόμων σε κάθε της μορφή.

Προκειμένου να πραγματοποιήσουμε μια συνοπτική ανασκόπηση της γλώσσας υπό το πρίσμα της κριτικής θεωρίας, χρειάζεται να διευκρινιστούν ακροθιγώς οι έννοιες: *Λόγοι (Discourses)*, *Συζητήσεις (Conversations)*, *Μοτίβα (Patterns)*, *τοποθετημένα νοήματα (situated meanings)*, *πολιτισμικά μοντέλα (cultural models)*.

Για τη λέξη *λόγος* υπάρχουν πολλές σημασίες. Γλωσσολογικά, ο *λόγος* αναφέρεται στην οργάνωση γραπτού ή προφορικού λόγου σε εκτεταμένες ενότητες, πέρα από το επίπεδο της πρότασης (Baayham, 2002, σελ.16). Ο Kress (στο Baayham, 2002, σελ.16) διατυπώνει μια διαφορετική ερμηνεία για την έννοια του λόγου, η οποία έχει ως εξής: «*Λόγος* είναι ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο παραδοχών, οι οποίες δίνουν έκφραση στα νοήματα και στις αξίες ενός θεσμού. Πέρα από αυτό, ορίζουν, περιγράφουν και οριοθετούν τι είναι δυνατό να ειπωθεί και τι όχι (και κατ' επέκταση τι είναι δυνατό να κάνει κανείς και τι όχι) σε σχέση με το πεδίο ενδιαφέροντος του συγκεκριμένου θεσμού, είτε περιθωριακά είτε κεντρικά. Ένας *λόγος* παρέχει ένα σύνολο από πιθανές παραδοχές για ένα δεδομένο πεδίο και οργανώνει και δομεί τον τρόπο με τον οποίο ένα συγκεκριμένο θέμα, αντικείμενο ή διαδικασία πρόκειται να συζητηθεί. Έτσι παρέχει περιγραφές, κανόνες, ελευθερίες και απαγορεύσεις για την κοινωνική και ατομική δράση.» Προκειμένου να μην συγχέονται οι δύο σημασίες του *λόγου*, οι *Λόγοι (Discourses)* με την παραπάνω έννοια γράφονται συνήθως στη βιβλιογραφία με κεφαλαίο το αρχικό γράμμα. Πώς, όμως, οι *Λόγοι* εμφανίζονται στην καθημερινή μας ζωή; Όταν «φοράμε» την ιδιότητα του καθηγητή αγγλικών εν ώρα μαθήματος ή είμαστε πελάτες σε μια τράπεζα/ γονείς/ γιοί ή κόρες/ με φίλους σε κέντρο διασκέδασης, χρησιμοποιούμε ανάλογα με την περίπτωση γλώσσα και «άλλα στοιχεία», που ακολουθούν τη συγκεκριμένη ιδιότητα. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν τρόπους συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, συναισθήματα, αξίες, σύμβολα, γλώσσα του σώματος, εργαλεία κ.ά. (Gee, 1999, p.15). Έτσι, ο *Λόγος* των μαθητών ενός δημοτικού σχολείου της Αθήνας είναι διαφορετικός από το *Λόγο* αντίστοιχων μαθητών μιας επαρχιακής κινεζικής πόλης. Και αυτό γιατί αλλάζουν οι κοινωνικές πρακτικές και τα πολιτισμικά μοντέλα.

Στην εργασία μας θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουμε τον όρο με κεφαλαίο γράμμα, ανακαλύπτοντας τους *Λόγους* που χρησιμοποιούν οι μαθητές, ενώ δημιουργούν

²¹ "By "politics" I mean anything and anyplace where human social interactions and relationships have implications for how "social goods" are or ought to be distributed" (σε δική μου μετάφραση).

φανταστικές ιστορίες και ποιήματα. Επειδή οι Λόγοι είναι άμεσα και άρρηκτα συνδεδεμένοι με έννοιες της *ηθικής*, σκιαγραφούμε εδώ τον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε αυτή τη συνάρτηση. Οι μαθητές μας φέρουν τις δικές τους αντιλήψεις για το καλό και το κακό, το σωστό και το λάθος, οι οποίες προσλαμβάνονται (ή σωστότερα, χτίζονται) μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Russell (1910, p.3), τα άτομα μαθαίνουν τι θεωρείται καλό και τι όχι, με παρόμοιο μηχανισμό όπως μαθαίνουν τι είναι κόκκινο και τι δεν είναι. Η ομοιότητα έγκειται στο γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να ορίσει κανείς την «κοκκινότητα», ούτε και την ουσία του «καλού», αλλά η νους μαθαίνει συγκεντρώνοντας παραδείγματα από σχετικές εμπειρίες και εξάγοντας συμπεράσματα. Μια τέτοια αντίληψη μπορεί να παραλληλιστεί και με την αριστοτελική άποψη για την αρετή (Δημητριάδου, 2008, σελ.12): η συνήθεια σε μια καλή συμπεριφορά οδηγεί στην *έξη*. Βέβαια, οι αντιλήψεις για το καλό και το κακό χαρακτηρίζονται από τη σχετικότητά τους από κοινωνία σε κοινωνία, κάτι που επιβεβαιώνει ο Θανόπουλος (στο: Δημητριάδου, 2008, σελ.7) στον ορισμό του για την *ηθική*.²² Επομένως, οι Λόγοι των μαθητών, που θα μελετήσουμε στην παρούσα εργασία, φανερώνουν αναπόφευκτα παγιωμένες απόψεις για το αποδεκτό και το μη αποδεκτό στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνίας. Αυτές τις απόψεις θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε και να ελέγξουμε αν και κατά πόσο αλλάζουν με την ελευθερία έκφρασης, που παρέχουν οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Επιστρέφοντας στους όρους της κριτικής γλωσσολογίας, οι *Συζητήσεις* αφορούν παρόμοια φαινόμενα με αυτά των Λόγων, αλλά σε ευρύτερη κλίμακα, που εντάσσει και τους προηγούμενους. Πρόκειται, όπως το θέτει ο Gee (1999, p.42), για συζητήσεις σε βάθος χρόνου μεταξύ διαφορετικών Λόγων. Για παράδειγμα, η μακρά *Συζήτηση* Τούρκων και Κούρδων: δεν αφορά μόνο την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο προσώπων ή έστω δύο σύγχρονων γενεών, αλλά τη μακρόχρονη διαπραγμάτευση, τις σχέσεις μεταξύ των Λόγων και των δύο πλευρών, τις πράξεις, τις πολιτικές, τις συμπεριφορές τους. Πράγματι, ο Gee (1999, p.42-43) θεωρεί ως βασικά χαρακτηριστικά των *Συζητήσεων* την αντιπαράθεση, τις συγκρουόμενες αξίες και τρόπους σκέψης, και τη συμβολική αξία αντικειμένων και ιδρυμάτων. Κατά την ανάλυση των δεδομένων από τις γραπτές παραγωγές των μαθητών, είναι πιθανόν να προκύψουν Λόγοι που αντιπροσωπεύουν *Συζητήσεις* παρόμοιου τύπου.

Ο όρος *Μοτίβα (Patterns)* αναφέρεται σε χαρακτηριστικά στοιχεία που μας οδηγούν στο να σκεφτούμε μια λέξη. Μάλιστα, ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί μαθαίνει τη γλώσσα έχει ως δομή ακριβώς τη συγκέντρωση μοτίβων στο πλαίσιο των οποίων χρησιμοποιεί τις λέξεις. Παραδειγματικά, τα «σκληρός πάτος», «καλύπτει το μεγαλύτερο τμήμα του

²² «Ηθική είναι κάθε διδασκαλία θρησκείας, ιδεολογίας ή δογματικών πεποιθήσεων που καθορίζει τι είναι καλό και τι κακό ή τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο».

πέλματος», «σε ζεύγη» συνιστούν σχήματα που συνδυαστικά οδηγούν στη συνειδητοποίηση ότι γίνεται λόγος για παπούτσια. Παρ' όλα αυτά, ούτε τα παραπάνω είναι επαρκείς και αναγκαίες συνθήκες για τα παπούτσια γενικά, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχουν υποκατηγορίες (π.χ. τα σανδάλια δεν καλύπτουν αρκετά το πέλμα) (Gee, 1999, p.50). Αξίζει να σημειωθεί πως η δημιουργία και συγκέντρωση των μοτίβων είναι μια διαδικασία ενεργητική, που εξελίσσεται διαρκώς καθώς ο άνθρωπος ζει και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, αποκτώντας νέες εμπειρίες ("assembly") (Gee, 1999, p.55).

Πώς, όμως, γίνεται η αντιστοίχιση των μοτίβων με τη λέξη, έτσι ώστε κάθε φορά να γίνεται αντιληπτή η σωστή σημασία της; Και μόνο η λέξη *σημασία* χρειάζεται επεξήγηση σε αυτή την περίπτωση, αφού οι λέξεις αποκτούν διαφορετικό νόημα ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Για αυτό το λόγο, χρησιμοποιείται ο όρος *τοποθετημένο νόημα* (*situated meaning*) (Gee, 1999, p.48). Έτσι, όταν ακούμε τη φράση: «δεν μπορώ να παίξω box σήμερα, γιατί δεν έχω γάντια» αντιλαμβανόμαστε αμέσως το είδος των γαντιών που εννοεί ο ομιλητής, αποκλείοντας όλα τα άλλα είδη που διαθέτει η εμπειρία μας (ζαχαροπλαστικής, για το κρύο, χειρουργικά κ.ά.). Κι' αυτό γιατί τα γάντια έχουν το *τοποθετημένο νόημα* που ορίζει το συγκεκριμένο- αν και, φυσικά, αυτή μπορεί να οριστεί και από άλλα εξωγλωσσικά στοιχεία (περίσταση επικοινωνίας).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως οι λέξεις έχουν ιστορία. Πριν τις χρησιμοποιήσουμε εμείς, έχουν υπάρξει στο στόμα και στην πένα (ή μήπως στο πληκτρολόγιο;) άλλων, που τις χρησιμοποίησαν με το δικό τους τοποθετημένο νόημα μέσα σε ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Ακριβώς επειδή το πλαίσιο αυτό ορίζει πολλές φορές τη σημασία της λέξης, είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζουμε αυτό και τα χαρακτηριστικά του. Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η λειτουργία ενός *πολιτισμικού μοντέλου*, αξίζει να χρησιμοποιήσουμε το παράδειγμα της λέξης "bachelor" (Fillmore στο Gee, 1999, p.66). Ο γλωσσολόγος διατυπώνει το εξής ερώτημα: αφού η λέξη σημαίνει «τον άντρα που δεν έχει παντρευτεί», τότε και ο Πάπας είναι ένας εργένης; Το ίδιο και ένας άντρας που βρισκόταν σε κώμα από την παιδική του ηλικία; Το παράδειγμα είναι περισσότερο αποτελεσματικό από θεωρητικές επεξηγήσεις σελίδων. Αν η φιλοσοφία μιλούσε με τις έννοιες της γλωσσολογίας, ίσως να έλεγε ότι το παρόν είναι αποτέλεσμα προηγούμενων τοποθετημένων νοημάτων και πολιτισμικών μοντέλων στην ιστορία. Τα πολιτισμικά μοντέλα, λοιπόν, είναι τα πλαίσια μέσα στα οποία ερμηνεύονται και επανακαθορίζονται τα τοποθετημένα νοήματα, ενώ τους δίνουν και δύναμη να εξελιχθούν. Εν τέλει, αφού οι άνθρωποι δρούμε και σκεφτόμαστε

πάντοτε μέσα σε πολιτισμικά μοντέλα, είναι χρήσιμο στην ανάλυση λόγου να τα αναγνωρίζουμε, για να αντανakλούμε τις κοινωνικές πρακτικές σε εφαρμογή.

Αρκετά θα βοηθήσει την έρευνά μας ένας ακόμη γλωσσολογικός όρος, από την πλευρά ενός κλασικού της επιστήμης, του Jakobson, ο οποίος διατύπωσε τις 6 λειτουργίες της γλώσσας (Jakobson, μτφ. Μπερλής, 1998). Μία από αυτές, η ποιητική, εστιάζει στο μήνυμα που μεταφέρεται. Μάλιστα, σχετικά με τη διαδικασία συγγραφής, ο Jakobson κάνει λόγο για την ύπαρξη ενός *άξονα επιλογής*, πάνω στον οποίο ο ποιητής αναζητά γειτονικές λέξεις κατά μήκος της αλυσίδας της σημασίας (Rodari, 2004). Ακούμε τη φωνή του Jakobson σε μετάφραση του Rodari (2004): «στη δουλειά του ποιητή, ο άξονας της επιλογής προβάλλεται στον άξονα του συνδυασμού. Μπορεί να είναι ένας ήχος (μία ομοιοκαταληξία) που θα ανακαλέσει μια σημασία, μια προφορική αναλογία που θα προκαλέσει τη μεταφορά». Η άποψη αυτή του Jakobson αντανakλά τη βαθιά πίστη της Σχολής της Πράγας πως η γλώσσα αποτελεί σύστημα *λειτουργιών* (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ.201). Ίσως αυτή η προσέγγιση μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τα γραπτά κείμενα των μαθητών και να στηρίξουμε θεωρητικά την εμφάνιση συγκεκριμένων λέξεων σε αυτά.

3.2 Η λογοτεχνία για την επινόηση ιστοριών

Έχοντας σκιαγραφήσει τη θεωρητική βάση από την πλευρά της γλωσσολογίας, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία βλέπει το μηχανισμό δημιουργίας μιας ιστορίας- χωρίς, όμως, να πραγματοποιούμε κάποιον θεμελιώδη διαχωρισμό ανάμεσα στις δύο επιστήμες (εφόσον και οι δύο έχουν ως αντικείμενό τους τη γλώσσα και τη χρήση της).

Αρχικά, είναι χρήσιμο να γίνουν ορισμένες αναφορές στην αφήγηση, με αφορμή το έργο του Jerome Bruner (2002). Ο ίδιος ξεχωρίζει την αφήγηση από τη λογική και τα μαθηματικά, καθώς διακρίνει σε αυτή μια τάση προς το «ένοχο» και το «ανήθικο» (σελ. 5). Για παράδειγμα, για να είναι καλή και πιστευτή μια ιστορία, δεν μπορεί να είναι *υπερβολικά καλή*, δηλαδή να συμβαίνουν μόνο θετικά γεγονότα. Η δυσανεξία της αφήγησης προς την *απολυτότητα* αναδεικνύει και την υποκειμενική της διάσταση. Από ποιους παράγοντες επηρεάζονται οι ιστορίες και πώς χτίζονται; Εδώ συνδέεται και το αιώνιο φιλοσοφικό ερώτημα, του αν η τέχνη μιμείται τη ζωή ή η ζωή την τέχνη ή αν πρόκειται για δρόμο διπλής κατεύθυνσης (Bruner, 2002, p.22). Πριν αρνηθούμε ότι η λογοτεχνία μπορεί να επηρεάσει τη ροή των γεγονότων στην ιστορία, ο Bruner (2002, p.9) φέρνει ως παράδειγμα την επιρροή των ιστοριών των ανθρωπολόγων σχετικά με τους πρωτόγονους λαούς στην αιτιολόγηση του καθεστώτος apartheid στη Νότια Αφρική.

Πάντως, στην πιο δυναμική της εκδοχή, η πλοκή, όπως το μήλο στον κήπο της Εδέμ, είναι το τέλος της αθωότητας (Bruner, 2002, p.10).

Τι, όμως, «δηλητηριάζει» τις ιστορίες και τους αφαιρεί την αθωότητα; Το ερώτημα αυτό απαντάται εμμέσως από όσα αναφέραμε παραπάνω, σχετικά με την ιδεολογία στη γλώσσα. Δεν μπορεί να υπάρξει, δηλαδή, ιστορία, χωρίς το προσωπικό αποτύπωμα του συγγραφέα, ένα αποτύπωμα που τέτοιο μόνο ο ίδιος μπορεί να αφήσει και μάλιστα σε μια συγκεκριμένη στιγμή της ζωής του. Ακόμα και το φροϋδικό εγώ έχει άμεση σχέση με το θέμα μας, καθώς οι προσωπικές εμπειρίες του συγγραφέα επηρεάζουν σε πρώτη γραμμή την ιστορία που παράγει (μήπως το *επινοεί* φαίνεται πλέον κάπως ύποπτο;). Σύμφωνα με τον Bruner (2002, p.65), η αφήγηση επηρεάζεται αναπόφευκτα από δύο παράγοντες: τις αντιλήψεις (συναισθήματα, φόβοι, μνήμες) του συγγραφέα και τις αντιλήψεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος (συναισθήματα, φόβοι, προσδοκίες). Ακριβώς εδώ εισέρχεται η σημασία του πολιτισμικού περιβάλλοντος και των ερεθισμάτων, που παρέχει, ώστε να φτάνει να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις ιστορίες εντός των πλαισίων του. Βέβαια, η σχέση φαίνεται πως είναι και εδώ αμφίδρομη, καθώς οι ιστορίες, υποστηρίζει ο Bruner (2002, p.15) αποτελούν το νόμισμα του εκάστοτε πολιτισμού.

Επομένως, είναι αναπόφευκτη η εμπλοκή του προσωπικού στοιχείου στην αφήγηση, επηρεασμένου κατάφορα από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Ο Bruner (2002, p. 63) καταλήγει πως ο εαυτός είναι το κοινό στοιχείο στο λόγο μας και πως καμία συζήτηση δεν μπορεί να αναπτυχθεί πολύ χωρίς αυτός να χρησιμοποιηθεί εμφανώς. Στο τέλος, η αφήγησή μας γίνεται ένα κοινωνικό προϊόν (*res publica*) ακόμα και όταν δημιουργούμε πλοκές αναφερόμενοι στον εαυτό μας (Bruner, 2002, p. 66).

Ακολουθώντας μια διαφορετική πορεία σκέψης και σύμφωνα με τον Timbal-Duclaux (στο Καραγιάννης, 2011)²³ υπάρχουν δύο κυρίαρχες απόψεις για το πώς γράφει το παιδί, όταν υιοθετεί την «ελεύθερη γραφή» κατευθείαν στο «πρόχειρο», όπου, δηλαδή, κυρίαρχο ρόλο παίζει η φαντασία. Από τη μία, η γλωσσολογική πλευρά υποστηρίζει ότι το παιδί γράφει με φυσικό και έμμεσο τρόπο, όπως έμαθε και να μιλάει, ενώ από την άλλη (με κύριο εκπρόσωπο τον L. Vygotsky), ο γραπτός λόγος αποκτά μία αναδιοργανωτική δράση και λειτουργία πάνω στον προφορικό. Καμία από τις απόψεις, όμως, δεν κάνει λόγο για το αυθεντικό του λόγου της «ελεύθερης γραφής» και την ανεξαρτητοποίησή του από τις κοινωνικές πρακτικές.

Απόψεις για το παραπάνω ζήτημα εντοπίζουμε σε άρθρο της Κ. Μιχαλοπούλου (2001, σελ.2). Συγκεκριμένα, η ίδια υποστηρίζει ότι «μέσα από κάθε παιδική ιστορία διαφαίνεται

²³ Βλέπε υποσημείωση ν.6

και μια θεώρηση του κόσμου, περισσότερο ή λιγότερο έκδηλη». Μία δική τους κοσμοθεωρία και τάξη του «είναι». Μάλιστα, ειδικά όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν ξεκάθαρα ηθικά διδάγματα στο τέλος των ιστοριών τους, αποδεικνύεται η αντίληψή τους για τον ιδεολογικό χαρακτήρα της αφήγησης. Ήταν η αντίστοιχη κοινωνική πρακτική αυτή που υπέβαλε αρχικά αυτού του είδους τα μηνύματα, ώστε να υιοθετηθούν αργότερα από τα παιδιά ως συγγραφείς.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να παραθέσουμε τα στάδια από τα οποία περνά η παιδική αφήγηση μέχρι να φτάσει τις αφηγηματικές δομές που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι. Την αντίστοιχη έρευνα πραγματοποίησε η Applebee (στο Μιχαλοπούλου, 2001, σελ.1) και καταλήγει στα εξής:

- Προαφηγήσεις (πρόκειται κυρίως για περιγραφές ηρώων ή αντικειμένων)
- Μη επικεντρωμένες αφηγήσεις (οι γραμματικές μορφές υπηρετούν την ύπαρξη σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος, που συνδέουν τα αφηγούμενα γεγονότα)
- Επικεντρωμένες αφηγήσεις (ο ήρωας δρα με σκοπό να πετύχει έναν στόχο, αλλά η αρχή δεν συνδέεται πάντα με το τέλος)
- Αφηγήσεις (ιστορίες με ισχυρή πλοκή, όπου οι μικροδομές ενώνονται μεταξύ τους με χρονικές σχέσεις ή σχέσεις αιτίας- αποτελέσματος)

Και άλλοι ερευνητές έχουν διατυπώσει υποθέσεις για την ανάπτυξη των αφηγηματικών δομών στις ιστορίες των παιδιών ανά ηλικία. Σύμφωνα με τους Mialaret και Malandain (στο Μιχαλοπούλου, 2001, σελ.2), οι αφηγήσεις είναι ίδιες με αυτές των ενηλίκων στην ηλικία των 12 χρόνων. Όμως, κάτι τέτοιο δεν είναι απόλυτο, καθώς ήδη από τα 5 έτη μπορούμε να έχουμε ιστορίες με ευδιάκριτο πλαίσιο, σύνθεση δρώμενων και έκβαση (Fayol, στο Μιχαλοπούλου, 2001, σελ.2 & Rodari, 2003). Γενικά, οι αιτιακές σχέσεις, που μαζί με τη συνάφεια είναι στοιχεία καθοριστικής σημασίας για την οργάνωση της αφήγησης, εμφανίζονται περίπου στα 6-7 χρόνια και αναπτύσσονται έως τα 10-11 (Kail & Fayol, στο Μιχαλοπούλου, 2001, σελ.2).

Η ανάπτυξη των αφηγηματικών δομών στις ιστορίες των παιδιών ενδιαφέρει την έρευνά μας, ώστε να είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε ενδεικτικά τα στάδια στα οποία βρίσκονται οι μαθητές, όμως δεν είναι το κύριο αντικείμενό της. Αντίθετα, θα επιστρέψουμε στον κλάδο της γλωσσολογίας που ασχολείται με την ανάλυση του λόγου, ώστε να αποκτήσουμε τα κατάλληλα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε στη μελέτη μας.



Κεφάλαιο 4: Η ανάλυση λόγου

Στο κεφάλαιο αυτό, προσεγγίζουμε θεωρητικά την ανάλυση λόγου ως εργασία πολύπλευρη και κοινωνική, κάνουμε λόγο για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της και καταλήγουμε σε κάποια βασικά εργαλεία και την προσφορά τους στη διαδικασία ανάλυσης λόγου.

4.1 Θεωρία και εργαλεία

Έχοντας θέσει τις γλωσσολογικές βάσεις της θεωρίας μας, μπορούμε να προχωρήσουμε στην καταγραφή και το σχολιασμό της μεθόδου που θα χρησιμοποιήσουμε για την ανάλυση λόγου. Αρχικά, μερικές παρατηρήσεις για τον γλωσσολογικό αυτό κλάδο είναι απαραίτητες.

Όπως μας πληροφορεί ο Van Dijk (1985, p.1), η ανάλυση του λόγου είναι αναπόφευκτα μια συμβολή στη μελέτη της γλώσσας «σε χρήση». Ο ερευνητής προχωράει τη σκέψη του περαιτέρω, καθώς θέτει το ερώτημα της στοχοθεσίας μιας οποιασδήποτε ανάλυσης λόγου, δεδομένου ότι έχουμε συμφωνήσει στο κοινωνικό πλαίσιο που περιβάλλει κάθε γλωσσική έκφραση. Μια επιστήμη της ανάλυσης λόγου, θα πρέπει να είναι σε θέση να αρθρώσει τους λόγους, οι οποίοι υποκινούν τις δράσεις της αλλά και τη μεθοδολογία της. Με άλλα λόγια, καλείται να πάρει θέση στα πράγματα. Είναι αδύνατον να αναγνωρίζουμε τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας, και η ίδια η ανάλυση λόγου να παραμένει ουδέτερη ιδεολογικά. Επομένως, σε ποιους λόγους, με ποιους συμμετέχοντες, και σε ποια επικοινωνιακή κατάσταση γίνεται η μελέτη; Ο Van Dijk (1985, p.2) θεωρεί ότι οι κλασική γλωσσολογία δεν ενδιαφέρεται αρκετά για τα κοινωνικά προβλήματα και τις λύσεις τους. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι οι κοινωνιολόγοι, που ανέκαθεν τα μελετούσαν, δεν προέβαιναν σε ανάλυση λόγου, καθώς θεωρούσαν τους εαυτούς τους ανεπαρκώς καταρτισμένους ή απλώς αγνοούσαν τη συνεισφορά της ανάλυσης λόγου στη μελέτη της κοινωνίας, με τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές πρακτικές της. Βέβαια, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τη χρονική απόσταση που χωρίζει τις σημερινές τάσεις στον επιστημονικό χώρο και εκείνες της εποχής που κατέγραφε ο Van Dijk. Δηλαδή, με την τόση ανάπτυξη των κλάδων της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχολογολογίας και της κειμενογλωσσολογίας, δεν μπορούμε πλέον να ισχυριστούμε πως οι γλωσσολόγοι απέχουν από τη μελέτη της κοινωνίας. Όμως, οι απόψεις του Van Dijk μας βοηθούν να σκιαγραφήσουμε, ίσως, το

ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκε η ανάλυση λόγου με τη σύγχρονη μορφή της, δεδομένου ότι ως πρακτική υφίσταται από χιλιάδες χρόνια.

Το ότι η ανάλυση λόγου μελετά τη γλώσσα εκεί που έτσι και αλλιώς ανήκει, ανάμεσα στις κοινωνικές επιστήμες, δεν εγγυάται εξ ορισμού το ότι αφουγκράζεται την κοινωνία. Ο ανατρεπτικός Van Dijk (1985, p.4) μας θυμίζει ότι τη δεκαετία του 1970 η ανάλυση λόγου υπήρξε τόσο αποστασιοποιημένη από την αληθινή, καθημερινή γλώσσα, όσο και οι αρχικές γραμματικές με βάση την πρόταση. Έτσι λοιπόν, η μελέτη των Λόγων σε μία σχολική τάξη, σε ένα γραφείο ή σε ένα σούπερ-μάρκετ δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη, αν δεν εξετάσουμε τον τόπο που ο δάσκαλος, ο δικηγόρος ή ο ταμίας εξασκούν τη δική τους «εξουσία» ή έλεγχο. Όλο και περισσότερο θίγοντας ιδεολογικά ζητήματα, σαν ένα φαινόμενο ντόμινο, καταλήγουμε στην αρχή της κριτικής ανάλυσης λόγου: αν ο μελετητής δεν παίρνει θέση απέναντι στην κοινωνική ανισότητα σε κάθε μορφή έκφρασής της (π.χ. σεξιστικά ή ρατσιστικά υπονοούμενα σε ένα τμήμα λόγου), φέρεται ως «χάρτινος τίγρης» (Van Dijk, 1985, p.7) ή πιο απλά δεν αντεπεξέρχεται του ρόλου που του αναθέτει αναπόφευκτα η επιστήμη. Το ζήτημα αυτό φανερά άπτεται της εγκυρότητας της ανάλυσης λόγου που θίγει και ο Gee (1999), όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Επιστρέφοντας στη γλωσσική έκφραση πάντα εντός των πλαισίων ενός Λόγου (Discourse), ο οποίος εντάσσεται σε μία συγκεκριμένη κοινωνική γλώσσα (social language), φανταζόμαστε ότι κανένας δεν είναι τελικά φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας (Gee, 1999, p.95). Η πρόταση ηχεί λιγότερο αυθαίρετη αν σκεφτούμε τις άπειρες κοινωνικές γλώσσες που «μιλιούνται» σε κάθε γλώσσα και την αδυναμία του ατόμου ως μονάδας να τις κατέχει όλες. Ταυτόχρονα, κανείς επίσης δεν είναι μονόγλωσσος, αν αναλογιστούμε το πλήθος των κοινωνικών γλωσσών στις οποίες είμαστε εξασκημένοι και συχνά εναλλάσσουμε κατά την επικοινωνιακή περίσταση (code switching). Οι παραπάνω σκέψεις συνιστούν ακόμη μια απόδειξη ότι η γλώσσα δεν είναι κτήμα ατομικό, αλλά συλλογικό, ανήκει σε όλη τη γλωσσική κοινότητα, της οποίας τα μέλη χρησιμοποιούν και εναλλάσσουν πολλές και διαφορετικές κοινωνιολέκτους.

Η ανάλυση λόγου, λοιπόν, δεν μπορεί παρά να εστιάζει σε συγκεκριμένο τμήμα λόγου και από αυτό να εξετάζει λεπτομέρειες της γλώσσας, των χειρονομιών και της δράσης, με κριτήριο τη σχετικότητα με την κατάσταση και με τα θέματα που θέλει να θίξει ο ερευνητής (Gee, 1999, p.100). Πράγματι, μερικές λεπτομέρειες είναι αναγκαίο να παραλείπονται, καθώς διαφορετικά θα δημιουργούνταν χαοτικά και αποπροσανατολισμένα κείμενα. Από αυτό απορρέει ότι η επαρκής ανάλυση λόγου δεν είναι εκείνη που καταγράφει τα περισσότερα στοιχεία, αλλά αυτή στην οποία οι επιστημάνσεις έχουν λογική συνέπεια

μεταξύ τους. Βέβαια, το ιδανικό είναι να δίνεται έστω ακροθιγώς μέσα από την ανάλυση το γενικό πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης. Ο Gee (1999, p.100) υποστηρίζει πως η ανάλυση λόγου πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητα τον σχολιασμό του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, για να κατασκευάσει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης, και αντίστροφα το πώς αυτή η περίπτωση επικοινωνίας δίνει νόημα στη γλώσσα.²⁴

Πριν καταλήξουμε, όμως, στην αξιολόγηση της παραγόμενης ανάλυσης λόγου, είναι σημαντικό να καταγράψουμε ορισμένες κατευθυντήριες ερωτήσεις που θέτει ο ερευνητής στον εαυτό του, οι οποίες προκύπτουν από την ανάπτυξη έξι δομικών σημείων του λόγου.

Τα έξι αυτά σημεία χτίζονται από τον ακροατή ή τον αναγνώστη σε συνεργασία/ διαπραγμάτευση με τρίτους, και η κατανόησή τους υποβοηθάται από τις γραμματικές δομές (Gee, 1999, p.93). Επίσης, συνυπάρχουν στο παραγόμενο κείμενο ως ταυτόχρονα και υφίστανται ως ολότητα. Ακόμα και όταν διαβάζουμε σιωπηλά, κατασκευάζουμε τα έξι σημεία αντανakλώντας τις κοινωνικοπολιτισμικές μας γνώσεις στο κείμενο. Κατ' αυτή την έννοια, μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για ταυτόχρονη επίτευξη γνωστικών, αλληλεπιδραστικών και ενδο-κειμενικών πλευρών του περιεχομένου (Gee, 1999, p.93).

Ας παραθέσουμε, όμως, τα έξι δομικά σημεία (six building tasks), δανειζόμενοι την ορολογία από το έργο του Gee (1999, p.93-94):

1. *Σημειωτική δόμηση (semiotic building)* : αναφέρεται στη χρήση των γλωσσικών στοιχείων και ενδείξεων, ώστε να συγκεντρώσει κανείς νοήματα (τοποθετημένα) για το πώς τα σημειωτικά συστήματα (συστήματα γνώσης) ενεργοποιούνται και είναι συναφή στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.
2. *Δόμηση του κόσμου (world building)* : έχει να κάνει με την αξιοποίηση των γλωσσικών στοιχείων με σκοπό την κατανόηση του τι ορίζεται ως αληθινό, ψεύτικο, πιθανό, απίθανο, παρόν ή απόν, στην ορισμένη επικοινωνιακή περίπτωση.
3. *Δόμηση της δραστηριότητας (activity building)* : με βάση τη γλώσσα και τα τοποθετημένα νοήματα, αντιλαμβανόμαστε τις δραστηριότητες/ενέργειες που συμβαίνουν, με τις συγκεκριμένες πράξεις που τις συνοδεύουν.

²⁴ Η ιδιότητα αυτή της γλώσσας ονομάζεται από ορισμένους ερευνητές (όπως ο Gee) *αμοιβαιότητα (language reflexivity/ reciprocity)*, και αναφέρεται ακριβώς στο ότι η γλώσσα αντανakλά την πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα η πραγματικότητα γίνεται συνείδηση μέσω της γλώσσας. Η δυσκολία ιεράρχησης των δύο φαινομένων οδηγεί στον παραλληλισμό της κατάστασης με εκείνη του αυγού και της κότας.

4. *Δόμηση της κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας και των σχέσεων που προκύπτουν (socioculturally-situated identity and relationship building)* : τα τοποθετημένα νοήματα της γλώσσας καθιστούν εμφανείς τις σχέσεις μεταξύ των προσώπων, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις αξίες, τους τρόπους συμπεριφοράς και σκέψης.
5. *Πολιτική δόμηση (political building)* : αναφέρεται στη χρήση των στοιχείων της γλώσσας και των τοποθετημένων νοημάτων, με σκοπό την κατανόηση της φύσης και της διάθεσης των «κοινωνικών αγαθών» (με τη μορφή της εξουσίας, των προτύπων ομορφιάς, του χιούμορ, των τάσεων της μόδας κ.ά.), όπως διαφαίνονται μέσα από το λόγο.
6. *Συνδεδετική δόμηση (connection building)* : άπτεται της διαχρονικότητας των μηνυμάτων και των αλληλεπιδράσεων, δηλαδή της συνέπειάς τους μέσα στο χρόνο. Δημιουργεί υποθέσεις για το μέλλον και συμπεράσματα από τη σύγκριση παρόντος και παρελθόντος.

Οι έξι αυτές δομήσεις, δημιουργούνται από διαφορετικά γλωσσικά ερεθίσματα (αυτό συμβαίνει και με άλλα σημειωτικά συστήματα εκτός της γλώσσας, όπως οι χειρονομίες), από διαφορετικές χρήσεις της γραμματικής. Τα τοποθετημένα νοήματα, που υποβοηθούν την ανάπτυξη των έξι σημείων, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα πολιτισμικά μοντέλα και όχι σε άλλα. Τα τοποθετημένα νοήματα και τα πολιτισμικά μοντέλα σε δράση βοηθούν τους ανθρώπους να αναπτύσσουν Λόγους για διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Gee, 1999, p.94).

Πώς οι έξι δομήσεις χρησιμοποιούνται κατά την ανάλυση λόγου; Ο ερευνητής πρέπει να τις λαμβάνει υπόψη του, κάθε μία ξεχωριστά στην ανάλυσή του, καθώς και να παράγει υποθέσεις/συμπεράσματα για την προσφορά της καθεμίας στη συνολική σύλληψη του παραγόμενου λόγου. Επίσης, ο ερευνητής, αξιοποιώντας αυτή την κατηγοριοποίηση, μπορεί να επικεντρωθεί σε μία ή περισσότερες συγκεκριμένες δομήσεις, ανάλογα με το στόχο της μελέτης του. Παρ' όλα αυτά, καλό είναι να λάβει υπόψη του την ολότητα των δομήσεων, εκπεφρασμένων μέσα από ένα τμήμα λόγου. Για την καλύτερη εργασία του μελετητή, λοιπόν, υπάρχουν ορισμένα ερωτήματα προς διερεύνηση, τα οποία προκύπτουν από την κάθε δόμηση και οι απαντήσεις τους διερευνούν προσανατολισμένα ένα σημείο από τα έξι. Χρήσιμο είναι να δώσουμε ένα παράδειγμα για κάθε δόμηση (Gee, 1999, p.100):

- 1) Ποια συστήματα σημείων είναι συναφή (ή μη συναφή) με την περίσταση (π.χ. χειρονομίες, εικόνες, προφορικός ή γραπτός λόγος) και με ποιους τρόπους καθίστανται σχετικά (ή άσχετα); - *σημειωτική δόμηση*
- 2) Ποια είναι τα τοποθετημένα νοήματα των λέξεων ή φράσεων που φαίνονται να είναι εξέχοντα στην περίσταση επικοινωνίας; - *δόμηση του κόσμου*
- 3) Ποια είναι η σημαντικότερη δραστηριότητα (ή ομάδα δραστηριοτήτων) που συμβαίνει στο ορισμένο πλαίσιο; - *δόμηση της δραστηριότητας*
- 4) Ποιες σχέσεις ή ταυτότητες (ρόλοι/ θέσεις) με τις επακόλουθες προσωπικές, κοινωνικές, πολιτισμικές τους πεποιθήσεις (γνωστικό μέρος), συναισθήματα (επίδραση) και αξίες φαίνονται να είναι σχετικά με την περίσταση επικοινωνίας; - *δόμηση της κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας και των σχέσεων που προκύπτουν*
- 5) Ποια κοινωνικά αγαθά (όπως η εξουσία, απόψεις για το φύλο/την εθνότητα) εμφανίζονται ως συναφή με το συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας και με ποιους τρόπους καθίστανται συναφή στο λόγο; - *πολιτική δόμηση*
- 6) Τι είδους συνδέσεις υπάρχουν -κοιτώντας συνεχώς μπροστά και πίσω- γίνονται μέσα στα λεγόμενα και μεταξύ αυτών και του ευρύτερου πλαισίου της αλληλεπίδρασης; -*συνδεδετική δόμηση*

Τα παραπάνω ερωτήματα, και άλλα παράγωγά τους, θα λειτουργήσουν ως εργαλεία για την ανάλυση λόγου που θα πραγματωθεί στο κεφάλαιο της Έρευνας. Παράλληλα, θίγουμε και μερικούς όρους στους οποίους ίσως χρειαστεί να ανατρέξουμε (Gee, 1999).

- ✓ εξιδανικευμένες φράσεις (idealized lines)(p.118): ο όρος χρησιμοποιείται όταν, για τους σκοπούς της ανάλυσης, καταγράφεται ο λόγος στην ιδανική γραμματικοσυντακτική του μορφή. Παρ' όλα αυτά, δεν εμμένουμε σε αυτές, αλλά πάντοτε κινούμαστε μπρος και πίσω στις αυθεντικές και τις εξιδανικευμένες φράσεις.
- ✓ λέξεις περιεχομένου και λειτουργικές λέξεις (content and function words)(p.108): ως λέξεις περιεχομένου ορίζονται τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ρήματα, γνωστά και ως «ανοιχτές κατηγορίες», λόγω του διευρυμένου αριθμού λέξεων που περιλαμβάνουν. Στη χρήση του λόγου, είναι οι πιο φορτισμένες νοηματικά. Αντίθετα, οι λειτουργικές λέξεις (άρθρα, αντωνυμίες, αριθμητικά, προθέσεις,

σύνδεσμοι) θεωρούνται «κλειστές κατηγορίες» και ο ρόλος τους είναι να ορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων περιεχομένου.²⁵

- ✓ πρόταση (clause)(p.108): ως τέτοια μπορούμε να ορίσουμε το τμήμα του λόγου που περιλαμβάνει ένα ρήμα και τα στοιχεία που συγκεντρώνονται γύρω του (σχετίζονται με το ρήμα με δεσμούς συντακτικούς). Η πρόταση αποτελεί τη μονάδα οργάνωσης της γλώσσας, και για την προκειμένη περίπτωση, τη μονάδα ανάλυσης.²⁶
- ✓ μικρο-δομή και μακρο-δομή (microstructure and macrostructure)(p.107): ο όρος μικροδομή του λόγου αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των λέξεων και τα τοποθετημένα νοήματα στο πλαίσιο μερικών προτάσεων, με κοινό παρανομαστή (τη στροφή).²⁷ Η μακροδομή είναι μεγαλύτερα τμήματα πληροφοριών, που εκτείνονται σε περισσότερες προτάσεις (π.χ. η εξιστόρηση των καλοκαιρινών διακοπών). Κάθε μία από αυτές παρουσιάζει τη δική της οργάνωση. Για τη μικροδομή υπάρχουν οι στροφές που αποτελούνται από τις προτάσεις, ενώ η μακροδομή χωρίζεται σε 6 οργανικά μέρη: το **σκηνικό περιβάλλον**, που θέτει το χώρο, το χρόνο και τα πρόσωπα της ιστορίας, τον **καταλύτη**, που θέτει ένα πρόβλημα, την **κρίση**, που χτίζει το πρόβλημα και την αναγκαιότητα εύρεσης λύσης, την **αξιολόγηση**, που εξηγεί γιατί η ιστορία είναι ενδιαφέρουσα και αξίζει να παρουσιαστεί, τη **λύση**, που επανορθώνει το πρόβλημα, και το **κλείσιμο**. Η οργάνωση της μακροδομής εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο ολοκληρωμένα σε όλες τις προφορικές ή γραπτές ιστορίες. Αυτό συμβαίνει, γιατί στην πράξη πολλοί χρήστες της γλώσσας δεν ενδιαφέρονται για τη λογική συνέπεια όσων λένε, αλλά κυρίως εστιάζουν στο θέμα που προσπαθούν να αναλύσουν.

²⁵ Οι γλωσσολογικοί όροι «ανοιχτή» και «κλειστή κατηγορία» αναφέρονται στην ικανότητα μιας ορισμένης ομάδας λέξεων να ενσωματώσει νέες λέξεις από άλλες γλώσσες ή να εφεύρει νέες. Ανοιχτή είναι η πιο ελαστική κατηγορία στην υποδοχή νέων λέξεων, ενώ κλειστή εκείνη στην οποία σπάνια εμφανίζονται νέες λέξεις.

²⁶ Η κάθε πρόταση συνήθως περιλαμβάνει μία «έκρηξη» (*spurt*) της γλώσσας (φωνολογία), η οποία οφείλεται στον τρόπο που το ανρθώπινο μυαλό και το φωνητικό σύστημα είναι κατασκευασμένα (Chafe στο Gee, 1999). Συνήθως, το αυτί δεν αντιλαμβάνεται τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις «εκρήξεις» και έτσι δημιουργείται η ψευδαίσθηση ότι ο λόγος είναι ένα συνεχές και αδιάκοπο κύμα.

²⁷ Η στροφή (*stanza*) αναφέρεται στο σύνολο των προτάσεων που περιλαμβάνουν την περιγραφή μιας μεμονωμένης σκηνής στη δράση (π.χ. *Χθες το πρωί, την ώρα που έτρωγα πρωινό, χτύπησε το κουδούνι. Το μισώ όταν πρέπει να σηκωθώ από το τραπέζι για να ανοίξω την πόρτα ή να σηκώσω το τηλέφωνο.//αλλαγή στροφής//Τελικά, φτάνοντας στην πόρτα, διαπίστωσα ότι το άτομο που χτύπησε είχε φύγει.*)

4.2 Εγκυρότητα

Τα παραπάνω συναποτελούν τα κύρια εργαλεία ανάλυσης ενός ερευνητή, που του προσφέρουν μία βάση οργάνωσης της εργασίας του. Ο διαχωρισμός, όμως, των γλωσσικών στοιχείων προς ανάλυση και εκείνων που παραλείπονται έχει ως πρωταγωνιστή τον ίδιο τον ερευνητή, γεγονός που τον τοποθετεί στο επίκεντρο της διαδικασίας και θίγει το θέμα της εγκυρότητας του έργου του. Ο Gee (1999, p.103-104) φαίνεται να απαλλάσσει (τουλάχιστον μερικώς) τον ερευνητή από το μεγάλο βάρος της ευθύνης, λέγοντας πως η εγκυρότητα (validity) δεν είναι ζήτημα ατομικό, αλλά αυστηρά κοινωνικό. Μετά την προσέγγιση του πρώτου αναλυτή, ακολουθούν άλλοι, που αλλάζουν, διορθώνουν, αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα ευρήματα. Αυτή η αντιπαραβολή με το έργο άλλων επιστημόνων καθιστά την ανάλυση λόγου μια διαδικασία διαρκώς αμφισβητούμενη και αναπροσαρμόσιμη. Από την άλλη, έχουν διατυπωθεί σαφείς άξονες ελέγχου της ανάλυσης λόγου, οι οποίοι βοηθούν τον ερευνητή να παράγει αξιολογότερο έργο και ταυτόχρονα περιορίζουν κάπως την υποκειμενικότητα των συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, ο Gee (1999, p.103) ορίζει τα 4 κριτήρια αξιολόγησης της ανάλυσης λόγου ως έγκυρης ή μη, που βοηθούν τον ίδιο τον ερευνητή να ελέγχει τα αποτελέσματά του, αλλά και άλλους επιστήμονες, που θα έρθουν σε επαφή με το κείμενο:

- ❖ *Σύγκλιση (Convergence)*: επιτυγχάνεται όταν υπάρχουν πολλές συμβατές και πειστικές απαντήσεις στις ερωτήσεις που προκύπτουν από τις 6 δομήσεις.
- ❖ *Συμφωνία (Agreement)*: περιλαμβάνει στην αξιολόγηση και τους ίδιους τους ομιλητές, αφού αφορά το κατά πόσο συμφωνούν εκείνοι με τις υποθέσεις/συμπεράσματα του ερευνητή για τα τοποθετημένα νοήματα, τις κοινωνιολέκτους, τα πολιτισμικά μοντέλα που αντανακλώνται στο λόγο.
- ❖ *Κάλυψη (Coverage)*: η ανάλυση είναι περισσότερο έγκυρη όταν μπορούν τα αποτελέσματά της να εφαρμοστούν σε παρόμοιες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η κάλυψη, δηλαδή, έχει να κάνει με το κατά πόσο μπορεί να προβλεφθεί η εξέλιξη συναφών μελλοντικών καταστάσεων επικοινωνίας.
- ❖ *Γλωσσολογικές λεπτομέρειες (Linguistic details)*: όσο πιο πολύ βασίζεται η ανάλυση λόγου σε γλωσσολογικούς όρους, στη σχέση μεταξύ τοποθετημένου νοήματος και γραμματικών μηχανισμών, στον τρόπο με τον οποίο οι γραμματική εκφράζει και δημιουργεί συγκεκριμένα πολιτισμικά μοντέλα και όχι άλλα, τόσο περισσότερο καθίσταται στέρεα η επιστημονική βάση της και αυξάνει η εγκυρότητά της.

Η ανάλυση λόγου, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, δεν έχει εξαρχής να κάνει με μετρήσεις. Φυσικά, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αριθμούς που τυχόν θα προκύψουν, για να θέσουμε κάποιες υποθέσεις προς διερεύνηση. Η φύση της έρευνας όμως, είναι ποιοτική, και αυτό αποδεικνύεται και από την έλλειψη αντικειμενικότητας που παρουσιάζει. Αυτή οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι άνθρωποι χτίζουν τη δική τους πραγματικότητα μέσω της γλώσσας, η οποία είναι διαφορετική και εξίσου αληθινή για το κάθε άτομο. Από την άλλη, τη στιγμή που παρεμβαίνει ο ερευνητής, δεν μπορεί να αποφύγει την εισχώρηση και της δικής του ιδεολογίας/κοσμοθεωρίας, είτε αυτή εκφράζεται με την υιοθέτηση ορισμένης μεθόδου και όχι μιας άλλης, είτε με την επιλογή συγκεκριμένων τμημάτων του λόγου προς ανάλυση. Αυτό, όμως, δεν συνεπάγεται πλήρη υποκειμενικότητα της ανάλυσης λόγου. Ο Gee (1999, p.102) θεωρεί την εγκυρότητα ως μία ιδιότητα που όλες οι αναλύσεις έχουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Είναι διαθέσιμες για έλεγχο, επανεξέταση, κρίση και αμφισβήτηση από άλλα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, όπως και από τους ίδιους τους ομιλητές/συγγραφείς (το κριτήριο της συμφωνίας για τη εγκυρότητα).

Κεφάλαιο 5: Η μεθοδολογία της έρευνας

Στο τρέχον κεφάλαιο διατυπώνουμε τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίζουμε τους στόχους της έρευνας και τα εργαλεία ανάλυσης λόγου, ενώ περιγράφουμε τις συνθήκες κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Τέλος, αναγνωρίζουμε τους περιορισμούς της έρευνας.

5.1 Στόχοι της έρευνας

Αρχικά, έχοντας μιλήσει στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας για την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας, είναι πλέον αποδεκτό ότι ο λόγος είναι πάντα φορέας των αντιλήψεων, του αξιακού συστήματος και των πολιτισμικών μοντέλων που σχηματίζονται και αναδιατάσσονται μέσα στην κοινωνία, σε ορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Έχουμε επίσης διαπιστώσει πως η διαδικασία αυτή δεν αποτελεί μονόδρομο, αλλά με τη σειρά της και η γλώσσα καθορίζει και αναμορφώνει τον κόσμο γύρω μας. Από την άλλη, η δημιουργική γραφή, ως ρεύμα όχι μόνο λογοτεχνικό, αλλά με ευρύτερες κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις, πρεσβεύει τη γλωσσική ελευθερία, την αποδοχή οποιασδήποτε εκφραστικής επιλογής ως χαρακτηριστικής μιας ιδιοσυγκρασίας. Οι πρακτικές δημιουργικής γραφής επιχειρούν –αν μη τι άλλο– να σπάσουν τα νήματα του ατόμου με την εμπειρία, το ευρέως παραδεδομένο, τη ρουτίνα. Οδηγούν τα παιδιά στην ανακάλυψη νέων κόσμων, ανύπαρκτων πλασμάτων και λεξιπλαστικών παιχνιδιών, πάντα με αρχηγό τη φαντασία. Ο **στόχος** της έρευνάς μας έγκειται ακριβώς στη μελέτη των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης των δύο παραπάνω. Αναζητούμε την πρωτότυπη σκέψη και ταυτόχρονα την ισχυρή κοινωνική πρακτική. Αξιοποιούμε τις τεχνικές δημιουργικής γραφής με σκοπό να ερευνήσουμε τα όρια της φαντασίας, εκεί που εγκαταλείπεται η παρακαταθήκη της εμπειρίας (αν συμβαίνει) και κερδίζει η πρωτοτυπία (ή και το αντίθετο). Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως ο σκοπός της εργασίας και των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής δεν είναι να ταξινομηθούν οι μαθητές με κριτήριο τη φαντασία τους. Ως αρχή, θεωρείται ότι όλα τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά, αρκεί να τους παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα. Εξάλλου, έχουμε ήδη παραδεχθεί ότι δεν υπάρχει λόγος στερημένος πολιτικής χροιάς.²⁸

²⁸ Ο όρος πολιτικής αναφέρεται στην αριστοτελική έννοια, όπως εξηγήσαμε και νωρίτερα στο θεωρητικό υπόβαθρο.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά συνέπεια, τα **ερευνητικά ερωτήματα** που μας ώθησαν στην εκπόνηση αυτής της εργασίας είναι τα εξής:

1. Πώς εκφράζεται η δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από τη δημιουργική γραφή;
2. Κατά πόσο η ελευθερία έκφρασης που προσφέρουν οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής οδηγεί σε ανεξαρτητοποίηση των ιδεών των παιδιών (πρωτότυπη σκέψη) και κατά πόσο –παρά την ελευθερία αυτή– η σκέψη τους μεταφέρει συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις/αξίες/πρακτικές, όντας δέσμια ενός ορισμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου;
3. Κατ' επέκταση, πόσο πρωτότυπη είναι τελικά η «πρωτότυπη» σκέψη;
4. Πώς χειρίζονται οι μαθητές αυτή την ελευθερία και πώς ανταπεξέρχονται στις δραστηριότητες;

Θέτοντας τα παραπάνω ερωτήματα, είναι χρήσιμο να αναφέρουμε και τις ερευνητικές μας υποθέσεις. Αρχικά, είναι αναμενόμενο το ενδεχόμενο οι μαθητές να χρειαστούν κάποιο χρόνο εξοικείωσης με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, δεδομένου ότι δεν έχουν έρθει σε επαφή με κάτι παρόμοιο στο παρελθόν. Ακόμη, θεωρούμε πιθανό τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν μοτίβα από ήδη γνωστά τους παραμύθια, ίσως αλλάζοντας την πλοκή και τους ήρωες. Τέλος, έχοντας πίστη στη φαντασία και τη λεξιπλαστική ικανότητα των παιδιών, περιμένουμε να μας εκπλήξουν με την πρωτοτυπία των ιστοριών τους, αφού γνωρίσουν καλύτερα τον τρόπο σκέψης της δημιουργικής γραφής.

5.3 Τα εργαλεία της έρευνας

Για να βρούμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, χρησιμοποιούμε τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου. Τα **εργαλεία** της ανάλυσης αυτής, τα οποία επιλέχθηκαν ως καταλληλότερα για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και έχουν περιγραφεί αναλυτικότερα στο θεωρητικό μέρος, είναι οι ερωτήσεις για δόμηση των 6 σημείων (6 building tasks) σε συνδυασμό με τη μελέτη στη μικροδομή και τη μακροδομή του λόγου (microstructure and macrostructure). Ειδικότερα, από την τεχνική των 6 σημείων, ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη δόμηση της κοινωνιοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας και των σχέσεων, στην πολιτική δόμηση και στη δόμηση του κόσμου. Η ίδια η φύση της εργασίας υπαγορεύει αυτού του είδους τα εργαλεία ανάλυσης, ενώ η έμπνευση για μια τέτοια προσέγγιση οφείλεται εν μέρει στο γλαφυρό λόγο του Gianni Rodari (2004): «Κρίνοντας τα παιδικά κείμενα, δυστυχώς το σχολείο στρέφει την προσοχή του κυρίως στο ορθογραφικό-

γραμματικό-συντακτικό επίπεδο, το οποίο δεν αγγίζει ούτε το καθαρά γλωσσολογικό επίπεδο, εκτός του ότι παραβλέπει τον σύνθετο κόσμο των περιεχομένων. Γεγονός είναι ότι στο σχολείο διαβάζουν τα κείμενα, για να τα ταξινομήσουν και όχι για να τα καταλάβουν. Το κοσκίνισμα της *ορθότητας* συγκρατεί και αξιοποιεί τα χαλίκια, αφήνοντας το χρυσό να περάσει...».

5.4 Το πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της υποχρεωτικής Σχολικής Πρακτικής (επίπεδο 4) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι διδασκαλίες μας στο τμήμα Γ'2 του 10^{ου} Δ.Σ. Βόλου διήρκησαν 2 εβδομάδες (10 σχολικές μέρες: 10/4/2013 έως 23/4/2013). Ο αριθμός των παιδιών ήταν αρχικά 24 (13 αγόρια και 11 κορίτσια- πέντε από τα 24 ήταν δίγλωσσα), αλλά στην πορεία των διδασκαλιών μία μαθήτρια μετακόμισε με την οικογένειά της. Οι μαθητές είχαν έρθει ήδη σε επαφή μαζί μας, όταν πριν τις προγραμματισμένες διδασκαλίες επισκεφτήκαμε την τάξη 3 φορές (μένοντας στις περισσότερες διδακτικές ώρες), με σκοπό τη γνωριμία με τη δασκάλα και την εξοικείωση με τα παιδιά. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής υλοποιήθηκαν σε συνολικά 10 διδακτικές ώρες, μοιρασμένες σε 7 μέρες, με τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

5.5 Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων

Η δημιουργική γραφή έχει εμπνεύσει ένα πολύ μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων για παιδιά, στοχεύοντας ανά περίπτωση σε διαφοροποιημένα αποτελέσματα (άλλοτε στην καλλιέργεια της φαντασίας και τη δημιουργικότητα γενικά, και άλλοτε στην καλύτερη εκμάθηση γραμματικοσυντακτικών κανόνων για τη γλώσσα, ακόμα και για τα μαθηματικά). Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν για την εργασία αυτή πηγάζουν από τους σχετικούς στόχους της. Δηλαδή, προτιμήσαμε κυρίως την επινόηση ιστοριών, με διάφορες αφορμές.

5.5.1 Οι μισές ιστορίες

Δόθηκαν στους μαθητές (ίδιες για όλους) ανολοκλήρωτες ιστορίες, προκειμένου εκείνοι να φανταστούν την κατάληξή τους. Οι μισές ιστορίες γράφτηκαν με σκοπό να προκαλέσουν την αντίδραση των παιδιών απέναντι σε ευρέως αποδεκτές κοινωνικές πρακτικές. Θεωρήσαμε ότι με αυτόν τον τρόπο, θα φέρναμε αποτελεσματικότερα τα παιδιά «αντιμέτωπα» με τις κοινωνικοπολιτισμικές τους αντιλήψεις, όταν ταυτόχρονα τους δίνεται

η δυνατότητα να ανεξαρτητοποιηθούν ελεύθερα ιδεολογικά. Συγκεκριμένα, δόθηκαν, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, οι ακόλουθες μισές ιστορίες:

A. Πολιτισμικό μοντέλο: η παράβαση οδηγεί στην τιμωρία

Μια φορά και έναν καιρό, σε μία χώρα όπου οι γέροι έκαναν συνέχεια ζημιές και τα παιδιά καθόντουσαν όλα φρόνιμα, ήταν ένας παππούς με το εγγονάκι του. Αυτός ο ασπρομάλλης παππούς, όμως, ήταν τόσο ζωηρός που όσο και αν του έλεγε ο μικρός Ευγένιος να σταματήσει τις ζημιές, αυτός σκάλιζε και ανακάτωνε όλο το σπίτι. Μέχρι που, μια μέρα, σε ένα παλιό ντουλάπι της αποθήκης, γεμάτο χαριτωμένες αράχνες που υφαίνανε τους ιστούς τους, βρήκε ένα μεγάλο γυάλινο βάζο, που έγραφε απ' έξω: «ΠΡΟΣΟΧΗ! Να μην το ανοίγετε χωρίς ένα παιδί δίπλα σας!». Ο παππούς δεν άντεξε και από την περιέργειά του πήγε να σκάσει! Με το που άνοιξε το βάζο, μια απίστευτη μυρωδιά γέμισε το δωμάτιο και το δεξί του πόδι άρχισε να χορεύει!»

B. Πολιτισμικό μοντέλο: αποφεύγουμε ό, τι φοβόμαστε

«Τελευταία κυκλοφορεί η φήμη ότι πάρα πολλά φαντάσματα, που ζουν στον Άρη, βαριούνται και είναι δυστυχημένα. Κανένας δεν ενδιαφέρεται γι' αυτά και ούτε τα φοβάται. Τα παιδιά να δείτε πώς τα κοροϊδεύουν! Μια και δυο, τα φαντάσματα αποφάσισαν να φύγουν από τον Άρη και να μεταναστεύσουν στη Γη, που μάθανε ότι υπάρχει ακόμα πολύς κόσμος που τα φοβάται!»

Γ. Πολιτισμικό μοντέλο: το να λείει κανείς ψέματα είναι κακό

«Ζούσε κάποτε ένα αρκουδάκι μαζί με τους γονείς του, σε ένα μακρινό μέρος του μεγάλου Μελοδάσους, στη χώρα των Μουσουδων. Κάθε μέρα, οι γονείς του πήγαζαν να βρουν τροφή πολύ μακριά, και έστελναν το αρκουδάκι στο σχολείο. Όμως εκείνο, γύριζε στο σπίτι, άνοιγε τα ντουλάπια και έτρωγε όλο το μέλι που είχαν αποθηκεύσει οι γονείς του για το χειμώνα. Έτσι, κάθε φορά που γύριζαν οι γονείς του στο σπίτι, έβλεπαν το μέλι όλο και λιγότερο! Το αρκουδάκι, όμως, έλεγε πως κάποιος κλέφτης μπήκε στο σπίτι και τη γλίτωνε!»

Δ. Πολιτισμικό μοντέλο: μετά από μία άδικη πράξη ακολουθεί η δικαίωση

«Μια φορά και έναν καιρό, ζούσε ο κυρ- Αριστείδης, ένας καλοσυνάτος κύριος που πουλούσε καληνύχτες. Όλοι στο μικρό χωριό του αγαπούσανε, γιατί έφτιαχνε τις πιο γλυκές και ονειρεμένες καληνύχτες, έτσι που όλοι κοιμόντουσαν και

χορταίνανε όμορφα όνειρα. Κάθε βράδυ, λοιπόν, όλος ο κόσμος περνούσε από το μαγαζί του για να αγοράσει μία. Μέχρι που μία μέρα, ο κυρ- Αριστείδης άνοιξε και βρήκε το μαγαζί του άδειο! Πούθενά οι καληνύχτες που είχε φτιάξει!»

5.5.2 Οι καρτέλες του Προπ

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε σε 5 ομάδες. Οι μαθητές κάθε ομάδας επέλεξαν τυχαία 4 κάρτες από χαρτόνι, στις οποίες είχαμε καταγράψει στο πίσω μέρος ένα συμβάν δράσης.²⁹ Τα γεγονότα αυτά έπρεπε στη συνέχεια να ταξινομηθούν από τα παιδιά με τη σειρά που επιθυμούσαν, και να χρησιμοποιηθούν για την επινόηση μιας ιστορίας βασισμένης σε αυτό το μοτίβο. Τα μοτίβα που προέκυψαν μετά το μοίρασμα των καρτελών και την ιεράρχηση των γεγονότων ήταν τα εξής:

- α) ο ήρωας αντιδράει → ο ήρωας αναλαμβάνει μια δύσκολη δοκιμασία → ο ήρωας και ο αντίπαλος παλεύουν → ο ήρωας επιστρέφει
- β) η τύχη είναι με το μέρος του ήρωα → ένα σημαντικό αντικείμενο ανακαλύπτεται → ο αντίπαλος νικιέται → ο ήρωας παντρεύεται
- γ) εξαφανίζεται ένα πρόσωπο → ο ήρωας αποκτά μια μαγική δύναμη → ο αντίπαλος κερδίζει μια μάχη → εμφανίζεται ένα νέο πρόσωπο
- δ) ο ήρωας μεταμορφώνεται → ο ήρωας αντιδρά → ο ήρωας ψάχνει κάτι → κάποιος παγιδεύεται
- ε) ο ήρωας απαγορεύεται να κάνει κάτι → ο ήρωας τη γλιτώνει → εμφανίζεται ένα πρόβλημα → χάνεται κάτι.

5.5.3 Τα φανταστικά διώνυμα

Τα αναπάντεχα αυτά ζευγάρια λέξεων, δημιουργήθηκαν αποκλειστικά από τους μαθητές, οι οποίοι μετά ανέλαβαν και τη συγγραφή των ιστοριών τους.³⁰ Το κάθε παιδί διάλεξε το διώνυμο που το ενέπνεε περισσότερο, και όταν τελείωνε με την πρώτη ιστορία προχωρούσε στην επινόηση μιας νέας, μέχρι την εξάντληση του χρόνου. Ο τρόπος με τον οποίο σχηματίστηκαν ήταν ο εξής: οι μαθητές ανά ζεύγη, έγραφαν στον πίνακα ταυτόχρονα την πρώτη λέξη που τους ερχόταν στο μυαλό, χωρίς να κοιτάνε ο ένας τι γράφει ο άλλος. Τα -πραγματικά- φανταστικά διώνυμα που προέκυψαν ήταν τα ακόλουθα:

²⁹ Σχετικά με τη φιλοσοφία και την οργάνωση της δραστηριότητας βλέπε σελ.37

³⁰ Σχετικά με τους στόχους και τη δομή της δραστηριότητας βλέπε σελ.39

α) φίδι+ καρέκλα, β) άνοιξη+ πατάτα, γ) μινώταυρος+ καρότο, δ) παγόνι+ ντομάτα, ε) βουνό+ χελιδόνι, στ) ντουλάπα+ μακαρόνια με σάλτσα, ζ) κάδος+ μικροκύματα, η) κρεβάτι+ τρελή μαϊμού.

Κατά τη φάση της επινόησης των ιστοριών, πολλά παιδιά ανακάτεψαν τις λέξεις μεταξύ τους, παίρνοντας μία από ένα διώνυμο και την άλλη από διαφορετικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν ξεκινήσουν οι μαθητές να καταγράφουν στο χαρτί τις ιστορίες τους, πραγματοποιήσαμε μερικά προφορικά παραδείγματα στην ολομέλεια, εμπνευσμένα από τους ίδιους τους μαθητές.

5.5.4 Limerick

Κατά τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές κατασκεύασαν τα δικά τους ποιήματα σε μορφή limerick.³¹ Όπως και στην περίπτωση των φανταστικών διωνύμων, προηγήθηκε ανάγνωση στην τάξη έτοιμων limerick από το βιβλίο του Gianni Rodari (1990) *Ασκήσεις Φαντασίας*. Στη συνέχεια, τα παιδιά κατασκεύασαν προφορικά δύο τέτοια ποιήματα, των οποίων τη δομή κρατήσαμε στον πίνακα, ώστε να προσανατολίζονται πιο εύκολα κατά την ατομική συγγραφή. Και σε αυτή την περίπτωση, υπήρξαν μαθητές που επινόησαν περισσότερα από 1 limerick.

Αν και δεν θα χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση λόγου, αξίζει να σημειώσουμε το αρχικό ποίημα που έγραψαν οι μαθητές, σε μια προσπάθεια εξάσκησης τους με το γλωσσικό παιχνίδι. Η δραστηριότητα αυτή, βασίστηκε στο τραγούδι «Αν» του Δημήτρη Μητσοτάκη,³² το οποίο είναι εξ ολοκλήρου οργανωμένο με ομοιοκαταληξία σε -αν. Ακούγοντάς το, τα παιδιά αντιλήφθηκαν το νόημα της ομοιοκαταληξίας -χωρίς να χρειαστεί να θίξουμε τον όρο- και στη συνέχεια αξιοποιώντας τη δοσμένη μουσική και κατασκεύασαν ένα δικό τους τραγούδι, με ομοιοκαταληξία σε -τί. Το παιχνίδι βοήθησε τους μαθητές να εξοικειωθούν με την ελευθερία έκφρασης που τους δόθηκε σε όλη τη διάρκεια του project δημιουργικής γραφής. Έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό με την πρόκληση να κατασκευάσουν και εκείνοι κάτι τόσο διασκεδαστικό (βλέπε παράρτημα).

Άλλη μια δραστηριότητα προετοιμασίας έγινε αξιοποιώντας μια πολύ διαδεδομένη πρακτική δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες. Στην πρώτη ομάδα, ο καθένας ατομικά, σκεφτόταν και έγραφε αφηρημένες ερωτήσεις

³¹ Σχετικά με το χαρακτήρα της δραστηριότητας βλέπε σελ43

³² <http://www.youtube.com/watch?v=UEzIDtaciQ0>

ξεκινώντας τες έτσι: «τι είναι...;». Η δεύτερη, έκανε το ίδιο, μόνο που έγραφε αόριστες απαντήσεις ξεκινώντας με το: «είναι...». Έπειτα, επιλεγόταν ένα τυχαίο ζευγάρι αντιπροσώπων από κάθε ομάδα, και διάβαζαν τις ερωταπαντήσεις τους. Όπως ήταν αναμενόμενο, το ένα σκέλος δεν είχε καμία απολύτως λογική σχέση με το άλλο, προκαλώντας το γέλιο μέσα στην τάξη (-Τι είναι αυτή η γκρινιάρικη γάτα; -Είναι πεταλούδες με ψωμί). Αυτό που δεν μπορεί, ίσως, να φανταστεί κανείς πολύ εύκολα, είναι η αναπάντεχη συμπτωτική σχέση νοήματος που προέκυπτε ορισμένες φορές (-Τι είναι αυτή η αντοχή; - Είναι ο σούπερμαν που βλέπει τηλεόραση). Αλλά ακόμα και όταν αυτή η σχέση δεν ήταν εμφανής, τα παιδιά σε κάθε περίπτωση επιδίωκαν να εφεύρουν πιθανές εξηγήσεις, προτείνοντας τα πιο απίστευτα σενάρια.

Την τελευταία μέρα των διδασκαλιών, ο χρόνος του project αφιερώθηκε στην παρουσίαση των ιστοριών και των ποιημάτων που επινοήθηκαν από τους μαθητές. Ο κάθε «συγγραφέας» διάβασε μεγαλόφωνα στην ολομέλεια ορισμένα από τα «πρωτόλειά» του, σε μια τάξη γεμάτη μαξιλάρια για να κάθονται τα παιδιά, και ζεστή σοκολάτα για όλους. Επίσης, μετά το τέλος της Σχολικής Πρακτικής, επισκεφτήκαμε το σχολείο, για να παραδώσουμε στους μαθητές το δημιούργημά τους, δηλαδή το βιβλίο των φανταστικών ιστοριών, που περιλάμβανε ιστορίες και ποιήματα από όλα τα παιδιά της τάξης.

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό, είναι σκόπιμο να διατυπώσουμε τους παράγοντες που αφαιρούν από τα αποτελέσματά μας το μέγιστο της εγκυρότητας. Αρχικά, η φύση της διδακτικής παρέμβασης είχε χαρακτήρα παροδικό και σύντομο. Το γεγονός επηρεάζει την έρευνά μας, καθώς οι μαθητές δεν είχαν εξασκηθεί στο παρελθόν με πρακτικές δημιουργικής γραφής. Επομένως, τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο στο βραχύ αυτό χρονικό διάστημα κατέστη για αυτούς δυνατό να ενστερνιστούν το πνεύμα των δραστηριοτήτων και να επωφεληθούν της απουσίας ορίων στη φαντασία. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε το βαθμό στον οποίο οι ίδιοι μαθητές θα εκφράζονταν ελεύθερα, αν είχαν την αντίστοιχη εμπειρία. Ίσως υφίσταται κάποια «αδράνεια της φαντασίας», μια ακινησία, που επιβάλλει ένα χρόνο εξάσκησης και εξοικείωσης σε διαφορετικά μοντέλα προκειμένου να αλλάξει και να τεθεί η φαντασία σε κίνηση. Επίσης, ο χρόνος αυτός σίγουρα είναι διαφορετικός ανά περίπτωση μαθητή. Συνεπώς, μπορούμε μόνο να κάνουμε υποθέσεις και να βασιστούμε στα γραπτά και τις ιδέες που κατάφεραν αυτοί οι μαθητές να επινοήσουν στα συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια.

Περιοριστικά, επίσης, λειτουργεί και το γεγονός ότι η ερευνήτρια υπήρξε η δασκάλα της τάξης για τα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς οι ρόλοι σε κάποιο σημείο συγχέονται. Για παράδειγμα, μετά από μία δύσκολη και απαιτητική ώρα μαθηματικών, είναι πιθανό η ψυχολογική τάση της προηγούμενης ώρας (δυσaréσκεια, κούραση) να μεταφερθεί στην ώρα των δραστηριοτήτων του project, προκαλώντας διάφορες επιπτώσεις: ανησυχία των μαθητών, άρνηση να συνεργαστούν κ.ά.).

Τέλος, οι υποθέσεις και τα συμπεράσματα που θα παραχθούν μέσα από την ανάλυση λόγου, έχουν πεδίο ισχύος (και αυτό όχι στο μέγιστο) αποκλειστικά τους συγκεκριμένους μαθητές, με τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσά τους, στον ορισμένο χώρο και χρόνο, και με το δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό τους προφίλ. Επομένως, γενικεύσεις σε άλλες περιπτώσεις θα αποτελούσαν απλώς αβάσιμες προβλέψεις.

5.7 Θέματα δεοντολογίας

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, δεν θα χρησιμοποιηθούν τα αληθινά ονόματα των μαθητών, αλλά ψευδώνυμα. Επίσης, οι γονείς έχουν ενημερωθεί με γραπτή επιστολή σχετικά με την αξιοποίηση των γραπτών των παιδιών τους στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, με την εγγύηση της ανωνυμίας. Δεν υπήρξε καμία ένσταση/εναντίωση στο εγχείρημα από την πλευρά τους.

Κεφάλαιο 6: Ανάλυση δεδομένων

Στο μέρος αυτό της εργασίας μας, επιχειρούμε να μελετήσουμε τα γραπτά των μαθητών, με έμφαση στην αναζήτηση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων (ως πολιτισμικών μοντέλων, κοινωνιολέκτων, τοποθετημένων νοημάτων) που αντανακλώνται στο κείμενο, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που αναλύσαμε προηγουμένως. Οι ιστορίες των παιδιών θα παρατεθούν εδώ ανά δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Καθώς δεν είναι δυνατόν να αναλυθούν στο σύνολό τους, γίνεται μια υποκειμενική επιλογή, με κριτήριο την «περιεκτικότητα» των κειμένων σε πρωτότυπες ιδέες που δείχνουν να αποκλίνουν από τις καθιερωμένες κοινωνικές πρακτικές, αλλά και σε ενδεικτικά στοιχεία-φορείς τέτοιων πρακτικών. Επίσης, από τα ίδια τα επιλεγμένα κείμενα, είναι πιθανό να εστιάζουμε σε ορισμένες προτάσεις (clauses) ή στροφές (stanzas). Οι ιστορίες/φράσεις των μαθητών παρατίθενται σε εξιδανικευμένες φράσεις (idealized lines), προκειμένου να εξετάσουμε με μεγαλύτερη ευκολία το **περιεχόμενο** του λόγου, τα **τοποθετημένα νοήματα** και τη **σύνταξη** (και όχι τη μορφολογία). Ενδεικτικά αυθεντικά γραπτά των μαθητών είναι διαθέσιμα στο παράρτημα της εργασίας.

6.1 Οι μισές ιστορίες... ολοκληρώνονται

Ξεκινώντας, θα προσεγγίσουμε τις διαφορετικές πλευρές των μαθητών για τη συνέχιση των ελλιπών ιστοριών, που τους μοιράστηκαν.

6.1.1 Πολιτισμικό μοντέλο: η παράβαση οδηγεί στην τιμωρία

Στους μαθητές, λοιπόν, έχει δοθεί ένα κείμενο, στο οποίο ένα πρόσωπο διαπράττει κάτι το οποίο είναι ρητά απαγορευμένο: «Να μην τον ανοίγετε χωρίς ένα παιδί δίπλα σας».³³ Από τους 23 μαθητές που πραγματοποίησαν αυτή τη δραστηριότητα, οι 22 παρέδωσαν μια ολοκληρωμένη ιστορία. Η ιστορία της Στέλλας είναι μισή, μάλλον λόγω έλλειψης χρόνου. Χωρίσαμε τις ιστορίες των μαθητών σε 4 μεγάλες κατηγορίες, ως προς τις συνέπειες της παράβασης:

³³ Υπενθυμίζουμε το κείμενο που δόθηκε στα παιδιά: «Μια φορά και έναν καιρό, σε μία χώρα όπου οι γέροι έκανα συνέχεια ζημιές και τα παιδιά καθόντουσαν όλα φρόνιμα, ήταν ένας παππούς με το εγγονάκι του. Αυτός ο ασπρομάλλης παππούς, όμως, ήταν τόσο ζωηρός που όσο και αν του έλεγε ο μικρός Ευγένιος να σταματήσει τις ζημιές, αυτός σκάλιζε και ανακάτωνε όλο το σπίτι. Μέχρι που, μια μέρα, σε ένα παλιό ντουλάπι της αποθήκης, γεμάτο χαριτωμένες αράχνες που υπαίνανε τους ιστούς τους, βρήκε ένα μεγάλο γυάλινο βάζο, που έγραφε απ'έξω: «ΠΡΟΣΟΧΗ! Να ξην το ανοίγετε χωρίς ένα παιδί δίπλα σας!». Ο παππούς δεν άντεξε και από την περιέργειά του πήγε να σκάσει! Με το που άνοιξε το βάζο, μια απίστευτη μυρωδιά γέμισε το δωμάτιο και το δεξί του πόδι άρχισε να χορεύει!»

παράβαση→τιμωρία	παράβαση= κακό αλλά έμφαση στη συμμόρφωση	παράβαση= κακό αλλά έμφαση στη συγχώρεση	παράβαση= δεν εκλαμβάνεται ως κακό
Ίνγκριντ	Γεωργία	Μαρία	Νίκος
Γρηγόρης*	Μιχάλης	Φώτης	Ελευθερία
	Κωνσταντίνος	Μάριος	Γιώτα
	Βασιλική	Στεφανία	Δήμητρα
	Στέλιος	Ελισάβετ	Θοδωρής
	Λάζαρος		Νεφέλη
	Γρηγόρης		Χρήστος
			Άρης
			Θανάσης

Πίνακας 6.1

Ο παραπάνω πίνακας, ήδη, προσφέρει πληθώρα αφορμών προς σχολιασμό. Ταυτόχρονα, καταρρίπτεται και η πρόβλεψή μας, ότι η παράβαση ενός κανόνα συνοδεύεται συνήθως από μία τιμωρία. Αυτό που φαίνεται να πιστεύουν τα περισσότερα παιδιά, είναι το αντίθετο (στήλη 4). Εδώ, βέβαια, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο λόγος για τον οποίο η τιμωρία δεν είναι η δημοφιλής επιλογή των παιδιών, είναι η φύση της παράβασης και του γενικότερου πλαισίου της ιστορίας. Πρόκειται για ένα σενάριο μη πραγματικό, που ίσως εκτροχιάζει τις, υπό άλλες συνθήκες, «φυσιολογικές» αντιδράσεις τους. Σε έναν κόσμο όπου οι γέροι κάνουν ζημιές, γιατί να μην πάνε για «μια χοροπηδηχτή βόλτα στο πάρκο» μετά την σκανδαλιά (Νεφέλη); Γενικότερα, οι μαθητές της τέταρτης στήλης, φαίνονται πιο τολμηροί στις ιστορίες τους, εισάγουν νέα πρόσωπα και σκηνικά περιβάλλοντα. Η εντονότερη δράση και το στοιχείο της περιπέτειας εντοπίζεται σε 3 από τις 9 ιστορίες. Η Ελευθερία εισήγαγε μία νεράιδα, που έμοιαζε με έντομο και έναν μάγο, η Δήμητρα ένα ξωτικό φιλικό μόνο με τα παιδιά και ο Άρης επινόησε ένα ταξίδι, για να βρουν το μάγο που θα γιάτρευε τον παππού.

Όσον αφορά τις δύο μεσαίες κατηγορίες, φαίνεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την παράβαση ως ενέργεια με αρνητική χροιά. Μερικοί επικεντρώνονται στη συμπεριφορά του «παραβάτη» από το πάθημα και έπειτα (αφού το πόδι του παππού χόρευε ασταμάτητα), ενώ άλλοι στη συμπεριφορά του εγγονού-κριτή. Και στις δύο περιπτώσεις, η κατάληξη συμφωνεί με την εξομάλυνση της κατάστασης και την αποκατάσταση των πραγμάτων, είτε πρόκειται για τη συμμόρφωση του παππού, είτε για τη συγχώρεση του εγγονού. Ως προς

την κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη ταυτότητα, διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις ιστορίες, η σχέση του παππού με τον εγγονό είναι πολύ οικεία, χαρακτηριστικό της συγγενικής σχέσης, με τον μικρό Ευγένιο πάντα σε θέση ισχύος (πολιτική δόμηση). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων εκείνος έχει την πρωτοβουλία για τη λύση του προβλήματος του παππού (μαγικό ξόρκι, μαγικό χάπι, ταξίδι για να συναντήσουν το μάγο). Εξαίρεση αποτελεί η ιστορία της Γεωργίας, η οποία βάζει τον παππού σε πιο ενεργητικό ρόλο (πρωτοβουλία) και τον Ευγένιο να ακολουθεί τις οδηγίες του παππού, και της Ίγκριντ, που ο παππούς κάνει έκκληση για τη βοήθεια του παιδιού, αλλά ο μικρός Ευγένιος γελάει ασταμάτητα. Οι παραπάνω διαπιστώσεις καταδεικνύουν το γεγονός ότι οι μαθητές, στη συντριπτική πλειονότητά τους, υιοθέτησαν χωρίς δυσκολία το αντίστροφο κοινωνικό μοντέλο (ο εγγονός είναι πιο ώριμος, έχει τη λύση, ενώ ο παππούς υπακούει στις εντολές). Βέβαια, το είδος της σχέσης (με ό, τι αυτό συνεπάγεται σχετικά με την κατανομή της εξουσίας) είναι το ίδιο, απλώς με αλλαγμένους ρόλους. Δηλαδή, οι μαθητές φαίνεται ότι αναπαριστούν στις ιστορίες τους μια τυπική σχέση παππού-εγγονού, μέσα από μία σουρεαλιστική εκδοχή αντιμετάθεσης της ιεραρχίας. Ίσως την περίπτωση της Ίγκριντ, η ισχύς της κοινωνικής πραγματικότητας υπερτέρησε της φαντασίας της, αφού στη δική της εκδοχή ο εγγονός εξακολουθεί να είναι ανώριμος και ο παππούς πιο σοβαρός:

*Ο μικρός Ευγένιος μπαίνει στο δωμάτιο κοιτάζοντας τον παππού να χορεύει. Ο Ευγένιος γελάει ασταμάτητα. Ο παππούς λέει: «Άσε τα γέλια και έλα να με βοηθήσεις». Ο Ευγένιος ακόμα γελάει. Ο παππούς συνεχίζει να χορεύει και λέει **«αχ αυτό το παιδί! Τι θα κάνω με αυτό το παιδί!»**. Ο παππούς πέρασε μια μέρα χορεύοντας και επιτέλους σταμάτησε. Εξαντλημένος πάει να ξαπλώσει και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.*

Σε ό,τι αφορά τις ιστορίες της πρώτης στήλης, αυτές βρίσκονται εκεί περισσότερο συμβατικά, καθώς εκ των πραγμάτων δεν μπορούμε να παραδεχθούμε ότι συγκαταλέγονται ολοκληρωτικά εκεί. Ας δούμε, όμως, τις ίδιες τις ιστορίες. Η πρώτη είναι της Ίγκριντ, όπως παρατέθηκε παραπάνω, και η τιμωρία του παππού έρχεται έμμεσα στην επιφάνεια, μέσα από την ταλαιπωρία που πέρασε με το να χορεύει αναγκαστικά όλη μέρα («εξαντλημένος»). Βέβαια, δεν πρόκειται για μια τιμωρία που προκύπτει από αυτόν που έθεσε την απαγόρευση, αλλά περισσότερο για μια δικαιοσύνη που επέρχεται ούτως ή άλλως στα πράγματα. Από την άλλη, η συμπεριφορά του Ευγένιου αντίκειται μεν στο πλαίσιο της ιστορίας, που ορίζει τα παιδιά ως κηδεμόνες των μεγαλύτερων, ταιριάζει δε με την επιβολή της τιμωρίας, αφού δεν κάνει τίποτα, για να αποτρέψει την κατάσταση. Αν προσεγγίζαμε την ιστορία της Ίγκριντ από τη δόμηση του κόσμου, θα διαπιστώναμε ότι

υπάρχει μια βαθιά ριζωμένη εμπειρία του αληθινού μέσα της, που την αποτρέπει από το να υιοθετήσει ένα σενάριο που σπάει τα νήματα της εμπειρίας. Από την ίδια σκοπιά, οι υπόλοιποι μπόρεσαν να χτίσουν έναν τέτοιο κόσμο, χωρίς όμως να υπερβούν τα όρια στον τύπο της σχέσης (δηλαδή, η κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη ταυτότητα παραμένει η ίδια με αντιστροφή των ρόλων).

Από όλες τις ιστορίες, η ισχυρότερη παρουσία της τιμωρίας ως κοινωνικής πρακτικής διαπιστώνεται στην περίπτωση του Γρηγόρη, ο οποίος είναι ο μόνος που βάζει τον μικρό Ευγένιο να έχει δημιουργήσει το βάζο, με σκοπό να ελέγξει την πειθαρχία του παππού του. Μάλιστα, η πρόταση: «για να γίνει ο παππούς του καλός» φανερώνει ακριβώς την προμελετημένη κίνηση του παιδιού και τη σιγουριά του αναφορικά με την ανυπακοή του παππού. Ήταν μια τιμωρία «προσχεδιασμένη», μια στρατηγική με έναν συγκεκριμένο σκοπό. Το σκεπτικό είναι το εξής:

Είχε τοποθετήσει μέσα στο βάζο αυτό μυρμήγκια, που όταν το άνοιγε κάποιος θα άρχιζε να χορεύει ένα από τα δύο του πόδια. Ο μικρός εγγονός πήγε να δει μήπως ο παππούς του έχει ανοίξει το βάζο και τι να δει, το πόδι του παππού χόρευε και τότε ο εγγονός πήρε το βάζο, ένα φαράσι και μάζεψε τα μυρμήγκια με το φαράσι, τα έβαλε μέσα στο βάζο και το έκλεισε. Τότε όλοι οι παππούδες έγιναν καλοί και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Από την πλευρά της πολιτικής δόμησης, είναι ξεκάθαρο πως ο μικρός εγγονός είναι επικεφαλής στην ιεραρχία της εξουσίας, ασκώντας πλήρη έλεγχο στα τεκταινόμενα. Τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στο κείμενο («είχε τοποθετήσει... πήγε να δει μήπως... πήρε το βάζο... το έκλεισε») υποδεικνύουν μια μεθόδευση χαρακτηριστική ενός ενήλικα (γεγονός που επιβεβαιώνει την αποδοχή των αντίστροφων ρόλων από την πλευρά του παιδιού). Το σχέδιό του πέτυχε, ο παππούς πήρε το μάθημά του. Σαν να μην έφτανε αυτό, υπονοείται με κάποιον τρόπο η διάδοση του παθήματος του παππού, ώστε να συμμορφωθούν και οι υπόλοιποι. Ο Γρηγόρης είναι προφανώς οικείος με μια τέτοια πρακτική διαπαιδαγώγησης (δόμηση της δραστηριότητας). Φαίνεται πως η εμπειρία του τού λέει ότι μπορούμε να πειθαρχήσουμε κάποιον, αν προκαταβολικά σχεδιάσουμε ένα πλάνο έκθεσής του σε μια κατάσταση με αρνητικό αντίκτυπο για τον ίδιο. Πρόκειται για μια γνωστή κοινωνική πρακτική, συνήθως των γονέων προς τα παιδιά, η οποία ενσωματώνεται ευδιάκριτα στην ιστορία του παιδιού. Είναι τόσο ξεχωριστή περίπτωση, που μας επιτρέπει να συγκαταλέξουμε μόνο αυτή ξεκάθαρα στην κατηγορία όπου η παράβαση συνεπάγεται την τιμωρία.

Η εμπειρία των παιδιών αντανακλάται αναπόφευκτα στις ιστορίες τους, αναπαράγοντας πολιτισμικά μοντέλα, κοινωνικές πρακτικές και τοποθετημένα νοήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο τρόπος που επέλεξε ο Νίκος να κλείσει την ιστορία του: «Όταν τελείωσε (η δράση του μαγικού φίλτρου), ο παππούς του έκανε μεγάλο πανηγύρι». Εδώ, η θετική κατάληξη των πραγμάτων και η λύση του προβλήματος συνιστούν επαρκείς συνθήκες για τον εορτασμό, με έντονο κοινωνικό χαρακτήρα. Ο Νίκος γνωρίζει σίγουρα πως τα πανηγύρια (με οποιαδήποτε τοποθετημένα νοήματα- μοτίβα υπάρχουν στην εμπειρία του) πραγματοποιούνται με αφορμή χαρμόσινα γεγονότα και με σκοπό την «κοινοποίηση της χαράς» στους υπόλοιπους ανθρώπους. Το κοινωνικοπολιτισμικό του προφίλ, ως φορέα παρόμοιων κοινωνικών πρακτικών, του δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει την περίπτωση του πανηγυριού, η οποία κατά τη γνώμη του, αρμόζει στη θετική κατάληξη της ιστορίας.

Η παραπάνω δεν είναι η μοναδική περίπτωση προς αναφορά, καθώς ο Στέλιος μάς δίνει με τη σειρά του τροφή για σχολιασμό: «...Μόλις το έμαθε ο Ευγένιος, είδε το βάζο που έγραφε: «αν γίνει κάτι πάρτε μας τηλέφωνο». Ο Ευγένιος τους πήρε τηλέφωνο και του παππού του έβαλαν έναν επίδεσμο...». Η αναπάντεχα χιουμοριστική έκφραση του μαθητή ταιριάζει απόλυτα με την περίπτωση, καθώς για τον ίδιο υπάρχει μια άμεση σύνδεση του γεγονότος της ιστορίας με περιστατικά έκτακτης ανάγκης της καθημερινής ζωής. Ετικέτες/ οδηγίες προφύλαξης καθαριστικών, φαρμάκων ή ηλεκτρονικών συσκευών μπορούν κάλλιστα να είναι η πηγή της αντίστοιχης εμπειρίας που φέρει ο μαθητής, σχετικά με το τοποθετημένο νόημα της πρότασης: «αν γίνει κάτι, πάρτε μας τηλέφωνο» (δόμηση της δραστηριότητας). Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να αναζητούσαμε το υποκείμενο της πρότασης (ρωτώντας τον ίδιο το μαθητή), ή κάνοντας υποθέσεις με βάση τη δική μας εμπειρία από τοποθετημένα νοήματα αυτού του είδους: το κέντρο δηλητηριάσεων ή το νοσοκομείο θα μπορούσαν να ταιριάζουν στην περίπτωση.

Δεν θα μπορούσαμε να αφήσουμε ανεκμετάλλευτες τις ιδέες των παιδιών που ξεχωρίζουν για την πρωτοτυπία τους (η οποία κρίνεται με βάση συχνότητα στο δείγμα). Η Στεφανία, κάνοντας έναν παραλληλισμό με την παράξενη αυτή χώρα (που την ονομάζει «Γεροσκανταλούπολη»), φαντάζεται ότι το απαγορευμένο βάζο περιέχει «τα σκανταλιάρικα γένια ενός γέρου». Από την πλευρά της δόμησης του κόσμου, η πρόταση είναι ρεαλιστική και έχει πλήρη λογική συνέπεια, εάν ενταχθεί στο σενάριο της ιστορίας (επικοινωνιακή περίπτωση). Από την άλλη, η Νεφέλη θεωρεί το περιεχόμενο του βάζου ως κάτι κολλητικό, με αποτέλεσμα ο παππούς και ο Ευγένιος να καταλήξουν να πάνε στο πάρκο χοροπηδώντας

μαζί. Για την ακρίβεια, στην ιστορία της Νεφέλης δεν υπονοείται σε κανένα σημείο ότι η παράβαση του παππού είχε αρνητικό χαρακτήρα ως πράξη. Αντίθετα, μάλλον θετική έκβαση είχε το συμβάν, αφού η τελική τοποθεσία, το πάρκο, είναι κάτι ευχάριστο στην παιδική εμπειρία, σε συνδυασμό με τη μετοχή «χοροπηδώντας», που προσδίδει μία ενθουσιώδη διάθεση. Προχωρώντας, στην ιστορία της Ελευθερίας συναντάμε τη νεράιδα, που μοιάζει με έντομο και κάνει τον παππού να θέλει να τη χτυπήσει με τη «σκοτώστρα». Στη συνέχεια, όταν ο Ευγένιος αδυνατεί να πιστέψει ότι υπάρχει η νεράιδα (η δόμηση του κόσμου σύμφωνα με την εμπειρία του παιδιού και όχι στο εξωπραγματικό πλαίσιο της ιστορίας), εκείνη με ένα «τσαφ!» εξαφανίζεται. Η εικόνα που έχει η Ελευθερία για τις νεράιδες είναι φανερό ότι προκύπτει από ερεθίσματα κυρίως κινουμένων σχεδίων, καθώς η περιγραφή ταιριάζει με τον τρόπο παρουσίασής τους σε αυτά, αλλά και το «τσαφ!» αντιστοιχεί ίσως στην λαϊκή δοξασία, σύμφωνα με την οποία, όταν κάποιος ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχουν νεράιδες, μία από αυτές πεθαίνει (η δοξασία αυτή πηγάζει από την ιστορία του Πήτερ Παν, ιδιαίτερα γνωστή στα παιδιά). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές αντανakλούν στις ιστορίες τους μοτίβα από ιστορίες που ήδη γνωρίζουν, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να επινοήσουν κάτι εντελώς δικό τους.

Όσον αφορά την κατάληξη της ιστορίας, σχεδόν όλοι οι μαθητές συμφωνούν ότι ο παραβάτης θα πρέπει να αλλάξει συμπεριφορά. Αυτό εκδηλώνεται είτε με φράσεις όπως «σταμάτησε να κάνει ζημιές», «οι γέροι κατάλαβαν ότι δεν πρέπει να κάνουν ζημιές», «υποσχέθηκε να γίνει φρόνιμος», «δεν ήταν πια σκανδαλιάρης», «έδωσε το λόγο του ότι δεν θα ξανακάνει ζημιές», αλλά και με τη διαδεδομένη φράση που υποδηλώνει τη θετική κατάληξη των ιστοριών: «και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα». Η λέξη «σχεδόν», οφείλεται στην περίπτωση του Θανάση, ο οποίος μας δίνει τη δική του εκδοχή, που πραγματικά αξίζει να παρατεθεί λόγω της μοναδικότητάς της:

Το θάζο είχε μέσα εμετό από αράχνες. Μετά ήρθε ο μικρός Ευγένιος και άνοιξε την πόρτα. Τότε το δωμάτιο ξεμύρισε και ο γέρος σταμάτησε να χορεύει. Ύστερα, όλο το χωριό βγήκε από τα σπίτια του. Όλοι οι παππούδες κάνανε βλακείες και δεν σταματούσαν.

Ο κόσμος του Θανάση είναι ένας κόσμος υπερρεαλιστικός και χαοτικός (δόμηση του κόσμου). Οι αράχνες κάνουνε εμετό που μυρίζει άσχημα, και οι παππούδες δεν σταματάνε να κάνουνε «βλακείες», λειτουργώντας αντίθετα από ότι σε άλλες ιστορίες, όπου η περίπτωση του παππού του Ευγένιου συνιστά παράδειγμα για τους υπολοίπους. Είναι η μοναδική περίπτωση που η συμμόρφωση δεν επέρχεται στο τέλος, αλλά υπάρχει αύξηση της έντασης της παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του μικρού Ευγένιου περιορίζεται

στα ελάχιστα και απαραίτητα (ανοίγει την πόρτα για να καθαρίσει η ατμόσφαιρα), ενώ δεν υπάρχει κανένα ενδεικτικό στοιχείο της σχέσης ανάμεσα στον εγγονό και τον παππού, καμία αλληλεπίδραση (κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη ταυτότητα).

Τέλος, οι μαθητές που εστίασαν στη συγχώρεση της παράβασης ενσωμάτωσαν στην αφήγησή τους και την προϋπόθεση της συμμόρφωσης. Εκφράσεις, όπως: «έδωσε το λόγο του...» , «υποσχέθηκε να γίνει φρόνιμος» χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές, σε μία επιβεβαίωση του πολιτισμικού μοντέλου που θεωρεί την υπόσχεση για έμπρακτη αλλαγή συμπεριφοράς ως αναγκαίο παράγοντα, προκειμένου να υπάρξει συγχώρεση.

6.1.2 Πολιτισμικό μοντέλο: αποφεύγουμε ό, τι φοβόμαστε

Το σχήμα αυτό προέκυψε από την παρόμοια ιστορία του Gianni Rodari (2004) στο βιβλίο του *Γραμματική της Φαντασίας* (σελ. 183-187).³⁴ Δίνοντας στους μαθητές μια ανολοκλήρωτη ιστορία, που παρουσιάζει τα φαντάσματα από τον Άρη να θέλουν να μεταναστεύσουν στη Γη, υποθέσαμε ότι ο πιθανός φόβος των παιδιών απέναντι στο υπερφυσικό θα «χειραγωγούσε» τη φαντασία τους, με τρόπο, ώστε τελικά τα φαντάσματα να μην εγκαθίστανται στον πλανήτη μας. Η ανάλυση των δεδομένων από αυτή την ιστορία μας δίνει τα εξής αποτελέσματα σχετικά με την πορεία των φαντασμάτων από τον Άρη:

Έρθαν στη Γη και ήταν καλά	Έρθαν στη Γη, ήταν κακά, νικήθηκαν και έφυγαν	Έρθαν στη Γη, ήταν κακά και έφυγαν μόνα τους	Έρθαν στη Γη, αλλά δεν χαρακτηρίζονται	Δεν έφτασαν ποτέ στη Γη
Λάζαρος	Μάριος	Βασιλική	Ελισάβετ	Ίγκρινκ
Θοδωρής	Νίκος	Άρης*	Στέλιος	Φώτης
Στεφανία	Γρηγόρης			
Δήμητρα	Κωνσταντίνος			
Χρήστος				
Γεωργία				

³⁴ Υπενθυμίζουμε το κείμενο που δόθηκε στους μαθητές: *Τελευταία κυκλοφορεί η φήμη ότι πάρα πολλά φαντάσματα, που ζουν στον Άρη, βαριούνται και είναι δυστυχημένα. Κανένας δεν ενδιαφέρεται γι' αυτά και ούτε τα φοβάται. Τα παιδιά να δείτε πώς τα κοροϊδεύουν! Μια και δυο, τα φαντάσματα αποφάσισαν να φύγουν από τον Άρη και να μεταναστεύσουν στη Γη, που μάθανε ότι υπάρχει ακόμα πολύς κόσμος που τα φοβάται!*

Μαρία				
Θανάσης				
Μιχάλης				
Άρης*				
Γιώτα				

Πίνακας 6.2

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, το 50% των μαθητών συνέχισαν την ιστορία θεωρώντας ότι τα φαντάσματα φτάνουν πράγματι στη Γη. Το γεγονός ότι τα περιγράφουν με θετικά χαρακτηριστικά είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί κατά κάποιο τρόπο επιβεβαιώνει το σχήμα της υπόθεσής μας. Βέβαια, οι μαθητές το πετυχαίνουν αυτό εξωραϊζοντας το αντικείμενο του φόβου- τα φαντάσματα, και δίνοντάς τους πιο ανθρώπινες πτυχές, όπως θα παρατηρήσουμε στη συνέχεια. Πρόκειται, ίσως για τη ρητή έκφραση της ελπίδας ότι δεν θα συμβεί τίποτα κακό και βλαβερό. Χαρακτηριστικό, ως προς αυτό, είναι ότι σε καμία ιστορία –ούτε σε αυτές που είναι «κακά»- δεν παρουσιάζονται τα φαντάσματα να προξενούν συμφορές στους ανθρώπους. Ακόμα μια υπόθεση για τη θετική οπτική των φαντασμάτων μπορεί να είναι τα ερεθίσματα από διάφορα κινούμενα σχέδια/βιβλία/κόμιξ που τα παρουσιάζουν ως τέτοια, προσπαθώντας να καταφέρουν, ώστε τα παιδιά να ξεπεράσουν τους φόβους τους.

Ξεχωρίσαμε την περίπτωση του Άρη, ο οποίος βάζει τα φαντάσματα να προκαλούν ζημιές στο σπίτι της κ. Μαρίας,³⁵ αλλά ταυτόχρονα να στεναχωριούνται που την έκαναν να φοβηθεί, και έτσι να φεύγουν από εκεί για να εγκατασταθούν σε ένα άλλο, «στοιχειωμένο» σπίτι για πάντα. Πιο ξεκάθαρες περιπτώσεις όσον αφορά το χαρακτήρα των φαντασμάτων αποτελούν οι ιστορίες της 2^{ης} και της 3^{ης} στήλης. Οι μαθητές εξέφρασαν τις εχθρικές προθέσεις των φαντασμάτων με εκφράσεις, όπως: «θα μας κάνουν κάτι κακό», «τρόμαξαν όλους τους ανθρώπους», «ήταν έτοιμοι να πολεμήσουν». Όσα παιδιά θεώρησαν τα φαντάσματα «κακά», λοιπόν, παρέθεσαν στην ιστορία τους και κάποιο είδος μάχης με το γήινο πληθυσμό. Φυσικά, πρόκειται για την αιώνια σύγκρουση του καλού με το κακό (ειδικά στην παιδική φαντασία) με νικητή κατά κράτος το καλό. Παραθέτουμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μάχης (κοσμογονικής θα λέγαμε):

Φαντάζομαι πως έφτασαν και θα τα συναντήσουμε και θα μας κάνουν κάτι κακό. Και μετά από μέρες θα έρθει ένας πρίγκιπας και θα μας σώσει και θα πάει και σε άλλες χώρες. Αλλά

³⁵ Πρόκειται για τη μοναδική περίπτωση που μαθητής αναφέρεται ονομαστικά σε γνωστό πρόσωπο (πιθανότατα η δασκάλα της τάξης).

μετά θα πάρουν εκδίκηση και θα στείλουν ιπτάμενους δίσκους με εξωγήινους και θα μας φυλακίσουν για εκατό χιλιάδες χρόνια χωρίς νερό και φαγητό και μετά θα μας ελευθερώσουν και θα μας φιλοξενήσουν για τριάντα εκατομμύρια χρόνια.

Η αφήγηση του Νίκου μοιάζει με κανονικό σενάριο επιστημονικής φαντασίας. Ενσωματώνει μοτίβα παραμυθιού (ο πρίγκιπας- ελευθερωτής), και ταυτόχρονα ορολογία «διαστημικής μάχης»: *ιπτάμενοι δίσκοι, εκδίκηση, εξωγήινοι, θα μας φυλακίσουν, θα μας ελευθερώσουν.* Επιπλέον, το μεγάλο μέγεθος των αριθμών που χρησιμοποιεί ίσως προκύπτει από τα τεράστια μεγέθη του σύμπαντος. Ως προς τη δόμηση του κόσμου, πρόκειται για έναν κόσμο, όπου είναι δυνατόν να επιβιώσει κανείς για εκατό χιλιάδες χρόνια χωρίς φαγητό και νερό. Μετά το πέρας (!) αυτής της περιόδου, οι άνθρωποι αυτόματα συγχωρούνται για τη συμπεριφορά (μάλλον του πρίγκιπα) και ελευθερώνονται από τους ίδιους τους κατακτητές τους. Η φιλοξενία μπορεί να λαμβάνει χώρα είτε στον Άρη, είτε στη Γη, που έχουν έτσι και αλλιώς καταλάβει τα φαντάσματα-εξωγήινοι. Εμείς μπορούμε μόνο να υποθέσουμε.

Πιο μετριοπαθείς σχετικά με το χαρακτηρισμό των φαντασμάτων ήταν ο Στέλιος και η Βασιλική. Από τη μία, τα φαντάσματα του Στέλιου πραγματοποίησαν ένα ταξίδι στη Βόρεια Αμερική και τον Καναδά, για να καταλήξουν στον Βόλο, όπου υπήρχε ένα στοιχειωμένο σπίτι:

Καθώς πήγαιναν για τη Γη, ένας κομήτης τους πήρε μαζί. Όταν ήταν κοντά στη Γη, ο κομήτης πήγε προς τα δεξιά και τα φαντάσματα πήδηξαν στη Γη. Προσγειώθηκαν στη Μινεσότα. Εκεί έκανε πολύ κρύο. Ευτυχώς που έκανε κρύο γιατί άμα είχε ζέστη θα είχε και ήλιο, και ο ήλιος κάνει κακό στα φαντάσματα. Προχώρησαν μέχρι τον Καναδά, πήρανε ενθύμιο και μετά πέρασαν από τη Νέα Υόρκη για να πάνε στην Ευρώπη, στην Ελλάδα, στο Βόλο, για να πάνε σε ένα στοιχειωμένο σπίτι. Έτσι το λένε κάποιοι. Και έζησαν εκεί για πάντα.

Μάλιστα. Ο 8χρονος Στέλιος έστειλε πολύ σωστά τα φαντάσματά του σε βόρειες περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών και στον Καναδά, γιατί ήθελε να αποφύγει τον ήλιο. Το σκεπτικό αυτό, ίσως προέρχεται από σχετικές ταινίες με βρικόλακες, και ο μαθητής το εφαρμόζει στην περίπτωση των φαντασμάτων, σε μια σύγχυση παραφυσικών πλασμάτων. Επίσης, είναι προφανώς οικείος με την πρακτική αγοράς ενός αντικειμένου ως ενθυμίου από τα μέρη που επισκεπτόμαστε (πολιτισμικό μοντέλο). Ακόμη, ο τελικός προορισμός δικαιολογείται από το γεγονός ότι «κάποιοι λένε» πως υπάρχει ένα στοιχειωμένο σπίτι εκεί. Αυτή ακριβώς η αοριστία του υποκειμένου δηλώνει με τον καλύτερο τρόπο τη μέθοδο

διάχυσης των λαϊκών δοξασιών τέτοιου τύπου. Δεν υπάρχει σαφής πηγή, αλλά μεταδίδονται από το ένα άτομο στο άλλο. Ακόμη, το να μην υπάρχει συγκεκριμένο πρόσωπο πίσω από αυτές τις αντιλήψεις, καθιστά λιγότερο δυνατή την αποδυνάμωσή τους, καθώς ο καθένας μπορεί να αποποιηθεί της ευθύνης για τη διάδοσή τους.

Η Ελισάβετ, από την πλευρά της, εστιάζει τη ροή του λόγου της στη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στα φαντάσματα, τα οποία απλώς προσγειώνονται στη Γη και υπάρχουν εκεί. Η ηρωίδα της, η Μέρι, είναι το μοναδικό παιδί που πιστεύει στην ύπαρξή τους, και για το λόγο αυτό περιπαίζεται από τους συμμαθητές της. Η ιστορία κλείνει με ένα δραματικό φινάλε, το οποίο παραμένει αινιγματικό: *«Έρχεται η μαμά και δεν βρήκε τη Μαίρη- Τέλος»*. Θα μπορούσε η συμπεριφορά των συμμαθητών της Μαίρης αναπαριστά το σύγχρονο bullying στα σχολεία, με τις αντίστοιχες αρνητικές συνέπειες για το θύμα; Πάντως, σίγουρα η εμπειρία της Ελισάβετ περιλαμβάνει την κοινωνική πρακτική της περιθωριοποίησης του αδύναμου (*«η Μαίρη έφυγε από το σχολείο τρέχοντας με κλάματα»*, *«ο αδερφός της τής είπε: μην ακούς τα παιδιά, ό,τι να' ναι λένε»*), και μάλιστα εντός των πλαισίων του σχολείου.

Πριν αναφερθούμε σε περαιτέρω παραδείγματα της κάθε κατηγορίας, ας κάνουμε λόγο για τους δύο μαθητές που δεν άφησαν τα φαντάσματα να προσεγγίσουν τον πλανήτη μας. Ο Φώτης σίγουρα εφηύρε το πιο έξυπνο τρικ, για να αποφύγουμε μπελάδες με εξωγήινους. Γράφει:

Τα φαντάσματα αποφασίζουν να πάνε στη χώρα των φαντασμάτων, που υπάρχουν μόνο φαντάσματα. Όλα τα φαντάσματα έλεγαν ότι ήταν τέλεια και ήταν αλήθεια. Τους άρεσε πολύ και έμειναν εκεί μέχρι το Πάσχα.

Τι καταλληλότερο για προορισμό των φαντασμάτων, από την ίδια τη χώρα τους;³⁶ Η εκδοχή αυτή μας θυμίζει τις ιστορίες των παιδιών του Rodari (2003, σελ.183), τα οποία αφού αρχικά γέλασαν κοροϊδευτικά με τη μισή ιστορία, έπειτα όλα έστειλαν τα φαντάσματα να χαθούν κάπου στο διάστημα, γιατί ποτέ δεν ξέρεις... Η διαμονή στη *χώρα των φαντασμάτων* μέχρι το Πάσχα, δηλώνει την αναγνώριση της χριστιανικής γιορτής ως ορόσημου, και στιγματίζει από θρησκευτικής άποψης την ιστορία. Από την πλευρά της, η Ίγκριντ επιλέγει την πρόσκρουση των φαντασμάτων με έναν μετεωρίτη ως ανασταλτικό παράγοντα της επίσκεψής τους.

³⁶ Η «χώρα», εδώ, χρησιμοποιείται από το μαθητή με τοποθετημένο νόημα ως πλανήτη.

Ένα κοινό στοιχείο σε αρκετές ιστορίες των παιδιών, είναι το βράδυ ως χρόνος δράσης. Το σκοτάδι χρησιμοποιείται στο μοτίβο (pattern) του περιβάλλοντος μιας κατάστασης που προκαλεί το φόβο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα εξής: «*όταν θράδιασε... μπήκανε σε ένα σπίτι...*» (Δήμητρα), «*ήταν θράδυ... και είπαν: είστε για φάρσες;*» (Ελευθερία). Επιπλέον, τα φαντάσματα συνηθίζουν να κάνουν «*φοβιστικούς ήχους*» (Δήμητρα) και να τρομάζουν τους ανθρώπους.

Σε ένα παιχνίδι ειρωνείας, ο Θανάσης αντανακλά ακόμη μία κοινωνική πρακτική, αυτή της αναπαράστασης του φαντάσματος με ένα λευκό σεντόνι. Στην ιστορία αυτή, τα φαντάσματα αντιμετωπίζουν την τραγική μοίρα της γελοιοποίησης από τα παιδιά, μέχρι την αποκάλυψη της αλήθειας:

Τα παιδιά έλεγαν ότι είναι ένα απλό σεντόνι με έναν άνθρωπο από κάτω. Όταν, όμως, ήρθε ένα φάντασμα σε ένα παιδί, δεν ήταν άνθρωπος, αλλά εξωγήινος. Το πρωί που πήγε στο σχολείο είπε στα άλλα παιδιά να μην κοροϊδεύουν.

Από την κατάληξη αυτή, μας δίνεται η δυνατότητα να συναγάγουμε και το ηθικό συμπέρασμα: «*μην κρίνετε κάποιον από την εξωτερική του εμφάνιση*», το οποίο είναι πολύ πιθανόν να γνωρίζει και να ενστερνίζεται ο μαθητής.

Καθώς η ιστορία δίνει αφορμή στα παιδιά να εκφράσουν πολλές αντιλήψεις τους σχετικές με τη μεταφυσική δραστηριότητα, ορίστε και μια ακόμα: «*...τα παιδιά έτρεξαν επειδή μια φήμη είχε πει ότι κάτι αστροναύτες είχαν πάει στον Άρη αλλά εξαφανίστηκαν και όταν έβγαλε ο τελευταίος αστροναύτης μια φωτογραφία, μέσα είχε και ένα φάντασμα*» (Χρήστος). Δεν είναι ανάγκη να επεκταθούμε στις πηγές τέτοιων αντιλήψεων, καθώς μπορούν να ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Μία υπόθεση είναι σίγουρα οι κινηματογραφικές ταινίες τρόμου.

Αναφορικά με τη δόμηση της κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας και της σχέσης μεταξύ των φαντασμάτων και των ανθρώπων, παρατηρούμε διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης. Αρχικά, εντοπίζεται η καθαρά φιλική σχέση και η συμβίωση, η αντιπαλότητα και η διαμάχη, και η σταδιακή εξοικείωση του ενός με τον άλλον. Στην ιστορία της Στεφανίας, διαπιστώνουμε και την έκφραση ηθικού διδάγματος από τα φαντάσματα προς τους ανθρώπους:

Όταν έφτασαν στη Γη, όλοι οι άνθρωποι τρόμαξαν, αλλά εκείνοι τους είπαν πως ο λόγος που πήγαν στη Γη ήταν για να τους πουν πως, αν κάποιοι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, δεν πρέπει οι άλλοι να τους κοροϊδεύουν.

Η μαθήτριά εκμεταλλεύεται την (άρρητα δεδομένη) διαφορετική εξωτερική εμφάνιση των φαντασμάτων και των ανθρώπων, για να προβάλλει, όπως και ο Θανάσης, μία κοινωνική πρακτική βασισμένη στην ηθική. Ακόμη, στις ιστορίες των παιδιών εμφανίζονται και σχέσεις συνεργασίας γήινων και εξωγήινων, όπως στην περίπτωση που τα φαντάσματα νοικιάζουν ένα σπίτι (που έγραφε απ' έξω «ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ» = αναπαράσταση από την εμπειρία) για να μείνουν προσωρινά (Θοδωρής).

Στο επίπεδο της πολιτικής δόμησης, μπορούμε να σχολιάσουμε την κατά πλειονότητα υπεροχή των ανθρώπων πάνω στα φαντάσματα. Ακόμη, σε μία ιστορία γίνεται λόγος για την αστυνομία, που *«έστησε μια παγίδα... και τους έστειλε πίσω στον Άρη, και για να σιγουρευτούν ότι δεν θα φύγουν ποτέ, τους έβαλαν χειροπέδες»* (Γρηγόρης). Η εξουσία της αστυνομίας παρουσιάζεται με καταφανή τρόπο στο απόσπασμα, και αντανακλά ίσως την εμπιστοσύνη του παιδιού σε αυτό το φορέα, ως ικανό να αποκαταστήσει την τάξη και να αποτρέψει κάθε κίνδυνο.

Όσον αφορά τη δόμηση του κόσμου, είναι χαρακτηριστικό ότι η Γιώτα αναγνώρισε στον πλανήτη μας αντικείμενα τα οποία θα μπορούσαν να τρομάξουν κάποιον εξωγήινο, που σίγουρα δεν είναι συνηθισμένος. *«Στο δρόμο συνάντησαν πολλά εμπόδια, αυτοκίνητα, μηχανάκια και άλλα».*

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούμε στην ονοματοποιητική ικανότητα των παιδιών, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις ιστορίες της Δήμητρας και της Στεφανίας. Η Δήμητρα έδωσε ονόματα στα φαντάσματα, και υιοθέτησε αντίστοιχες συμπεριφορές στους χαρακτήρες τους (*«Ατρόμητος», «Φοβιτσιάρης», «Γλυκούλης», «Γενναιόδωρος»*). Αντίστοιχα, η Δήμητρα *«βάφτισε»* το διαστημόπλοιο των φαντασμάτων *«Ξοζοτικά»*. Σίγουρα, θα έχει τους λόγους της. Εμείς μπορούμε να υποθέσουμε τη συσχέτιση με το επίθετο *«εξωτικός»*, αν θεωρήσουμε ότι ο πλανήτης Άρης ανταποκρίνεται στα κριτήρια χαρακτηρισμού ενός μέρους ως εξωτικού.

Από γλωσσολογική πλευρά, οι μαθητές χρησιμοποίησαν λεξιλόγιο αντίστοιχο με το πλαίσιο επικοινωνίας (το συγκεκριμένο της ιστορίας): *«κομήτης», «διαστημόπλοιο», «μετεωρίτης», «εξωγήινοι», «πύραυλος»*, ήταν η ορολογία των μαθητών στο πλαίσιο του Λόγου για τη μετανάστευση των αριανών φαντασμάτων στη Γη. Από τις πιο απρόσμενες εκφράσεις στο Λόγο αυτό, ήταν η *«πλύση εγκεφάλου»* (Λάζαρος), με μη ξεκάθαρο τοποθετημένο νόημα: *«Αφού μας κοροϊδεύουν, τι άλλο να μας κάνουν; Στο τέλος θα μας*

κάνουν πλύση εγκεφάλου!». Δεν είμαστε σε θέση, δηλαδή, να γνωρίζουμε ποιο είναι ακριβώς το σημαινόμενο στην περίπτωση που χρησιμοποιεί τη φράση ο Λάζαρος.

6.1.3 Πολιτισμικό μοντέλο: όποιος λέει ψέματα, αποκαλύπτεται

Το τρίτο πολιτισμικό μοντέλο που εξετάζουμε, θέτει πραγματικά μία πρόκληση στη φαντασία των μαθητών, δεδομένης της ισχύος του ειδικά στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.³⁷ Είναι γνωστό ότι οι ενήλικες επαναλαμβάνουν σε αυτά, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, την αντίληψη ότι το ψέμα κάποια στιγμή αποκαλύπτεται, ακολουθούμενο από τις συνέπειες της βαρύτητάς του. Η ηθική της αλήθειας είναι τόσο ισχυρή, που εμφανίζεται στην πλειονότητα των πολιτισμών ανά τον κόσμο. Αυτό που ίσως δεν διδάσκεται στον ίδιο βαθμό, είναι η εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή, η κρίση κατά περίπτωση, των αρνητικών και των θετικών συνεπειών που συνεπάγεται ένα ψέμα. Με άλλα λόγια, το πολιτισμικό μοντέλο είναι μεν ισχυρό, αλλά δεν αποκλείει α priori τη δημιουργική έκφραση των παιδιών, ως προς την πιθανότητα να επινοήσουν μια ιστορία στην οποία ο ψεύτης «τη γλιτώνει». Ας παρατηρήσουμε, όμως, τι έγραψαν οι «συγγραφείς» μας:

Το ψέμα αποκαλύπτεται από τον ψεύτη	Το ψέμα αποκαλύπτεται από άλλον	Ο ψεύτης τιμωρείται	Ο ψεύτης δεν τιμωρείται
Φώτης	Κωνσταντίνος	Κωνσταντίνος	Φώτης
Σωτήρης	Γεωργία	Γεωργία	Σωτήρης
Βασιλική	Λάζαρος	Λάζαρος	Ελισάβετ
Ελισάβετ	Μιχάλης	Νίκος	Γιώτα*
	Νίκος	Θανάσης	
	Θανάσης	Άρης	
	Στέλιος		
	Άρης		
	Γιώτα		

Πίνακας 6.3

³⁷ Υπενθυμίζουμε το κείμενο που δόθηκε στα παιδιά: Ζούσε κάποτε ένα αρκουδάκι μαζί με τους γονείς του, σε ένα μακρινό μέρος του μεγάλου Μελοδάσους, στη χώρα των Μουσούδων. Κάθε μέρα, οι γονείς του πήγαιναν να βρουν τροφή πολύ μακριά, και έστελναν το αρκουδάκι στο σχολείο. Όμως εκείνο, γύριζε στο σπίτι, άνοιγε τα ντουλάπια και έτρωγε όλο το μέλι που είχαν αποθηκεύσει οι γονείς του για το χειμώνα. Έτσι, κάθε φορά που γύριζαν οι γονείς του στο σπίτι, έβλεπαν το μέλι όλο και λιγότερο! Το αρκουδάκι, όμως, έλεγε πως κάποιος κλέφτης μπήκε στο σπίτι και τη γλίτωνε!

Αναπόφευκτα, παρατηρούμε αμέσως την απουσία της περίπτωσης κατά την οποία ο ψεύτης δεν αποκαλύπτεται/συνεχίζει ανενόχλητος να κλέβει το μέλι/επιβραβεύεται από κάποιον για την πονηριά του. Όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως (ακόμα και οι 3 που άφησαν την ιστορία τους ανολοκλήρωτη) έσπευσαν να αποκαλύψουν την «ατιμία» στην εκδοχή της ιστορίας τους, και ορισμένοι να τιμωρήσουν τον ψεύτη. Η φαντασία τους εκφράστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτό το σημείο και έπειτα, αφού δεν ακολούθησαν όλοι – προφανώς- την ίδια πορεία.

Ακόμα μια εύκολη παρατήρηση προκύπτει από τη σύγκριση της 2^{ης} και της 3^{ης} στήλης. Οι 5 από τους 8 μαθητές, που έβαλαν την αποκάλυψη της απάτης να γίνεται από τους γονείς (100%), συνέχισαν την ιστορία τους με την επιβολή κάποιου είδους τιμωρίας προς τον ψεύτη. Το γεγονός ότι δεν ακολούθησαν την ίδια πορεία οι ιστορίες στις οποίες το ίδιο το αρκουδάκι παραδέχτηκε την πράξη του, μας οδηγεί σε μία παρατήρηση ως προς τη δόμηση της κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας και των σχέσεων μεταξύ των προσώπων. Στο αξιακό σύστημα των παιδιών αυτών, παίζει ιδιαίτερο ρόλο το ποιος ανακαλύπτει την αξιόμηπτη συμπεριφορά, καθώς θεωρείται πιο έντιμο αυτό να συμβεί από το ίδιο το υποκείμενο, παρά από κάποιον τρίτο. Ως συνέπεια, υπάρχουν σοβαρότερες κυρώσεις (τιμωρία) για όποιον πιθανόν να συνέχιζε αμέριμνος να λείει ψέματα, απ' ότι για αυτόν που αποφασίζει μόνος του να δώσει τέλος στην πρακτική αυτή. Συγκεκριμένα, οι τιμωρίες που επινόησαν οι μαθητές για το αρκουδάκι είναι οι εξής: «...να πηγαίνει να παίρνει αυτός το μέλι» (Γεωργία & Θανάσης), «...να κάνει τις δουλειές του σπιτιού και να μην πηγαίνει σχολείο για 15 μέρες» (Νίκος), «το μάλωσαν» (Στέλιος), «...μπήκε τιμωρία» (Λάζαρος), «τιμώρησαν το αρκουδάκι» (Κωνσταντίνος), «δεν θα ξαναφάς μέλι» (Άρης). Η Γιώτα βρίσκεται στην 4^η στήλη με αστερίσκο, καθώς στην ιστορία της περιλαμβάνει νοθεσία των γονιών: «Γιατί τρως όλο το μέλι; Αυτό το μέλι το έχουμε για το χειμώνα να φάμε και έτσι που κάνεις δεν θα έχουμε καθόλου να φάμε, κατάλαβες;». Πάντως, όλες οι τιμωρίες σχετίζονται είτε με λεκτικές επιπλήξεις είτε με υποχρέωση σε κάποια δραστηριότητα, και καμία με σωματική βία.

Ενδιαφέρον έχει να μελετήσουμε και τους τρόπους που εφηύραν οι μαθητές για την αποκάλυψη του ψέματος. Αρχικά, 4 παιδιά της 2^{ης} στήλης επινόησαν μία μεθόδευση από την πλευρά των γονιών, με σκοπό να εντοπίσουν τον κλέφτη: «τον έπιασαν στα πράσα» (Κωνσταντίνος), «περίμεναν έξω από το παράθυρο για να δουν ποιος παίρνει το μέλι» (Γεωργία), «δεν ήξερε ότι οι γονείς του είχαν μείνει στο σπίτι... τον είδε ο μπαμπάς του...» (Λάζαρος), «...είχαν σχεδιάσει μια παγίδα και έβαλαν κάμερες» (Μιχάλης). Στις άλλες

περιπτώσεις, δεν διευκρινίζεται ακριβώς ο τρόπος ή αναφέρεται απλώς ότι οι γονείς συνειδητοποίησαν τι συμβαίνει: «τον είδαν» (Νίκος & Γεωργία), «το κατάλαβαν» (Θανάσης), «το κατάλαβαν ότι λέει ψέματα» (Στέλιος), «γύρισαν και το είδαν να τρώει το μέλι» (Άρης). Σημειώνουμε πως οι 3 από τους 4, που ενσωμάτωσαν στην ιστορία τους ένα είδος παγίδευσης του ψεύτη από τους γονείς, στη συνέχεια επέβαλαν και μία τιμωρία στον παραβάτη. Ίσως, λοιπόν, στη δόμηση της κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας, για τα παιδιά αυτά, το να λέει κανείς ψέματα είναι μία ιδιαίτερα αξιόμημπη πρακτική, και επιφέρει κάποιου είδους ποινή. Ακόμη, είναι πιθανό στην εμπειρία τους να έχουν συναντήσει το σχήμα «μεθόδευση για εξιχνίαση μιας ανεξήγητης κατάστασης», και έτσι να το χρησιμοποιούν και στην ιστορία τους.

Στο σύνολο των ιστοριών όπου το ίδιο το υποκείμενο αποκάλυψε την «κλεψιά» του μελιού, έχουμε δύο ενδιαφέρουσες περιπτώσεις. Από τη μία, ο ήρωας του Σωτήρη υποχώρησε όταν οι γονείς του κλείδωσαν τα ντουλάπια με το μέλι, κάνοντάς τον να νιώσει μάλλον άσχημα για την πρακτική του και να παραδεχθεί την αλήθεια:

Οι γονείς του φεύγοντας κλείδωσαν καλά το ντουλάπι για να μην πάρει κανείς το μέλι. Όταν το αρκουδάκι πήγε να ανοίξει το ντουλάπι είδε ότι ήταν κλειδωμένο. Προσπάθησε πάρα πολύ για να το ανοίξει αλλά τίποτα. Μόλις ήρθαν οι γονείς του, τους είπε την αλήθεια...

Στην περίπτωση αυτή, υποθέτουμε ότι το αρκουδάκι άλλαξε συμπεριφορά βλέποντας το ανούσιο του πράγματος (δεν είχε τίποτα πλέον να κερδίσει) ή όντας συγκινημένο από την κίνηση των γονιών του να προφυλάξουν το μέλι. Από την άλλη, ο ήρωας της Ελισάβετ λέει την αλήθεια και η μαμά- αρκούδα δεν το πιστεύει αρχικά: «παιδί μου μη με κοροϊδεύεις εμένα, πρέπει να πάμε να βρούμε τον κλέφτη και γρήγορα!» Σε αυτή την περίπτωση, υποθέτουμε ότι η μητέρα δυσπιστεί, γιατί δεν μπορεί να δεχτεί το γεγονός ότι ο κλέφτης είναι κάποιος μέσα από το σπίτι τους. Ας εστιάσουμε όμως στην προφορικότητα της έκφρασης: «παιδί μου μη με κοροϊδεύεις εμένα», που συνιστά μία από τις φράσεις- μοτίβα που χρησιμοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους. Η Ελισάβετ έχει σίγουρα ακούσει τη φράση αυτή, με την ίδια συντακτική σειρά (η αντωνυμία στο τέλος δίνει έμφαση στο αντικείμενο) είτε απευθυνόμενη στην ίδια είτε σε κάποιον τρίτο. Εδώ μπορεί να γίνει παραλληλισμός με άλλη μια φράση- μοτίβο, που εντοπίζουμε στην ιστορία του Θανάση: «του είπαν να πάει να μαζέψει μέλι, γιατί δεν ξέρει τι το περιμένει». Ο πλάγιος λόγος, που επιχειρεί το παιδί, αντιστοιχεί στη φράση: «δεν ξέρεις τι σε περιμένει!», της οποίας το τοποθετημένο νόημα είναι αυστηρό και συγκεκριμένο, όταν χρησιμοποιείται σε αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας

(σίγουρα προοιωνίζει μία δυσάρεστη έκπληξη- τιμωρία, που δεν είναι απαραίτητο ότι έχει σχεδιάσει από πριν αυτός που την εκφέρει).

Σχετικά με τη δόμηση του κόσμου, βλέπουμε ότι υπάρχει αντιστοιχία στις ιστορίες των παιδιών, μεταξύ του πραγματικού και του δυνατού σε μία ανθρώπινη οικογένεια και σε μια οικογένεια αρκούδων. Οι κάμερες στην ιστορία του Μιχάλη αναπαριστούν έναν κόσμο, όπου οι αρκούδες έχουν πρόσβαση σε αντικείμενα τεχνολογίας και είναι δυνατόν να τα χρησιμοποιούν (στοιχείο πρωτοτυπίας). Επίσης, η δοσμένη μισή ιστορία ανέφερε ότι το αρκουδάκι πήγαινε στο σχολείο, οπότε η εμφάνιση αυτού του στοιχείου στις ιστορίες των παιδιών δεν συνιστά εύρημα από πλευράς δόμησης του κόσμου.

Στην ιστορία του Φώτη βρίσκουμε ένα αφηγηματικό σχήμα ιδιαίτερα ενδιαφέρον:

ο μπαμπάς αρκούδος έλεγε «αν βρω τον κλέφτη θα τον κάνω χίλια κομματάκια!» Την άλλη μέρα οι γονείς του ξαναέκαναν την ίδια διαδικασία και πήγαν το αρκουδάκι στο σχολείο... το κατάλαβε ότι ταλαιπωρούσε τους γονείς του... και ζήτησε συγγνώμη.

Η φράση του πατέρα, σε συνδυασμό με την άγνοιά του για την ταυτότητα του κλέφτη (και για το γεγονός ότι εκείνος ήταν παρών), συνιστά τη γνωστή τραγική ειρωνεία. Ίσως ήταν ακριβώς αυτή η πρόταση που ώθησε τον «ψεύτη» να αναθεωρήσει τη στάση του και να αποκαλυφθεί από μόνος του.

Ως προς το κλείσιμο της ιστορίας (coda), στις περισσότερες περιπτώσεις συναντάμε το γνωστό μοτίβο από το παραμύθι: «και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα». Όμως, δύο μαθητές ενσωματώνουν στο τέλος της αφήγησής τους και ένα ηθικό δίδαγμα, αποκαλώντας το *συμπέρασμα*: «Μη λέτε ψέματα ποτέ!» (Βασιλική), «Όποιος λέει ψέματα πάντα την πατάει» (Κωνσταντίνος). Με έναν διαφορετικό τρόπο τελειώνει την ιστορία του ο Θανάσης, ο οποίος εστιάζει στη ζωή του ήρωα μετά την αποκάλυψη του ψέματος και την επιβολή της τιμωρίας: «...και η ιστορία τελείωσε και έκανε το πρόγραμμά του όπως το ήθελε». Μια λανθάνουσα ανάγκη για ανεξαρτησία του ήρωα, είναι το στοιχείο που οριοθετεί το τέλος της ιστορίας, καθώς έρχεται σε αντιδιαστολή με τον παροδικό περιορισμό της ελευθερίας που προκύπτει από την τιμωρία.

Αυτό που αντανακλάται σε όλες τις ιστορίες τελικά, είναι η διαχρονική Συζήτηση (Conversation) πάνω στο θέμα του ψέματος ως καλής ή κακής πρακτικής, καθώς και οι Λόγοι (Discourses) που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν διαφορετικές οπτικές στο ορισμένο πλαίσιο. Οι μαθητές, συνειδητά ή ασυνείδητα, προβληματίστηκαν για τον τρόπο που έπρεπε να χειριστούν «ένα αρκουδάκι που λέει ψέματα και κλέβει», την αντίδραση

των γονιών, την τιμωρία και τη συμμόρφωση. Οι ιστορίες τους συναποτελούν τις απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και έχουν διαμορφωθεί από την εμπειρία τους σε αντίστοιχες περιστάσεις, με τις κοινωνικές πρακτικές και τα πολιτισμικά μοντέλα που υιοθετήθηκαν.

6.1.4 Πολιτισμικό μοντέλο: μετά την αδικία, ακολουθεί η δικαίωση

Το μοντέλο του οποίου την εμφάνιση επιχειρούμε να εξετάσουμε σε αυτό το υποκεφάλαιο, μοιάζει αρκετά με το προηγούμενο, καθώς πρόκειται και πάλι για μια συμπεριφορά μη αποδεκτή κατά πλειοψηφία από το κοινωνικό πλαίσιο, μόνο που προηγουμένως εστιάσαμε στον ήρωα που τη διαπράττει (τον ψεύτη).³⁸ Αντίθετα, εδώ θα μελετήσουμε τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην πράξη καθ' εαυτή, και τα προσδοκώμενα επακόλουθά της. Στην ιστορία που τους δώσαμε, οι καληνύχτες του κυρ-Αριστείδη εξαφανίζονται χωρίς ίχνη, δεν γνωρίζουμε το πώς χάθηκαν και η οπτική είναι αυτή του «θύματος» της αδικίας. Με τη χρήση του όρου εδώ, δεν εννοούμε απαραίτητα μια προμελετημένη ανθρώπινη πράξη. Η αδικία, στην περίπτωση αυτή, έγκειται στο γεγονός ότι μερικά αντικείμενα λείπουν από κάποιον που κανονικά του ανήκουν, ενώ του είναι απαραίτητα για τη δουλειά του. Στην υπερρεαλιστική ιστορία μας, τα παιδιά καλούνται αναπόφευκτα να βρουν μια λύση για το μυστήριο της εξαφάνισης, ενώ ταυτόχρονα είναι ενδιαφέρον να δούμε πώς χειρίστηκαν το εξωπραγματικό στοιχείο σε αυτά που έγραψαν. Στον πίνακα 6.4 παριστάνονται οι κατευθύνσεις που επέλεξαν οι μαθητές για τις ιστορίες τους.

Την αδικία ακολουθεί η δικαίωση	Η αδικία δεν θίγεται/δεν εκλαμβάνεται ως τέτοια
Λάζαρος	Μιχάλης
Ελισάβετ	Νίκος
Μάριος	Θανάσης
Στέλιος	
Άρης	

Πίνακας 6.4

³⁸ Υπενθυμίζουμε το κείμενο που δόθηκε στους μαθητές: *Μια φορά και έναν καιρό, ζούσε ο κυρ-Αριστείδης, ένας καλοσυνάτος κύριος που πουλούσε καληνύχτες. Όλοι στο μικρό χωριό τον αγαπούσανε, γιατί έφτιαχνε τις πιο γλυκές και ονειρεμένες καληνύχτες, έτσι που όλοι κοιμόντουσαν και χορταίνανε όμορφα όνειρα. Κάθε βράδυ, λοιπόν, όλος ο κόσμος περνούσε από το μαγαζί του για να αγοράσει μία. Μέχρι που μία μέρα, ο κυρ-Αριστείδης άνοιξε και βρήκε το μαγαζί του άδειο! Πουθενά οι καληνύχτες που είχε φτιάξει!*

Για την τέταρτη ιστορία έχουμε σχετικά περιορισμένο δείγμα, καθώς πολλοί μαθητές δεν κατόρθωσαν να τελειώσουν στον προγραμματισμένο χρόνο, και λόγω των υπόλοιπων δραστηριοτήτων, που έπρεπε να πραγματοποιηθούν, δεν υπήρξε επιπλέον χρόνος. Στις 8 ολοκληρωμένες ιστορίες που έχουμε στη διάθεσή μας, όμως, παρατηρούμε πως όλα τα παιδιά αποκατέστησαν την αδικία. Ακόμα και αυτά που δεν την εκφράζουν ρητά (στήλη 2), η κατάληξη που επιλέγουν είναι ευνοϊκή για τον κυρ- Αριστείδη, ο οποίος βρισκόταν σε δεινή θέση στα μισά της υπόθεσης. Δηλαδή, η μία στήλη δεν αντιπροσωπεύει το αντίθετο της άλλης, απλώς η δεύτερη εκφράζει μια πιο «μετριασμένη» παρουσίαση της πρώτης. Αλλά επειδή η κάθε ιστορία προσφέρει διαφορετικά στοιχεία για σχολιασμό, ας εστιάσουμε σε ξεχωριστές περιπτώσεις παιδιών.

Προσεγγίζοντας την πολιτική δόμηση, μόνο ο Λάζαρος παρέβαλε στην ιστορία του τη δράση της αστυνομίας, η οποία λειτούργησε αποτελεσματικά και έπιασε τον κλέφτη:

Μετά ο κύριος Αριστείδης κάλεσε την αστυνομία, ο ληστής πήγε η αστυνομία και παραδόθηκε και μετά ο κύριος Αριστείδης ήταν μια χαρά.

Το μοτίβο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η λέξη *αστυνομία* είναι αυτό της εξουσίας και της αρμοδιότητας να συλλάβει έναν παραβάτη του νόμου. Στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση, το τοποθετημένο νόημα αναδεικνύεται και από τη χρήση των ρημάτων «*κάλεσε* (την αστυνομία)» και «*παραδόθηκε*». Αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση ότι ο Λάζαρος έχει ακούσει ή διαβάσει τις λέξεις αυτές σε «τροχιά» γύρω από το Λόγο για την αστυνομία. Για παράδειγμα, το 8χρονο παιδί ίσως να μη χρησιμοποιούσε το ρήμα «*παραδίνομαι*» για μία σχολική εργασία, ή το «*καλώ*» για το τηλέφωνο προς ένα φίλο του.

Όπως παραπάνω, που η αστυνομία δρα σε ρόλο καταλύτη (catalyst) για την ιστορία, άλλοι μαθητές επινόησαν διαφορετικά πρόσωπα για να επιτύχουν το ίδιο. Η Ελισάβετ, λοιπόν, φαντάζεται μια «*κυρά-Μαριώ*», τον άντρα της και μια γειτόνισσα να επεμβαίνουν για να βρουν τα κλοπιμαία. Μάλιστα, ο κυρ- Αριστείδης παριστάνεται να συνομιλεί με τη μητέρα του, η οποία του υποδεικνύει το φταίξιμό του («*εσύ φταις που δεν το έκλεισες*» -το μαγαζί) και στη συνέχεια να αναχωρεί για να βρει τις χαμένες καληνύχτες του. Και στο σημείο αυτό εισάγονται τα νέα πρόσωπα, με κομβικό το ρόλο της κυρά- Μαριώς, που παραδίνει τη χαμένηπραμάτεια στον κάτοχό της. Πρόκειται για μια φιγούρα με συγκεκριμένη παρουσία στο χώρο της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, αφού το όνομα αυτό, κυρίως στο πλαίσιο λαϊκών παραμυθιών, το φέρουν πρόσωπα/ ήρωες με εξυπνάδα, ευστροφία στις κινήσεις και αποτελεσματικότητα. Η κυρά- Μαριώ, λοιπόν, και στην ιστορία

της Ελισάβετ, συμπεριφέρεται όπως ορίζει η κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη ταυτότητά της. Ακόμη, είναι σημαντικό να θίξουμε ότι επελέγη η μητέρα του κυρ-Αριστείδη, το πιο κοντινό συγγενικό πρόσωπο, για να αποδώσει την ευθύνη για την κατάσταση στο γιο της.

Το δεύτερο νέο πρόσωπο είναι ο γέροντας στην ιστορία του Στέλιου:

Τότε όλοι μισούσαν τον κυρ- Αριστείδη, εκτός από έναν γέροντα που κατάλαβε ότι όλοι τον κυρ- Αριστείδη τον αγαπούσαν για τις καληνύχτες και λυπήθηκε. Τότε ο γέροντας πήγε στο μαγαζί του κυρ- Αριστείδη και τον βοήθησε να φτιάξει καληνύχτες και όλοι τον ξανα- αγάπησαν, όμως για αυτό που είναι και όχι για τις καληνύχτες. Και έτσι έζησαν αγαπημένοι όλοι.

Ο ήρωας σε θέση καταλύτη, ο γέροντας, εμφανίζεται ως το μοναδικό άτομο που βλέπει την αλήθεια πίσω από τα πράγματα, ενώ ο συγγραφέας νιώθει ότι κάπως πρέπει να αξιοποιήσει την καθαρή κρίση του χαρακτήρα και να τον τοποθετήσει σε καταλυτικό ρόλο για την εξέλιξη της ιστορίας. Η σύνδεση των γηρατειών με τη σοφία στη σκέψη και στις πράξεις δεν είναι ένα δεδομένο που παρεκκλίνει από το συνηθισμένο, όσον αφορά τα παραμύθια αλλά και την ίδια την εμπειρία. Επίσης, την ιστορία του Στέλιου διαπερνά ένα πλούσιο συναισθηματικό υπόβαθρο με κατάληξη σε κάτι που μοιάζει με ηθικό δίδαγμα. Η αγάπη που προκύπτει από την αναγνώριση της αληθινής ταυτότητας ενός ανθρώπου είναι μία θεμελιώδης αξία για τη δόμηση της κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας. Οι άνθρωποι του χωριού αγαπούν τον κυρ-Αριστείδη για «αυτό που είναι» και όχι ωφελιμιστικά πλέον.

Συνεχίζοντας, εντοπίζουμε ακόμα ένα παρόμοιο μοτίβο στην ιστορία του Άρη. Σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει ο χαρακτήρας- καταλύτης, όμως η αλλαγή της αντιμετώπισης του κυρ- Αριστείδη από τους συγχωριανούς του είναι ίδια. Αρχικά, ο κόσμος απομονώνει τον πρωταγωνιστή, γιατί πλέον δεν έχει να τους πουλήσει καληνύχτες. Στη συνέχεια, ο κυρ-Αριστείδης καταλαβαίνει «το λάθος του» (γεγονός που δείχνει ότι το παιδί δεν έχει αντιληφθεί κάποιου είδους αδικία) και αρχίζει να ξαναφτιάχνει καληνύχτες. Το αποτέλεσμα είναι θετικό και αποκαθίστανται οι σχέσεις μεταξύ τους. Ίσως εδώ, ο Θανάσης να σημειώνει πως οι χωριανοί δεν προσεγγίζουν τον κυρ- Αριστείδη με πραγματική αγάπη, αλλά μόνο και μόνο επειδή έχουν ανάγκη τις καληνύχτες του. Στις δύο τελευταίες ιστορίες, πάντως, είναι φανερό η μεγάλη σημασία της αντιμετώπισης των πράξεων από το κοινωνικό σύνολο, και η

θετική κατάληξη τις ιστορίας ταυτίζεται με την αποκατάσταση της ισορροπίας μέσα σε αυτό.

Συγκριτικά με το σύνολο του δείγματος, ο Μιχάλης επινόησε μια ιστορία με τη μεγαλύτερη πρωτοτυπία. Το χαρακτηριστικό είναι πως ενστερνίστηκε και υιοθέτησε το εξωλογικό στοιχείο και στη συνέχεια που έδωσε ο ίδιος:

Ο κυρ- Αριστείδης το κατάλαβε πως τις είχαν πάρει όλες, γιατί χθες είχε μόνο μία, όταν πήγε στις «Φαντές των ονείρων». Ήθελε κι' άλλες αλλά δεν μπορούσαν. Και είπε στους άλλους ο κυρ- Αριστείδης πως δεν είχε άλλες καληνύχτες. Όμως οι «Φαντές των ονείρων» έβαζαν μόνο καλά όνειρα στο μυαλό τους.

Μπορούμε να προσεγγίσουμε τη δόμηση του κόσμου της ιστορίας προσπαθώντας να κατανοήσουμε τι είναι πραγματικό και τι όχι σε αυτήν. Σίγουρα με περιορισμένη σιγουριά, καθώς στο κείμενο περιλαμβάνεται η φράση «Φαντές των ονείρων», που μας επιτρέπει να διατυπώσουμε μόνο υποθέσεις για το τοποθετημένο νόημά του. Ίσως να πρόκειται για κάποιους ανθρώπους που βρίσκουν όνειρα (από το αγγλ. find=βρίσκω), οι οποίοι προμηθεύουν τον κυρ- Αριστείδα με τις καληνύχτες, που πουλάει στο μαγαζί του. Έτσι, αφού ξέμειναν εκείνοι από καληνύχτες, και ο κυρ- Αριστείδης δεν μπορεί να δώσει στους ανθρώπους του χωριού. Οι Φαντές, όμως, προνοούν και στέλνουν μόνο καλά όνειρα στον κόσμο, για να μην υπάρξουν προβλήματα μαζικών εφιαλτών (;). Διαφορετικά, μπορεί να είναι απλώς το όνομα του μαγαζιού. Όμως, μετά δυσκολευόμαστε να εξηγήσουμε την τελευταία φράση, καθώς το ρήμα «έβαζαν» δείχνει ότι πίσω από τις «Φαντές» υπάρχει ένα πρόσωπο. Τότε, μάλλον η λέξη δηλώνει απλώς αυτό που σημαίνει στη Νέα Ελληνική (ίσως όχι τόσο διαδεδομένα), δηλαδή τις υφαντές, αυτές που έχουν υφανθεί. Σε αυτή την περίπτωση, είναι πολύ πιθανό το παιδί να έχει διαβάσει τη φράση σε κάποιο παραμύθι ή να την έχει ακούσει από κάποια άλλη πηγή. Τέλος, μπορεί η λέξη «φαντές» να προκύπτει κατευθείαν από τη φαντασία του παιδιού με διαφορετικές διαδικασίες από αυτές που παραθέσαμε παραπάνω (λεξιπλασία). Η σημασία στη χρήση αυτής της έκφρασης έγκειται στο γεγονός ότι ο μαθητής τη χρησιμοποίησε (επινόησε ή αναπαρήγαγε) θεωρώντας πως ταιριάζει με το συνολικό υπερρεαλιστικό πλαίσιο.

Αλλάζοντας σκηνικό ιστορίας, μεταφερόμαστε στην πιο σύντομη εκδοχή, αυτή του Μάριου, που, όμως, δεν υπολείπεται δημιουργικότητας:

Έγιναν βαρετές καληνύχτες, και τότε βρήκε καλημέρες και ήταν όλοι χαρούμενοι.

Σε 11 λέξεις, ο μαθητής έδωσε πλήρως την εξέλιξη της ιστορίας, και μάλιστα χρησιμοποιώντας αφαιρετική σκέψη. Γιατί να περιοριστούμε στις καληνύχτες, όταν – αναλογικά- μπορούμε να πουλάμε και καλημέρες; Ούτε ο Μάριος, λοιπόν, εξέλαβε το γεγονός ως αδικία εις βάρος του κυρ- Αριστείδη, αλλά μάλλον ως ευκαιρία να προσαρμοστεί στις ανάγκες των περιστάσεων και να αλλάξει «εμπόρευμα». Την ίδια ικανότητα προσαρμογής παρουσιάζει και ο συγγραφέας, που δεν δυσκολεύτηκε να υιοθετήσει παρόμοιο τρόπο σκέψης, όπως στο πρώτο μισό της ιστορίας. Στον κόσμο που χτίζει ο Μάριος, οι άνθρωποι μπορούν να αγοράζουν και καλημέρες, και κανείς, εκτός από τον ίδιο, δεν μπορεί να φανταστεί με τι θα μοιάζουν...

Τέλος, προσεγγίζοντας την ιστορία του Θανάση ως προς την πολιτική δόμηση, εντοπίζουμε την αντίληψη πως η ζήτηση ενός προϊόντος μεταβάλλεται ανάλογα με την ποιότητά του:

Έφτιαξε καινούργιες καληνύχτες και έδινε σε όλη την πόλη. Είχε ξεχάσει, όμως, να τα φτιάχνει καλά, και μια μέρα θυμήθηκε. Όμως και πάλι δεν ήταν σε τόσο καλή τιμή, γιατί μερικά πράγματα τα ξέχασε. Όταν, όμως, τα θυμήθηκε, όλοι έπαιρναν ξανά.

Η αξία των αγαθών, στην ιστορία του μαθητή, είναι συνάρτηση της εμπειρογνωμοσύνης του κατασκευαστή, και ο καταναλωτής είναι σε θέση να την κρίνει. Ελάχιστο ρόλο διαδραματίζει, εδώ, το υπερρεαλιστικό πλαίσιο της ιστορίας, καθώς αντίστοιχο μοτίβο εντοπίζεται ευρέως και στις συνθήκες της σημερινής αγοράς.

6.2 Οι καρτέλες του Προπ

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, όπως και σε αυτά που ακολουθούν, θα σχολιάσουμε με τα ίδια εργαλεία τις ιστορίες των παιδιών, με τη διαφορά ότι ενώ οι μισές ιστορίες υπέβαλαν από μόνες τους την αντίδραση των μαθητών σε μια συμπεριφορά, ώστε να ελεγχθεί αν ενεργοποιούνται συγκεκριμένα πολιτισμικά μοντέλα, στις υπόλοιπες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής οι ιστορίες προκύπτουν εξ' ολοκλήρου από τους μικρούς συγγραφείς. Στόχος μας, και πάλι, είναι να μελετήσουμε μέσα στο λόγο τους, τη χρήση των Λόγων (Discourses) και των Συζητήσεων (Conversations), στο πλαίσιο των οποίων εκφράζονται πολιτισμικά μοντέλα και κοινωνικές πρακτικές.

Σχετικά με τη δραστηριότητα των καρτελών του Προπ, συγκεντρώσαμε 5 ιστορίες (από 5 ομάδες), η καθεμία με διαφορετικά γεγονότα- σημεία. Ο ομαδικός χαρακτήρας της άσκησης την καθιστά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και σημαντική, γιατί η πορεία των

γεγονότων, η επιλογή των ηρώων και η διατύπωση με λέξεις έγιναν με τη συμφωνία των περισσοτέρων. Η πλειονότητα αυτή δίνει μία μεγαλύτερη ισχύ στην ιστορία, ως αντιπροσωπευτική όχι πια ενός ατόμου, αλλά του μεγαλύτερου μέρους μιας ομάδας 4-5 μαθητών (αν όχι όλων).

6.2.1 «Ο πολύχρωμος μονόκερος»

Η ομάδα των «Μαθηματικών»³⁹ επινόησε την ιστορία που ακολουθεί, αφού ιεράρχησε τις καρτέλες της:

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας πολύχρωμος μονόκερος που ήθελε να του κόψουν το κέρατό του. Έτσι ξεκίνησε να βρει ένα κέρατο μονόκερου για να μην κόψουν το δικό του. Στο δρόμο συνάντησε το σκοτεινό μονόκερο και πάλεψαν. Ο πολύχρωμος μονόκερος του τράβηξε το κέρατο και τον σκότωσε. Επέστρεψε με το κέρατο και τελικά τα κατάφερε.

Αρχικά, στην ιστορία μπορούμε εύκολα να παρατηρήσουμε τα οργανικά μέρη της **μακροδομής**⁴⁰ (κάτι που δεν θίξαμε αρκετά στις προηγούμενες δραστηριότητες, καθώς η μισή ιστορία ήταν ήδη δοσμένη και οι συγγραφείς στο σύνολό της διαφορετικοί). Το σκηνικό περιβάλλον ορίζεται με την πρώτη πρόταση («Μια φορά... μονόκερος»), και κατευθείαν τοποθετούμαστε σε έναν κόσμο, όπου οι μονόκεροι υπάρχουν, και δη πολύχρωμοι (δόμηση του κόσμου). Η δεύτερη πρόταση («που ήθελε να του κόψουν το κέρατό του») συνιστά τον καταλύτη της ιστορίας, καθώς ήδη παρουσιάζεται ένα πρόβλημα. Είναι χαρακτηριστικό πως το ρήμα της πρότασης δεν έχει σαφές υποκείμενο. Ίσως πρόκειται για τους ανθρώπους, τους άλλους μονόκερους, ή κάποια άλλα φανταστικά όντα, που σίγουρα δεν παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ιστορία. Η κρίση εννοείται από το συγκείμενο, καθώς είναι αναγκαία κάποια δράση, για να ξεφύγει ο ήρωας από μια ανεπιθύμητη ενέργεια εις βάρος του. Η αξιολόγηση, δηλαδή η εξήγηση του γιατί η ιστορία είναι ενδιαφέρουσα, προκύπτει από την απόφαση του μονόκερου να αναχωρήσει (ανάληψη μιας δοκιμασίας). Η κορύφωση έρχεται, όταν συμβαίνει η συνάντηση με τον σκοτεινό μονόκερο. Εκεί, είναι πλέον φανερό ότι από την κατάληξη της μονομαχίας θα εξαρτηθεί η λύση του προβλήματος. Είναι σημαντικό να τονίσουμε, σε αυτό το σημείο, πως οι μαθητές, με την επιλογή τους να πραγματοποιηθεί αυτή η μάχη, ουσιαστικά νομιμοποιούν το δικαίωμα του ήρωα να γλιτώσει από τον κίνδυνο, με κόστος την αφαίρεση της ζωής ενός άλλου. Οι μαθητές λύνουν εύκολα αυτό το ηθικό πρόβλημα, επινοώντας έναν

³⁹ Οι καρτέλες τοποθετήθηκαν με την εξής σειρά: ο ήρωας αντιδράει → ο ήρωας αναλαμβάνει μια δύσκολη δοκιμασία → ο ήρωας και ο αντίπαλος παλεύουν → ο ήρωας επιστρέφει

⁴⁰ Σχετικά με τα δομικά στοιχεία της μακροδομής, στα οποία γίνεται αναφορά και αλλού, βλ. σελ.63

«σκοτεινό μονόκερο». Το επίθετο «σκοτεινός» δημιουργεί γύρω από τον ήρωα μια εντύπωση κακού χαρακτήρα και ένα πλαίσιο μυστηρίου, ενώ έρχεται σε αντιδιαστολή με το επίθετο «πολύχρωμος». Αυτό με τη σειρά του ενεργοποιεί τη διαχρονική Συζήτηση μεταξύ των δυνάμεων του καλού και του κακού, και νομιμοποιεί το δικαίωμα του καλού ήρωα να σκοτώσει τον κακό, εξοντώνοντας μαζί και ό, τι αυτός φέρει ως σύμβολο. Η λύση στο πρόβλημα συμπίπτει με τη θανάτωση του εχθρικού στοιχείου και γλιτώνει τον καλό, αθώο ήρωα από τη δραματική εμπειρία. Με λάφυρο το κέρατο του σκοτεινού μονόκερου, ο πολύχρωμος επιστρέφει (κλείσιμο) στον τόπο του –υποθέτουμε- και ζει ευτυχισμένος και ακέραιος. Συμπερασματικά, οι μαθητές δόμησαν και επινόησαν μια ιστορία με εξωλογικά στοιχεία (τα οποία δεν υποβάλλονταν καθόλου από τις καρτέλες), αλλά τοποθέτησαν τους φανταστικούς ήρωες στο πλαίσιο της αιώνιας πάλης του καλού και του κακού, με τη συνηθισμένη κατάληξη της νίκης του πρώτου.

6.2.2 Οι περιπέτειες ενός «θαλάσσιου χελώνου»

Η ομάδα των Κραταιών επινόησε, με βάση τις καρτέλες που τράβηξε,⁴¹ μία ιστορία με ήρωα πάλι ένα ζώο, αλλά χελώνα αυτή τη φορά:

Μια φορά ήταν ένας θαλάσσιος χελώνας, ο Τζακ. Ο Τζακ θα πήγαινε στη Βραζιλία και στην Ατλαντίδα. Στο δρόμο συνάντησε δύο κακούς καρχαρίες και τους ξέφυγε από κάτω. Μπήκε σε μια σπηλιά και βρήκε ένα διαμάντι. Σε λίγο, ένας κακός καρχαρίας, ο Σφυροκέφαλος, ο αρχηγός των καρχαριών, του πήρε το διαμάντι και το πήγε στο πλοίο του. Ο Τζακ στεναχωρήθηκε και πήγε να του το πάρει στην Ατλαντίδα. Όταν έφτασε στην Ατλαντίδα, πάλεψε με το Σφυροκέφαλο και πήρε το διαμάντι. Σκότωσε το Σφυροκέφαλο με το διαμάντι. Έφτασε στη Βραζιλία και βρήκε μια όμορφη κοπέλα και παντρεύτηκαν και έζησαν καλά για πάντα.

Το σκηνικό περιβάλλον μας δίνεται από την πρώτη πρόταση. Ως καταλύτης για την ιστορία λειτουργεί η δεύτερη φράση, με την ανακοίνωση του προγραμματισμένου ταξιδιού. Δεν γίνεται λόγος για κάποιο πρόβλημα ακόμα, αλλά σίγουρα φανταζόμαστε ότι ακολουθεί μια περιπέτεια. Ένα περιστατικό- παρένθεση, αυτό με τους καρχαρίες από τους οποίους ξεφεύγει ο ήρωας, εμπλουτίζει την αφήγηση και το στοιχείο της περιπέτειας. Θα λέγαμε ότι τα προβλήματα του Τζακ ξεκινούν από τη στιγμή που βρίσκει το διαμάντι. Αντικείμενο αξίας –τα παιδιά το γνωρίζουν αυτό και το χρησιμοποιούν σωστά- γίνεται αιτία διεκδίκησης από τον Σφυροκέφαλο. Αν εστιάσουμε στην επιλογή των ηρώων και στο ρόλο τους μέσα στην

⁴¹ Οι καρτέλες τοποθετήθηκαν με την εξής σειρά: η τύχη είναι με το μέρος του ήρωα → ένα σημαντικό αντικείμενο ανακαλύπτεται → ο αντίπαλος νικιέται → ο ήρωας παντρεύεται

ιστορία, παρατηρούμε ότι οι μαθητές αντανακλούν μοτίβα από άλλες ιστορίες και παραμύθια που διαθέτουν στην εμπειρία τους. Οι καρχαρίες είναι τα εμπόδια και ο αρχηγός τους κλέφτης, ενώ ο «χελώνος» δεν είναι εχθρικός αλλά ευάλωτος συναισθηματικά και στο τέλος παντρεύεται «μία όμορφη κοπέλα». Ταυτόχρονα, είναι και θαρραλέος, εκπροσωπώντας έτσι επάξια το ρόλο του καλού ήρωα. Η μάχη ανάμεσα στον Τζακ και το Σφυροκέφαλο συνιστά την κρίση της ιστορίας και αποδεικνύεται νικηφόρα για τον πρώτο. Οι μαθητές θεώρησαν χαρακτηριστικό του ήρωά τους και την εξυπνάδα, αφού ο Τζακ, όντας πιο αδύναμος από τον Σφυροκέφαλο, σκέφτεται να χρησιμοποιήσει το αντικείμενο της διεκδίκησης ως θανατηφόρο όπλο για τον αντίπαλό του. Το κλείσιμο της ιστορίας έρχεται με το γάμο, ακόμα ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στο τέλος των παραμυθιών.

Ως προς τη δόμηση του κόσμου, σημειώνουμε την προσωποποίηση των ζώων και την ύπαρξη της Ατλαντίδας. Βέβαια, καθώς έχουμε να κάνουμε με το θαλάσσιο κόσμο, μπορεί η χαμένη ήπειρος στο μυαλό των συγγραφέων να βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας. Πάντως, με τα δύο τοπωνύμια η ομάδα δίνει έναν πιο εξωτικό χαρακτήρα στο περιβάλλον της αφήγησής της. Το γεγονός ότι οι μαθητές επέλεξαν ένα διαμάντι για να ανταποκριθούν στην καρτέλα «ένα σημαντικό αντικείμενο ανακαλύπτεται», φανερώνει ότι εξέλαβαν τη φράση αναφορικά με την αγοραστική αξία του πράγματος και όχι κάποιου άλλου είδους αξία (π.χ. συναισθηματική). Αυτό, σε συνδυασμό με την αντίστοιχη επιλογή των ζώων (θαλάσσια χελώνα= καλή, καρχαρίες= κακοί) δείχνει περιορισμένη πρωτοτυπία από την ομάδα και αντίθετα υιοθέτηση διαδεδομένων μοτίβων από παρόμοια παραμύθια.

6.2.3 «Οι μαγικές ιστορίες του ήρωα»

Συνεχίζοντας, θα μελετήσουμε την ιστορία της ομάδας των «Βασιλιάδων».⁴² Αφού τοποθέτησαν τις καρτέλες τους στη σωστή, κατά τη γνώμη τους, σειρά, επινόησαν τα παρακάτω, με την αντίστοιχη εικονογράφιση:

Ο φίλος του κάπτεν αμέρικαν εξαφανίστηκε και πήγε να τον βρει. Ο ήρωας κάπτεν αμέρικαν στο δρόμο του ξαφνικά αποκτάει μια μαγική δύναμη, τον άνεμο. Ο κάπτεν αμέρικαν στο δρόμο του συνάντησε έναν κακό, τον πλούτο, και έκαναν μάχη στο δάσος. Στο τέλος, ο κάπτεν αμέρικαν νίκησε στη μάχη. Μετά εμφανίστηκε ένα νέο πρόσωπο, ο αδερφός του,

⁴² Οι καρτέλες τοποθετήθηκαν στην εξής σειρά από τους μαθητές: εξαφανίζεται ένα πρόσωπο → ο ήρωας αποκτά μια μαγική δύναμη → ο αντίπαλος κερδίζει μια μάχη → εμφανίζεται ένα νέο πρόσωπο

που τον είδε από το βουνό. Ο κάπτεν αμέρικαν με τον αδερφό του πήγαν να βρουν το φίλο του και τον βρήκαν σε ένα κλουβί στην πόλη.

Αρχικά, αξίζει να κάνουμε μια παρατήρηση σχετικά με τη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής σε αυτή την ομάδα. Τα παιδιά, όπως είναι φανερό, δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν το νόημα της άσκησης και την ελευθερία που τους έδινε, καθώς χρησιμοποίησαν ατόφιες φράσεις από τις καρτέλες: «ο ήρωας», «αποκτάει μια μαγική δύναμη», «εμφανίζεται ένα νέο πρόσωπο». Με αφετηρία αυτή την παρανόηση, η ιστορία των παιδιών εξελίχτηκε αρκετά περιορισμένα, και αυστηρά περιστρεφόμενη γύρω από τους άξονες που έδιναν οι φράσεις των καρτελών. Παρ' όλα αυτά, σημαντικά στοιχεία αντλούνται και από αυτή την ιστορία.

Το σκηνικό περιβάλλον δίνεται από την πρώτη πρόταση, ταυτόχρονα με το πρόβλημα. Ο καταλύτης είναι η εξαφάνιση του φίλου σε συνδυασμό με την απόφαση του «κάπτεν αμέρικαν» να βρει τα ίχνη του. Σημειώνουμε πως το όνομα «κάπτεν αμέρικαν» κατά πάσα πιθανότητα αποτελεί παρήχηση του «κάπτεν αμέρικα», του γνωστού φανταστικού ήρωα κόμικ. Η μαγική δύναμη που αποκτά –χωρίς να ξέρουμε το πώς και το πού- ο ήρωας, συνιστά την κρίση. Η πρόβλεψη για τον εφοδιασμό του ήρωα με τέτοιες ικανότητες αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη της ιστορίας, αφού θα χρειαστεί να ανταπεξέλθει σε μάχη πολύ σύντομα. Ο αντίπαλος εμφανίζεται ως εμπόδιο που πρέπει να ξεπεραστεί στην αποστολή του ήρωα («στο δρόμο του») και μάλιστα φέρει το όνομα «πλούτος». Η φάση αυτή της ιστορίας αποτελεί την αξιολόγηση, το *γιατί*, δηλαδή, αξίζει να παρουσιαστεί αυτή η ιστορία. Η μάχη με τον «πλούτο» είναι αναπόφευκτη, γιατί συγκρούονται δύο αντίθετες ιδεολογίες: η αυτοθυσία και ο αλτρουισμός με την απληστία και τον εγωισμό. Ο «κάπτεν αμέρικαν» και ο «πλούτος» γίνονται εκφραστές της Συζήτησης σχετικά με το αν πρέπει να μπαίνουν σε προτεραιότητα τα σημαντικά για εμάς πρόσωπα (η αναζήτηση του φίλου του «κάπτεν αμέρικαν», ο αδερφός που έρχεται να βοηθήσει), ή ο εαυτός μας («πλούτος»). Ίσως είναι τόσο ισχυρή η σύγκρουση αυτή, που οδηγεί τα παιδιά να αφηγήσουν την οδηγία της καρτέλας: «ο αντίπαλος κερδίζει μια μάχη». Αντίθετα, επιλέγουν να κερδίσει ο «κάπτεν αμέρικαν». Δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι, όμως, για το αν αυτή η αλλαγή έγινε από παρανόηση ή από συνειδητή επιλογή των παιδιών. Έπειτα, η εμφάνιση του αδερφού λειτουργεί ως καταλυτικό στοιχείο για την επιτυχή έκβαση των γεγονότων: η φράση «τον βρήκαν σε ένα κλουβί στην πόλη» συνιστά το κλείσιμο της ιστορίας, αφού δεν υπάρχει κανένα στοιχείο που να επιβεβαιώνει τη διάσωση ή κάποια άλλη οριστική κατάληξη της περιπέτειας. Επίσης, δεν φαίνεται να ενδιαφέρει το ποιος

φυλάκισε το φίλο στο κλουβί. Αυτές οι εκκρεμότητες ενισχύουν την πιθανότητα οι μαθητές να μην κατανόησαν το γεγονός ότι θα μπορούσαν να συνεχίσουν την ιστορία τους και πέρα από τη χρήση των καρτελών. Ανακεφαλαιωτικά, το μοτίβο: ανάληψη μιας αποστολής-εντοπισμός δυσκολιών/ εμποδίων- επικράτηση της δύναμης του καλού, φαίνεται να σφραγίζει και αυτή την ιστορία, όπως και η ύπαρξη μαγικών και εξωλογικών στοιχείων (δόμηση του κόσμου).



Εικονογράφηση στιγμιότυπων της ιστορίας από την ομάδα

6.2.4 «Ο πήγασος»

Η τέταρτη ομάδα μας, χρησιμοποιώντας ως άξονα τις καρτέλες της,⁴³ επινόησε έναν διαφορετικό ήρωα, τον «πήγασο», και ιδού η ιστορία του:

«Μια φορά και έναν καιρό ζούσε ένα άλογο που ήθελε να γίνει ήρωας. Μια μέρα συνάντησε μια νεράιδα που αυτή τον έκανε πήγασο. Την άλλη μέρα ξύπνησε και είδε τον εαυτό του που ήταν πήγασος. Είδε όμως κάτι παράξενο πάνω του. Του έλειπαν τα φτερά! Την επόμενη μέρα πήγε στον κάτω κόσμο για να βρει τα φτερά του. Μετά από λίγο πήγε στον Πλούτωνα να τον ρωτήσει πού μπορεί να βρει άσπρα φτερά. Τον ρώτησε λοιπόν. Εκείνος του απάντησε ότι μπορεί να τα βρει στο νησί των φτερωτών φτερών. Ο πήγασος ξεκίνησε το ταξίδι του, έφτασε στο νησί και πήρε τα φτερά. Τα φόρεσε και ξεκίνησε να φύγει από εκεί. Μετά ακούει μια φωνή: «Βοήθεια!» Και τι βλέπει! Βλέπει μια πηγασίνα. Μετά από λίγο την έσωσε, πήγαν στον πάνω κόσμο και εκεί παντρεύτηκαν και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.»

Η ιστορία δομείται φυσιολογικά τόσο με βάση τη μακροδομή όσο και με βάση τις δοσμένες καρτέλες. Η πρώτη πρόταση «μια φορά... άλογο» παρουσιάζει το σκηνικό

⁴³ Οι καρτέλες τοποθετήθηκαν με την εξής σειρά: ο ήρωας μεταμορφώνεται → ο ήρωας αντιδρά → ο ήρωας ψάχνει κάτι → κάποιος παγιδεύεται

περιβάλλον, ενώ η δεύτερη κατευθείαν τον καταλύτη. Ήδη έχουμε μία σύγκρουση, ένα ασυμβίβαστο. Το άλογο δεν θέλει πια να είναι άλογο αλλά πήγασος, και όλη η ιστορία πηγάζει από αυτή του την αντίδραση. Το πρόβλημα χτίζεται πιο ολοκληρωμένα (κρίση) με τη δράση της νεράιδας, που μεταμορφώνει μεν το άλογο, αλλά ανεπαρκώς. Η απόφαση του πήγασου να ταξιδέψει, για να βρει τα φτερά που του αντιστοιχούν συνιστά την αξιολόγηση. Στο σημείο αυτό, ξεκινά μία περιπέτεια που οδηγεί τον ήρωα στον «κάτω κόσμο», στη συνάντηση με το μυθολογικό θεό Πλούτωνα, στο «*νησί των φτερωτών φτερών*» και τέλος στη γνωριμία με την «*πηγασίνα*». Η λύση έρχεται με την απόκτηση των φτερών, και το κλείσιμο με τη φράση-μοτίβο που εξασφαλίζει την ομαλή ροή των γεγονότων στο μέλλον.

Υπάρχει μία έντονη παρουσία μυθολογικών στοιχείων στην ιστορία (ο πήγασος, ο Πλούτωνα και ο κάτω κόσμος), ενώ στο ίδιο εξωλογικό πλαίσιο εντάσσεται και η παρουσία της νεράιδας. Αυτό συνδέεται άμεσα με τη δόμηση του κόσμου, καθώς αντιλαμβανόμαστε ποια στοιχεία θεωρούνται αληθινά/ δυνατόν να συμβαίνουν και ποια όχι στην ιστορία. Για παράδειγμα, η απόδοση ανθρωπίνων χαρακτηριστικών σε ζώο είναι δείγμα της συγκεκριμένης δόμησης του κόσμου, και μάλιστα πρόκειται για την τρίτη ιστορία που εντοπίζουμε κάτι αντίστοιχο. Βέβαια, όσον αφορά τη μυθολογία, η ιστορία μας αποκαλύπτει σε μεγάλο βαθμό το τοποθετημένο νόημα της λέξης «πήγασος» για τα παιδιά. Τα άσπρα φτερά είναι εκ των ων ουκ άνευ για να θεωρηθεί κανείς σωστός πήγασος, γεγονός που ταιριάζει με τις αντίστοιχες εικόνες της μυθολογίας. Ακόμη, στοιχείο πρωτοτυπίας συνιστά η επιλογή των παιδιών να βάλουν τον Πλούτωνα σε ένα ρόλο έξω από τον αναμενόμενο. Δεν υπάρχει κανένας νεκρός στην ιστορία, και ο Πλούτωνα ευγενικά προσφέρει τη χρήσιμη πληροφορία στον πήγασο, χωρίς να ενδιαφέρεται να τον κρατήσει στον κάτω κόσμο.

Η δόμηση της κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας γίνεται εμφανής στην κοινωνική πρακτική του γάμου. Η γνωριμία προηγείται, καθώς και η διάσωση του ενός από τον άλλο (μοτίβο παραμυθιού), ενώ ακολουθεί ο γάμος, που εδώ αντανακλά την ευρύτερη αντίληψη της κοινωνίας, ότι το μυστήριο αυτό αποτελεί υπόσχεση για μια καλύτερη ζωή στο μέλλον.

Τέλος, από γλωσσολογικής πλευράς, παρατηρούμε ότι οι διάλογοι σε όλη την ιστορία πραγματοποιούνται σε πλάγιο λόγο, εκτός από την έκκληση για βοήθεια. Η επιλογή της παράθεσης του αυθεντικού λόγου μέσα σε εισαγωγικά προσδίδει αμεσότητα και ζωντάνια στην επικοινωνιακή περίσταση, γεγονός που αναδεικνύει την αξία του συμβάντος μέσα στην ιστορία. Η μεταμόρφωση του ήρωα σε πήγασο επιβραβεύεται με τον καλύτερο τρόπο.

6.2.5 «Τα παιδιά πάνε κατασκήνωση»

Η τελευταία ιστορία γράφτηκε από την ομάδα «Άνεμος», με πρωταγωνιστές μια ομάδα τολμηρών παιδιών:⁴⁴

Μια μέρα κάποια παιδιά τη γλίτωσαν από το σπίτι χωρίς να τα δει η μαμά τους και αποφάσισαν να πάνε κατασκήνωση. Η μαμά τους τούς είχε πει να μη βγαίνουν έξω χωρίς την άδειά της. Όταν ανέβαιναν το βουνό, εμφανίστηκε ένα πρόβλημα. Τους επιτέθηκε ένα πουλί και πήγαν να πέσουν κάτω. Τότε κατάλαβαν πως με τη μαμά τους ήταν καλύτερα. Αμέσως άρχισαν να ανεβαίνουν και ένα παιδάκι έχασε το σάκο με τα σημαντικότερα. Όταν έφτασαν στην κορυφή, κατασκήνωσαν για μία μέρα και γύρισαν στα σπίτια τους.

Το σκηνικό περιβάλλον της ιστορίας μας δίνεται από τις πρώτες δύο προτάσεις «μια μέρα κάποια παιδιά... η μαμά τους», ενώ ο καταλύτης είναι ο συνδυασμός της πρότασης «αποφάσισαν να πάνε κατασκήνωση» με τις επόμενες δύο «Η μαμά τους... άδειά της». Εφόσον υφίσταται μια παράβαση ενός κανόνα, αυτό πυροδοτεί μια σειρά από ενέργειες που θα μας αποδείξουν (ή όχι) γιατί τέθηκε εξαρχής η απαγόρευση. Η παρουσίαση του προβλήματος, που είναι η κρίση, βρίσκεται στις 4 προτάσεις «Όταν ανέβαιναν... πέσουν κάτω». Η αξιολόγηση που ακολουθεί («Τότε κατάλαβαν... καλύτερα») φανερώνει το λόγο για τον οποίο μας παρουσιάζεται η ιστορία. Παρεμβάλλεται ακόμα ένα γεγονός, που επιβεβαιώνει την ορθότητα της αξιολόγησης, και η λύση δίνεται με την επιστροφή στο σπίτι.

Ως προς τη δόμηση του κόσμου, η πραγματικότητα της ιστορίας φαίνεται να αντιστοιχεί με τα δεδομένα του φυσικού κόσμου, όπως τον γνωρίζουμε, εκτός από το περιστατικό με το πουλί που επιτίθεται. Εκεί, τα χαρακτηριστικά του κόσμου της ιστορίας διαφοροποιούνται ως προς το τι είναι δυνατόν να συμβεί. Η κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη ταυτότητα των ηρώων φαίνεται μέσα από τις πράξεις τους, καθώς δεν παρατίθενται τμήματα λόγου. Πρόκειται για μια ομάδα παιδιών που αποφασίζουν να πάνε μαζί κατασκήνωση (δείγμα πρακτικής πολιτισμού). Από το συγκείμενο της ιστορίας καταλαβαίνουμε ότι τα παιδιά είναι μικρά, και δεν είναι γενικά αποδεκτό να παίρνουν πρωτοβουλίες αυτού του τύπου ανεξάρτητα. Στην πρόταση «Τότε κατάλαβαν... καλύτερα» η αφήγηση εισχωρεί στη σκέψη των παιδιών και διατυπώνει μια κρίση, που παρόμοια δεν εμφανίζεται στην υπόλοιπη

⁴⁴ Οι καρτέλες τοποθετήθηκαν στην εξής σειρά από τους μαθητές: ο ήρωας απαγορεύεται να κάνει κάτι → ο ήρωας τη γλιτώνει → εμφανίζεται ένα πρόβλημα → χάνεται κάτι

ιστορία. Επίσης, το περιστατικό με το πουλί λειτούργησε καταλυτικά στη μεταστροφή της στάσης των παιδιών και κατ' επέκταση στο τέλος της ιστορίας.

Μέσα από το περιστατικό, εμφανίζεται η αντίληψη ότι, όταν τα παιδιά κάνουν κάτι χωρίς τη σύμφωνη γνώμη των ενηλίκων, συνήθως τα γεγονότα παίρνουν αρνητική ροπή εις βάρος τους. Πρόκειται για μία αντανάκλαση πολιτισμικών πιστεύω, που πολύ πιθανόν να αποκόμισαν τα παιδιά από τη δική τους εμπειρία. Έτσι, υπάρχει και μια έμμεση αυτοαξιολόγηση των παιδιών, αφού η ιστορία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τελικά δεν έπρεπε να το σκάσουν. Θα έλεγε κανείς ότι μια τέτοια ιστορία θα μπορούσε να έχει ως συγγραφέα έναν ενήλικο με σκοπό να μεταδώσει αυτό το μήνυμα. Αντίθετα, από τα παιδιά ίσως περιμέναμε τη θετική εξέλιξη μιας φοβερής περιπέτειας, η οποία θα διέψευδε όλες τις προκαταλήψεις των «μεγάλων» σχετικά με τους κινδύνους που ελλοχεύουν, όταν οι «μικροί» παίρνουν ριψοκίνδυνες αποφάσεις.

6.3 Τα φανταστικά διώνυμα

Στο τρέχον υποκεφάλαιο θα εργαστούμε παρόμοια με το προηγούμενο. Δηλαδή, από το σύνολο των ιστοριών που επινόησαν οι μαθητές, θα επιλέξουμε έναν αριθμό δειγμάτων, από τα οποία θα μελετήσουμε το λόγο. Όπως προαναφέρθηκε, δεν θα χωρίσουμε τις ιστορίες ανά διώνυμο μέχρι το τέλος, γιατί πολλοί μαθητές συνδύασαν τελικά στις ιστορίες τους λέξεις από διαφορετικά ζεύγη, ώστε να μην είναι πλέον ξεκάθαροι οι αρχικοί συνδυασμοί.

Ας ξεκινήσουμε, όμως, με ορισμένα διώνυμα που φαίνεται ότι προτίμησαν περισσότερο οι μαθητές. Το «**μακαρόνια με σάλτσα**» & «**ντουλάπα/ντουλάπι**» ήταν ένα από αυτά (7 ιστορίες). Τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποίησαν τα δύο στοιχεία υιοθετώντας τις ρεαλιστικές τους διαστάσεις και χαρακτηριστικά. Φυσικά, το να έχει μια ιστορία πρωταγωνιστές τα στοιχεία ενός διωνύμου, προκαλεί (σχεδόν παμψηφεί) την προσωποποίηση των αντικειμένων αυτών. Έτσι, έχουμε μακαρόνια που μιλάνε (Μάριος), ντουλάπα που νιώθει μοναξιά (Γεωργία: «*Ο ιδιοκτήτης της μια μέρα... ήθελε να βάλει το φαγητό στο ψυγείο, όμως μπέρδεψε το ψυγείο με την ντουλάπα και από τότε η ντουλάπα δεν είχε μοναξιά*»), ντουλάπα που δίνει συμβουλές για την υγεία (Φώτης: «*και η ντουλάπα που ήταν σοφή είπε: άλλη φορά να μην τρως από βρώμικη ντουλάπα*»). Τα παραπάνω παραδείγματα φανερώνουν την πραγματικότητα της δόμησης του κόσμου στις ιστορίες, όπου τα παιδιά δεν διστάζουν να δώσουν χαρακτηριστικά έμψυχου υποκειμένου στους παράγοντες του διωνύμου. Κάτι τέτοιο τους έχει επιτραπεί εμπειρικά από άλλες ιστορίες

και παραμύθια, όπου ο κόσμος μπορεί να αλλάξει αυτόματα με τη μεταφορά σε αντίστοιχη επικοινωνιακή περίσταση.

Δύο ιστορίες αποκλίνουν από το σύνολο, για διαφορετικούς λόγους η κάθε μία. Αρχικά, ο Άρης διογκώνει τις φυσικές διαστάσεις και ποσότητες των πραγμάτων:

Μια γυναίκα έκανε τα πιο πολλά μακαρόνια στον κόσμο. Μετά έβαλε τα μακαρόνια με σάλτσα στην πιο τεράστια ντουλάπα του κόσμου...

Δεν γνωρίζουμε γιατί επέλεξε να συνδέσει τα δύο στοιχεία αυξάνοντας τόσο τα φυσικά τους μεγέθη, αλλά είναι σίγουρα μια πρωτότυπη σκέψη, γιατί επεμβαίνει στην ουσία των αντικειμένων. Δεν είναι απλώς μια συνηθισμένη ντουλάπα που μιλάει, όπως παραπάνω, είναι η πιο τεράστια ντουλάπα του κόσμου, και αυτό μόνο και μόνο για να χωρέσει τα περισσότερα μαγειρεμένα μακαρόνια της υφηλίου. Αν το γνώριζαν αυτό οι υπεύθυνοι, μπορεί το συμβάν να αποσπούσε κάποιο ρεκόρ Γκίνες. Από την πλευρά της, η Βασιλική επενέβη και αυτή στη φύση των πραγμάτων, αλλά με διαφορετικό τρόπο:

Μια φορά και έναν καιρό, ήταν ένας άνθρωπος που έφτιαξε μια ντουλάπα από μακαρόνια με σάλτσα. Τα μακαρόνια κάποτε μούχλιασαν και η ντουλάπα έλιωσε. Έτσι, ο άνθρωπος πήγε ξεθράκωτος στη δουλειά.

Η λογική συνέπεια που προκύπτει από ένα γεγονός τόσο εξωπραγματικό δείχνει τη δύναμη της φαντασίας να ξεφύγει από τα τετριμμένα ερεθίσματα (ντουλάπα από ξύλο, μέταλλο), να φλερτάρει με την καλλιτεχνική έκφραση (έργα τέχνης φτιαγμένα από απρόσμενα υλικά), και να καταλήξει στο κωμικοτραγικό συμβάν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (εργασία). Πέρα από το γεγονός ότι η ντουλάπα είναι φτιαγμένη από ένα ασυνήθιστο υλικό, όλα τα υπόλοιπα νοήματα της ιστορίας είναι κάλλιστα αποδεκτά από την εμπειρία μας (τα μακαρόνια κάποια στιγμή μούχλιάζουν, τα ρούχα λερώνονται, ο άνθρωπος μένει χωρίς ρούχα). Το πάθημα αυτού του ανθρώπου, εν τέλει, ήταν η αξιοποίηση της φαντασίας της Βασιλικής, ώστε να μας κάνει να γελάσουμε (και το πέτυχε).

Συνεχίζοντας, ένα φανταστικό διώνυμο που έλκυσε πολλούς μαθητές ήταν η «**τρελή μαϊμού**» και το «**κρεβάτι**» (10 ιστορίες). Ο Gianni Rodari (2004) σωστά διαπίστωσε πως όσο περισσότερη απόσταση έχουν οι λέξεις σημασιολογικά, τόσο μεγαλύτερη είναι η έξαψη της φαντασίας. Όλοι οι μαθητές, λοιπόν, έδωσαν στοιχεία ανθρώπινης συμπεριφοράς και σκέψης στη μαϊμού, ενώ μερικοί «ζωντάνεψαν» και το κρεβάτι. Για παράδειγμα, η Βασιλική γράφει στην ιστορία της για μια τρελή μαϊμού, που χοροπηδώντας πάνω στο κρεβάτι, το έσπασε με αποτέλεσμα αυτό να μεταφερθεί στο νοσοκομείο (δόμηση του κόσμου), ενώ ο

Άρης κάνει λόγο για φιλία μεταξύ των δύο. Στις υπόλοιπες ιστορίες, υπάρχει μια εστίαση στο ρόλο και το χαρακτήρα της μαϊμούς, η οποία πηγάζει ίσως από το γεγονός ότι η είναι το μόνο έμβιο από τα δύο (με βάση τον κόσμο, όπως τον ξέρουμε) και έτσι καθίσταται πιο εύκολο να προσωποποιηθεί.

Συνήθως, οι μαθητές προσπαθούν να παρουσιάσουν μέσω των ιστοριών τους λόγους, που δικαιολογούν το επίθετο «τρελή». Η Γιώτα θεωρεί τη μαϊμού τρελή, επειδή θέλει να ταξιδέψει όλο τον κόσμο και να κοιμάται σε κρεβάτι. Το κορίτσι- χαρακτήρας της ιστορίας της, συμβουλεύει τη μαϊμού να επιστρέψει στο δάσος, «γιατί εκεί γεννήθηκε, και όλα ήταν μια χαρά». Την αντίληψη αυτή για τη σωστή τάξη των πραγμάτων (δόμηση του κόσμου) την εντοπίζουμε και σε άλλες περιπτώσεις. Το ασύμβατο της μαϊμούς και του κρεβατιού (ως συμβόλου του ανθρώπινου πολιτισμού) διαπιστώνουμε και στην ιστορία του Γρηγόρη, όπου μια οικογένεια ανθρώπων αποφασίζει να πάρει στο σπίτι μια μαϊμού από τη ζούγκλα:

Στις εννιά και πέντε ξύπνησε η μαϊμού και τρόμαξε! Όταν η οικογένεια μπήκε στην κρεβατοκάμαρα θρήκε τη μαϊμού να χοροπηδάει στο κρεβάτι. Τότε το κρεβάτι έσπασε και πήγαν πάλι τη μαϊμού στη ζούγκλα.

Σε αυτή την περίπτωση, το ζώο δεν παρουσιάζει χαρακτηριστικά ανθρώπινης συμπεριφοράς, αντίθετα ολόκληρη η ιστορία φέρει μια βαθιά αίσθηση σεβασμού της φυσικής τάξης των πραγμάτων. Μια παρόμοια πράξη έκανε και η ηρωίδα της Μαρίας, ένα κοριτσάκι που αποφάσισε να μεταφέρει τη μαϊμού από τη ζούγκλα στο δωμάτιό της, για να παίζουν. Και πάλι, το αποτέλεσμα ήταν να γίνει αντιληπτή η ανάγκη να επιστρέψει το ζώο εκεί που βρισκόταν αρχικά. Ακόμη, οι περισσότεροι μαθητές -ακόμα και αν δίνουν μιλιάρη στη μαϊμού- την τοποθετούν σε ζούγκλα ή δάσος, γεγονός που δείχνει τη σχετική τους γνώση για το ποιο είναι το φυσικό της περιβάλλον.

Υπάρχουν τρεις ιστορίες που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η αφήγηση εστιάζει στη δράση της μαϊμούς, ως αυτόβουλου χαρακτήρα- πρωταγωνιστή. Η Γεωργία, που εκθέτει το περιβάλλον μιας οικογένειας μαϊμούδων, επινοεί την περιπέτεια μιας μαϊμούς, που θέλει να βρει κάποιον να παίξει, αλλά όλοι είναι απασχολημένοι με τις δραστηριότητές τους. Τελικά:

...όταν μετά πήγε μια βόλτα μόνη της στο δάσος, ξαφνικά έπεσε ένα κρεβάτι πάνω της. Αυτό το κρεβάτι, όμως, ήταν ό, τι χρειαζόταν για να παίξει. Η μαϊμού έγινε φίλη με το κρεβάτι και από τότε δεν ένωθε μοναξιά.

Όπως ένα παιδί θέλει να παίξει, αλλά κανείς δεν του δίνει σημασία, το μοτίβο αυτό, ειδικά συνοδευόμενο από τη λέξη «μοναξιά», θα μπορούσε να αναπαριστά τη διαχρονική ανάγκη των παιδιών για προσοχή και εμπλοκή των ενηλίκων στις δραστηριότητές τους.

Από την πλευρά της, η Δήμητρα επινοεί την παρακάτω περιπέτεια με πρωταγωνίστρια τη μαϊμού:

Ένα καλοκαίρι στη Λιλιπούπολη ένα σπίτι ήταν άδειο γιατί οι άνθρωποι που ζούσαν εκεί είχαν πάει διακοπές. Το σπίτι είχε ένα κρεβάτι απαλό και τόσο γερό, που μπορούσες να πηδήξεις πάνω του και να σε πετάξει πάρα πολύ ψηλά. Αυτό το ήξεραν μόνο αυτοί που έμεναν εκεί και μια τρελή μαϊμού. Την επόμενη μέρα η μαϊμού μπήκε κρυφά στο σπίτι και έψαξε να βρει την κρεβατοκάμαρα που ήταν το κρεβάτι, για να πηδήξει στο κρεβάτι που πάντα ονειρευόταν! Έψαχνε, έψαχνε, αλλά δεν το έβρισκε, μέχρι που κατά λάθος χτύπησε στον τοίχο. Τότε μια μυστική πόρτα άνοιξε και εκεί μέσα ήταν το κρεβάτι. Τότε τα μάτια της μαϊμούς έλαμψαν σαν να βλέπει χρυσάφι. Τότε, χωρίς να χάνει χρόνο, μπήκε μέσα και άρχισε να χοροπηδάει στο κρεβάτι. Χοροπηδούσε ώρες μέχρι που βαρέθηκε και πήγε σπίτι της και έκατσε δίπλα στο τζάκι και ξεκουραζόταν.

Η αφήγηση είναι σχεδόν κινηματογραφική, η μαϊμού είναι αποδεκτό να συμπεριφέρεται σαν άνθρωπος, ενώ είναι φανερό το στοιχείο της περιπέτειας (το μυστικό πέρασμα). Χαρακτηριστικό στοιχείο για τη δόμηση του κόσμου είναι και η τελευταία πρόταση, που σε αντίθεση με τις άλλες ιστορίες, η μαϊμού μένει σε κανονικό σπίτι, εξοπλισμένο με τζάκι. Ακόμη, το σκηνικό περιβάλλον της ιστορίας («ένα καλοκαίρι στη Λιλιπούπολη») θυμίζει την παιδική ραδιοφωνική εκπομπή «Εδώ Λιλιπούπολη» του Τρίτου Προγράμματος της Ελληνικής Ραδιοφωνίας (1976-1980). Συνοπτικά, λοιπόν, έχουμε μια τρελή, ή ίσως και πονηρή μαϊμού, η οποία στρώνει ένα σχέδιο και καταφέρνει να το φέρει εις πέρας με τη βοήθεια της τύχης. Όπως και στις άλλες ιστορίες, η χρήση των λέξεων «χοροπηδούσε», «πηδούσε» αναδεικνύει τη δράση του συγκεκριμένου ζώου και ταιριάζει με τη φυσική του συμπεριφορά.

Στην ιστορία του Χρήστου πρωταγωνιστεί μια «τρελή, θεότρελη μαϊμού», που αποφασίζει να πάει στο φεγγάρι. Για να το κάνει, όμως, αυτό, της χρειάζεται ένα κρεβάτι, πάνω στο οποίο να πηδήξει, για να φτάσει εκεί ψηλά. «Μια φορά πήγε σε ένα γέροντα μαϊμού» και του ζήτησε να της πει πού να βρει ένα τέτοιο κρεβάτι. Εκείνος τη συμβούλεψε να κατευθυνθεί προς την πόλη, όπου και πράγματι βρήκε αυτό που έψαχνε. Η μαϊμού, «είδε ένα κρεβάτι πεταμένο στο δρόμο, του έβαλε ένα τούρμπο ελατήριο και πέταξε ψηλά

στον ουρανό, έξω από τη Γη, στο φεγγάρι». Η περίπτωση είναι τόσο πρωτότυπη όσο και ενδιαφέρουσα για διάφορα σχήματα/μοτίβα που εμφανίζονται. Από πλευράς δόμησης του κόσμου, είναι αποδεκτό όχι μόνο μια μαϊμού να πηγαίνει στο φεγγάρι, αλλά και το να χρησιμοποιεί ένα κρεβάτι για να φτάσει εκεί (στοιχεία πρωτοτυπίας). Ως προς τις σχέσεις που δομούνται μεταξύ των υποκειμένων, είναι χαρακτηριστικό ότι η μαϊμού ζητάει συμβουλές από έναν ίδιο με εκείνη, απλώς σοφότερο, ακόμα και αν το αντικείμενο του ενδιαφέροντός της είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπινου πολιτισμού (κρεβάτι). Η σοφία, δε, προκύπτει με το πέρασμα των χρόνων, γεγονός που αποκαλύπτει τη σχετική αντίληψη της κοινωνίας. Αναφορικά με τη σχέση του συγγραφέα με τον ήρωά του, το επίθετο «*θεότρελη*» είναι πιθανό να προκύπτει από τη θέληση της μαϊμούς να πετάξει στο φεγγάρι, και όντας ήδη τρελή από τον παράγοντα του διωνύμου, της προσαρτήθηκε και το συνθετικό -*θεό*. Η προσθήκη του «*τούρμπο*» ελατηρίου (δόμηση της δραστηριότητας) αντανάκλα πρακτικές στις οποίες είναι ήδη οικείος ο μαθητής, όπως η αναβάθμιση ενός υπολογιστή ή η βελτίωση των επιδόσεων ενός αυτοκινήτου. Αντίστοιχα, η αγγλική λέξη «*τούρμπο*» μπορεί να παραπέμπει στην εμπειρία του Χρήστου σε τοποθετημένα νοήματα που αφορούν μηχανήματα, όπως ο επεξεργαστής ενός Η/Υ, ή ο κινητήρας ενός αυτοκινήτου.

Τι γίνεται, όμως, όταν τα **μακαρόνια με σάλτσα** συναντούν την **τρελή μαϊμού**; Σίγουρα το γνωρίζει ο Στέλιος, ο οποίος επινόησε την εξής ιστορία:

Μια φορά μια τρελή μαϊμού έφαγε μακαρόνια και αρρώστησε. Μετά από λίγες μέρες έγινε καλά. Ξανα έφαγε μετά μακαρόνια και ξανα-αρρώστησε, γι' αυτό ήταν τρελή. Για όλη της τη ζωή έμεινε άρρωστη. Στον παράδεισο δεν ξανα έφαγε μακαρόνια ποτέ.

Ο μαθητής, βασιζόμενος στη συνήθεια της μαϊμούς να τρώει μακαρόνια, ακόμα και αν την αρρώσταιναν, συμπεραίνει ότι είναι τρελή. Αυτό που αξίζει να θίξουμε στη συγκεκριμένη ιστορία, είναι η παρεμβολή του θρησκευτικού στοιχείου. Μια ολόκληρη θεωρία για τη μετά θάνατον ζωή παρουσιάζεται στην ιστορία μόνο με μία λέξη, τον «*παράδεισο*», στον οποίο μάλιστα πηγαίνουν και τα ζώα. Ο Λόγος του Χριστιανισμού εκφράζεται μέσα από την ιστορία, στιγματίζοντάς την ως προϊόν του «*δυτικού πολιτισμού*» και ειδικότερα του χριστιανικού κόσμου. Στον παράδεισο, λοιπόν, η μαϊμού δεν ξανα έφαγε ποτέ μακαρόνια, και εμείς μπορούμε μόνο να κάνουμε υποθέσεις για το τι είναι αυτό που αλλάζει τη συμπεριφορά ενός ατόμου στη μετά θάνατον ζωή.

Η υπόθεση ενός **μινώταυρου** και ενός **καρότου** απασχόλησε μια μερίδα μαθητών (4 ιστορίες). Μεταξύ των ιστοριών, βρήκαμε περιπτώσεις όπου η σύνδεση μεταξύ των δύο

παραγόντων ήταν απλώς χαλαρή (Στεφανία: τα καρότα αρέσουν πολύ σε έναν μινώταυρο, βρίσκει ένα περιβόλι με λαχανικά, τρώει και χορταίνει), ή που τα δύο στοιχεία παλεύουν μεταξύ τους (Λάζαρος: ένα καρότο προκαλεί έναν πεινασμένο μινώταυρο να το φάει, ο μινώταυρος το πιάνει, το καρότο ζητάει έλεος και ο μινώταυρος του χαρίζει τη ζωή) ή που υπάρχει συνθετότερη πλοκή, όπως στην ιστορία της Γεωργίας:

Μια φορά ήταν ένα ζευγάρι μινώταυρων που γέννησαν παιδιά, αλλά τα παιδιά τους έτρωγαν μόνο χόρτα, όπως όλοι οι μινώταυροι. Ένα, όμως, από αυτά έτρωγε μόνο καρότα. Όλα τα μινωταυράκια τον κορόιδευαν, όμως μια μέρα η δασκάλα τους τούς φώναξε και από τότε δεν το κορόιδεψαν.

Η διαφορετικότητα βρίσκεται στο κέντρο της δόμησης της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας στην παραπάνω περίπτωση και η μαθήτρια φαίνεται να πραγματεύεται το χειρισμό μιας κατάστασης αποκλεισμού. Το καρότο δεν έχει κανένα ενεργό ρόλο στην αφήγηση και δεν προσωποποιείται. Αντίθετα το μινωταυράκι, που διαφέρει από τα άλλα βρίσκεται στο επίκεντρο της αφήγησης. Η λύση δίνεται με την επέμβαση της δασκάλας (οι μινώταυροι πηγαίνουν και σχολείο → δόμηση του κόσμου), που διευθετεί το θέμα επιπλήττοντας τους μαθητές για τη συμπεριφορά τους. Η μαθήτρια επέλεξε ακριβώς τη δασκάλα για να φέρει εις πέρας το παραπάνω, αναγνωρίζοντάς της το ρόλο αυτό. Μέσα από την αφήγηση της Γεωργίας, βρίσκουμε ψήγματα της διαχρονικής Συζήτησης αναφορικά με τη διαφορετικότητα και τη συμπεριφορά/αντίδραση απέναντί της, με παραλληλισμούς προς τη γνωστή ιστορία του «Ασχημόπαπου».

Προχωρώντας, η Ίγκριντ μας χαρίζει μια φανταστική ιστορία, συμπεριλαμβάνοντας το διώνυμο «**καρότο- ντουλάπα**». Ίσως δεν αξιοποιεί το φανταστικό διώνυμο για να προκαλέσει τα όρια της φαντασίας, αλλά οι πρωταγωνίστριες είναι μια μητέρα με το παιδί της. Παραθέτουμε, όμως, την ιστορία της για διαφορετικό λόγο:

Μια φορά ήταν ένα παιδί πολύ θυμωμένο με τη μάνα του. Έτσι, είχε πετάξει ένα καρότο στη ντουλάπα για να της φέρει γρουσουζιά. Η μάνα το άκουσε αυτό και στεναχωρήθηκε που το παιδί της δεν την αγαπούσε.

Η γλώσσα χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους και ως μέσο έκφρασης προλήψεων (ιδεολογία της γλώσσας), και στην περίπτωση της Ίγκριντ, οι λέξεις «καρότο» και «ντουλάπα» λειτουργούν ως πυροδότες για την υιοθέτηση μιας τέτοιας κοινωνικής πρακτικής. Αν και το συγκεκριμένο σχήμα δεν είναι διαδεδομένο στο σύνολο των αντικειμένων/πρακτικών που θεωρούνται ότι προκαλούν κακοτυχία, εντάσσεται στο

ευρύτερο εννοιολογικό τους πλαίσιο (π.χ. ανοίγω μια ομπρέλα σε κλειστό χώρο ή σπάω έναν καθρέφτη). Γιατί το να βάζει κανείς ένα καρότο στη ντουλάπα να είναι λιγότερο βάσιμο; Το χαρακτηριστικό είναι πως εντός των πλαισίων της ιστορίας, η πρακτική αυτή είναι αναμενόμενη και δικαιολογήσιμη, κρίνοντας από την αντίδραση της μητέρας, που δεν εξεπλάγη, αντίθετα αντιλήφθηκε το συμβολισμό και στεναχωρήθηκε.

Αντίθετα με την παραπάνω ιστορία, οι παράγοντες του διωνύμου της Βασιλικής (**παγώνι και ντομάτα**) ξεφεύγουν από τα όρια του πραγματικού κόσμου:

Ένα παγώνι έφαγε ντομάτα και αρρώστησε. Όταν έγινε καλά έμαθε πως είχε αλλεργία και έπαιξε μποξ με τη ντομάτα και το παγώνι πήρε μετάλλιο.

Η συντομία και η περιεκτικότητα του λόγου προσδίδουν κατά κάποιο τρόπο μια πειστικότητα στο περιεχόμενο, που δεν αιτιολογείται από την εμπειρία του ρεαλιστικού. Στον κόσμο της ιστορίας, το παγώνι έχει συνείδηση της αλλεργίας του και –δη- παίζει μποξ με τη ντομάτα. Ακροβατώντας στα όρια του σουρεαλιστικού, αναρωτιόμαστε πώς έπαιξε μποξ με τη ντομάτα, αφού πρώτα την είχε φάει. Μήπως έπαιξε με κάποιον άλλον, εκπρόσωπο του είδους της ντομάτας; Δεν θα μάθουμε ποτέ. Το σίγουρο είναι πως αν απογυμνώσουμε τους χαρακτήρες και κρατήσουμε μόνο τη δομή της πλοκής, συνειδητοποιούμε ότι το μοτίβο: ένα στοιχείο κάνει κακό στον ήρωα- ο ήρωας ανακάμπτει- ο ήρωας παίρνει εκδίκηση, είναι πολύ σύνηθες. Επομένως, η αξιοποίησή του από τη μαθήτριά και η τοποθέτηση των ηρώων είναι αυτά που ενέχουν τη δημιουργικότητα.

Στο μεταξύ, υπάρχουν πολλές ιστορίες, στις οποίες η σύνδεση μεταξύ των παραγόντων του διωνύμου είναι απλή και χαλαρή, και για το σκοπό και τη συντομία της εργασίας δεν αναφέρονται. Από την άλλη, γράφτηκαν ιστορίες και πέρα από τα όρια των φανταστικών διωνύμων, χρησιμοποιώντας μόνο μία λέξη από τον πίνακα και επινοώντας το ζευγάρι της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η ιστορία του Στέλιου:

Μια φορά, μια ντομάτα ήταν πολύ μεγάλη, και όταν έκλαιγε έβρεχε. Γι' αυτό οι άνθρωποι είχαν ομπρέλες σε μέγεθος ελέφαντα, μέχρι που η ντομάτα έληξε και δεν ξανα έβρεξε ποτέ, μέχρι εκείνη τη μέρα που είχε συννεφιά. Έβρεχε συνέχεια και ζήσανε με τη βροχή.

Προφανώς, η ιστορία είναι πολύ ενδιαφέρουσα ως προς την πρωτότυπη δόμηση του κόσμου της. Στοιχεία υπερρεαλιστικά συνδυάζονται με φαινόμενα γνωστά από τον πραγματικό κόσμο, δεμένα με φαινομενικά απλούστατο τρόπο. Από τη μία η υπερφυσική **ντομάτα** κλαίει και από την άλλη ακολουθεί τη φυσική της πορεία προς το μαρασμό. Οι άνθρωποι κρατάνε **ομπρέλες** σε μέγεθος ελέφαντα, ενώ στο τέλος συννεφιάζει και βρέχει.

Ο ίδιος μαθητής σε άλλη ιστορία του παρουσιάζει άλλη μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική ιδέα για τη δόμηση του κόσμου:

Ένα βουνό μια φορά που το έλεγαν Όλυμπο ήταν γεμάτο χιόνι και κρύωνε γι' αυτό σφίχτηκε και έλιωσε το χιόνι και έζησε χωρίς χιόνια για τα υπόλοιπα 2 χρόνια.

Το βουνό ζωντανεύει και αποκτάει την αίσθηση του κρύου, ενώ αντιδρά τινάζοντας από πάνω του το χιόνι. Οι παραπάνω αφηγήσεις διακρίνονται από μια πρωτοτυπία και μια δύναμη της φαντασίας που σπάει τα νήματα του πραγματικού κόσμου και των νόμων της φύσης.

Συνεχίζοντας στα φανταστικά διώνυμα, στις ιστορίες των παιδιών εντοπίστηκαν και πολιτισμικά μοντέλα, όπως αυτό της πρακτικής του κυνηγιού. Ο Σωτήρης φαντάζεται:

Μια φορά ήταν ένα βουνό. Από το βουνό ένα παγώνι πήγε στη Χαλκίδα και βρήκε στο δρόμο του μια ντομάτα. Κάθισε εκεί και άρχισε να τρώει. Εκεί που έτρωγε είδε έναν κυνηγό με καραμπίνα και έφυγε. Ένα παιδί που το λυπήθηκε το πήρε στο σπίτι.

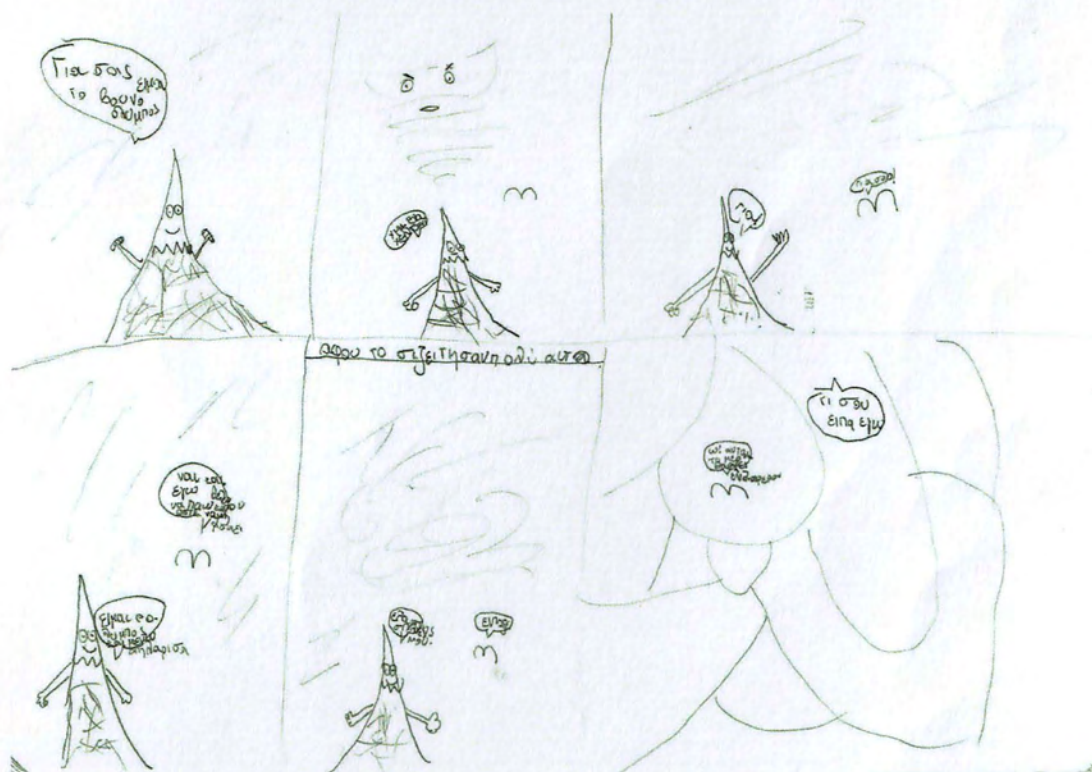
Στην αφήγηση παρατηρούμε μια χαλαρή σύνδεση των δύο παραγόντων του διωνύμου, ταυτόχρονα με τη μικρή συμμετοχή στα τεκταινόμενα του ενός από τα δύο, του βουνού. Ο μαθητής φαίνεται γνώστης της συνήθειας του κυνηγιού (δόμηση της δραστηριότητας), ενώ παραθέτει το φυσικό κόσμο με τα γνωστά του χαρακτηριστικά (το ένστικτο της επιβίωσης που κάνει το παγώνι να φύγει). Η κατάληξη της ιστορίας έχει επίσης ενδιαφέρον, γιατί τον «άκαρδο» κυνηγό έρχεται να αντικαταστήσει το φιλεύσπλαχο παιδί. Τα παιδιά δεν συνηθίζουν να διασκεδάζουν με σκηνές θανάτωσης των ζώων, και ο Σωτήρης φαίνεται να φέρει αυτή την αντίληψη. Ακόμη, η λέξη «καραμπίνα» αποτελεί μέρος του Λόγου ενός κυνηγού, και με αυτό το τοποθετημένο νόημα τη χρησιμοποιεί ο μαθητής.

Είδαμε, μέχρι στιγμής, πολλές περιπτώσεις προσωποποίησης ζώων και αντικειμένων από τα παιδιά, που πιστοποιούνται με διάφορες αποδώσεις ανθρώπινων χαρακτηριστικών και συνηθειών σε αυτά. Μία από τις πιο πρωτότυπες από αυτή την άποψη, υπήρξε η ιστορία του Φώτη, με πρωταγωνιστές τα **μικροκύματα** και τον **κάδο**:

... τα μικροκύματα παραπονιόντουσαν γιατί ο άνθρωπος δεν του έκανε τη χάρη να βάζει φαγητά να τα ζεσταίνει και από την άλλη ο κάδος παραπονιόταν, επειδή δεν του έριχναν σκουπίδια μέσα του να τα φάει. Μια μέρα συνεργάστηκαν και είπαν να κάνουν ένα σχέδιο. Την άλλη μέρα ο κάδος είπε: δεν αντέχω βάλτε μου κάτι μέσα να φάω! Το ίδιο έκαναν και τα μικροκύματα και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα!

Η αξιοποίηση του σχήματος των δύο αντικειμένων, ώστε το καπάκι στην περίπτωση του κάδου, και η πόρτα στην περίπτωση του φούρνου μικροκυμάτων, να λειτουργήσουν ως στόματα του κάθε «οργανισμού» συνιστά πρωτότυπη σκέψη και καθιστά την προσωποποίηση ιδιαίτερα πετυχημένη. Ο Φώτης, μέσα από την ιστορία του, παρουσιάζει κάποιου είδους ενσυναίσθηση απέναντι στα αντικείμενα. Η καλλιέργεια τέτοιου είδους επινοήσεων οδηγεί στην ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης απέναντι στους ανθρώπους και τα ζώα, όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος.

Τελευταίο και μοναδικό είδος φανταστικού διωνύμου, αυτό του Θανάση. Ο μαθητής, έχοντας μια προτίμηση στο σχέδιο, επέλεξε να μας παρουσιάσει την ιστορία ενός βουνού και ενός χελιδονιού εικονογραφημένη, όπως την παραθέτουμε εδώ:



Η ιστορία εκτυλίσσεται γύρω από τη συνάντηση ενός βουνού με ένα χελιδόνι, όπου το βουνό προσκαλεί το πουλί να έρθει να κουρνιάσει στις σπηλιές του, για να γλιτώσει από τον άνεμο. Το χελιδόνι συμφωνεί και αρχίζει να περιηγείται στις σπηλιές του βουνού. Πρόκειται για ένα περιστατικό που ανταποκρίνεται στην εμπειρία μας για τον πραγματικό κόσμο, καθώς περιγράφει μια συνθήκη των πουλιών απέναντι στις κακές καιρικές συνθήκες. Η διαφορά είναι ότι τα σκίτσα του Φώτη προσθέτουν τη συζήτηση μεταξύ του βουνού και του χελιδονιού. Είναι χαρακτηριστικό πως όχι μόνο αυτά, αλλά και το σύννεφο στη δεύτερη εικόνα φαίνεται να έχει χαρακτηριστικά προσώπου, αν και δεν συμμετέχει στη

δράση. Μπορούμε, όμως, να υποθέσουμε ότι αναπαριστά τον άνεμο, ο οποίος αναγκάζει το χελιδόνη να βρει καταφύγιο.

6.4 Limerick

Στο τρέχον και τελευταίο υποκεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων μας, θα ασχοληθούμε με ένα άλλο είδος γραπτών κειμένων, τα ποιήματα με μορφή limerick.⁴⁵ Μέσα από μια συνολική θεώρηση των ποιημάτων, καταλήγουμε σε κάποιες γενικές παρατηρήσεις:

α) οι ήρωες

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν ως ήρωες για τα limericks είτε ανθρώπους είτε ζώα. Για την ακρίβεια, το ποσοστό είναι 50% για ζώα (γουρουνάκια, σαλιγκάρια, λύκοι, γάιδάροι, κουνούπια, σκαντζόχοιροι) και 50% για ανθρώπους (παιδάκια, κύριοι, κοπέλες). Τέλος, συναντάμε και έναν εξωγήινο-γήινο, σε ξεχωριστή κατηγορία.

β) τα ταξίδια

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της πλειονότητας των ποιημάτων, είναι το μοτίβο του ταξιδιού. Οι ήρωες μετακινούνται από τη μια πλευρά της Γης στην άλλη (είτε σε αληθινά είτε σε φανταστικά μέρη), παίζοντας με την ομοιοκαταληξία των τοπωνυμίων:

*Μια φορά ήταν ένας κύριος που πήγε στην Αμερική
και έγινε χαζούλης στη στιγμή
και όταν πήγε στην Κωνσταντινούπολη
άλλαξε γνώμη και πήγε στην Αλεξανδρούπολη
αυτός ο κύριος που πήγε στην Αμερική*

*Ήταν ένα τρελόχαζο ζώο από την Τρελούπουλη
που μετακόμισε στην Ηρεμούπολη...*

*Ένας μεθυσμένος άνθρωπος από τη Λιλιπούπολη
πήγε στη Χαζούπολη...*

*...και έφυγε από κει για να πάει στην Αμερική
και είδε εκεί ένα γουρούνι και έφυγε για τη Χαβάη*

⁴⁵ Σχετικά με τη φιλοσοφία και τη μορφή των limericks, βλέπε σελ.43, ενώ για το πλαίσιο εφαρμογής τους στη συγκεκριμένη εργασία, βλέπε σελ.71.

γ) η φροντίδα της ομοιοκαταληξίας εις βάρος της νοηματικής συνοχής

Όπως έχουμε αναφέρει, πριν την ατομική εξάσκηση στα limericks, οι μαθητές μελέτησαν τη δομή και τη μορφή τους στην ολομέλεια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά αντιλήφθηκαν έμμεσα ότι το βάρος δίνεται στον ήχο του στίχου (φωνολογία). Το αποτέλεσμα ήταν τα ποιήματα, που συγκεντρώσαμε, να φανερώνουν όλα μια προσπάθεια των παιδιών να επιμεληθούν της ομοιοκαταληξίας, την οποία εντοπίζουμε κατά κύριο λόγο ως ζευγαρωτή (σπάνια και μέσα στο στίχο). Παραδείγματα:

*Ήταν ένας κύριος από τη Γερμανία
πήρε δύο πλοία
έφυγε για Σουηδία...*

*Ήταν ένα μεθυσμένο γουρουνάκι
που βρήκε παρέα ένα τρελό χτενάκι
και πήγαν ένα ταξίδι μακρινό
εκεί σ' εκείνο το βουνό
εκείνο το μεθυσμένο γουρουνάκι*

Μάλιστα, μερικές φορές η ομοιοκαταληξία προκύπτει από ηχοποίητες λέξεις, φτιαγμένες από τα παιδιά, για να υπηρετήσουν αυτό το σκοπό:

*Ήταν ένας κυνηγός
που έκανε όλο γος-γος...*

*... και είδε ένα γάιδαρο
που τον έλεγαν **μπαμπάρδαρο***

Αναπόφευκτα, παίζοντας με τους ήχους της γλώσσας, το περιεχόμενο παραμελείται και η πορεία του ποιήματος καθοδηγείται από μια απρόβλεπτη κατευθυντική δύναμη των φωνημάτων. Βέβαια, αξίζει να προσθέσουμε πως η δραστηριότητα αυτή υπήρξε η τελευταία του project της δημιουργικής γραφής, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές είχαν τη μέγιστη εξοικείωση (μέσα στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο) με τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. Επομένως, η δημιουργική επινόηση των στίχων και η απομυθοποίηση της αυστηρής λογικής του περιεχομένου μπορεί να οφείλονται εν μέρει στην επίδραση των προηγούμενων πρακτικών δημιουργικής γραφής.

Στη συνέχεια, θα σχολιάσουμε ορισμένα μοτίβα που εντοπίστηκαν περισσότερες από μια φορές στα limericks των παιδιών. Αρχικά, συγκεντρώσαμε στίχους που ενέχουν **πολιτισμικά στοιχεία**:

*...κι' όπως έπιασε το ντέφι,
το' πιασε μεγάλο κέφι*

*Ένας κύριος από την Κύπρο
πήγε να πιει καπουτσίνο...*

*Ήταν ένας κυνηγός
που έκανε όλο γος-γος
και κυνηγούσε ζώα*

Στα παραπάνω παραδείγματα, μεγαλύτερη «πολιτισμική φόρτιση» έχουν οι λέξεις: το ντέφι, το κέφι, ο καπουτσίνο καθώς και η πρακτική του κυνηγιού. Καθώς τα παιδιά επινοούν ιστορίες, αναζητούν τις λέξεις μέσα στο γλωσσικό τους απόθεμα, το οποίο είναι πλήρες πολιτισμικών ερεθισμάτων. Αυτά προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσονται και γνωρίζουν τον κόσμο. Μέσα στα ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος, βρίσκονται προφανώς και οι παραπάνω λέξεις-πρακτικές, που διαπερνούν την αφήγηση των παιδιών και λειτουργούν ενδεικτικά (τουλάχιστον σε ένα βαθμό) του πολιτισμικού προφίλ τους.

Η δόμηση του κόσμου μέσα από τα limericks δεν μπορούσε να μας αφήσει αδιάφορους, καθώς εντοπίσαμε περιπτώσεις που το **εξωλογικό/παράλογο στοιχείο** παίζει καθοριστικό ρόλο στις ιστορίες. Συγκεκριμένα, η Στεφανία κάνει λόγο για έναν εξωγήινο-γήινο:

*Ήταν ένας εξωγήινος-γήινος
που μιλούσε αγγλικά και ελληνικά
και έπαιζε κρυφτό και κυνηγητό...*

Το παιχνίδι με τους ήχους της γλώσσας φαίνεται να αδιαφορεί εντελώς για το περιεχόμενο του στίχου και τη λογική συνέπειά του. Ενώ στον δεύτερο και τον τρίτο στίχο η σύζευξη δεν φαίνεται να αναιρεί κάποιον κανόνα πραγματιστικό –όντως, κάποιος μπορεί να μιλάει και ελληνικά και αγγλικά, όπως και να παίζει και κρυφτό και κυνηγητό- στον πρώτο στίχο υφίσταται μια ρήξη των νόμων της φυσικής και της βιολογίας. Αυτό συμβαίνει γιατί στον κόσμο της ιστορίας, είναι δυνατόν να προέρχεται κάποιος από τη Γη και έξω από τη Γη

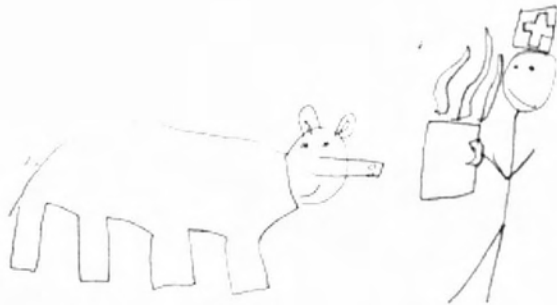
ταυτόχρονα, χωρίς να γίνεται και μεγάλο θέμα. Στο τέλος, αυτό που ενδιαφέρει είναι που ακούγεται αστείο. Κάτι παρόμοιο παρατηρούμε και στο ποίημα της Βασιλικής:

*Ήταν μια κουφή κοπέλα απ' το Παρίσι
και άκουγε τη γάτα να βουίζει
και το αεροπλάνο να μιλάει
είχε και τη φίλη της να πονάει
αυτή η χαζή κοπέλα απ' το Παρίσι*

Ακόμα μια αναίρεση του κόσμου, όπως τον γνωρίζουμε, σε ιατρική βάση αυτή τη φορά. Η κουφή κοπέλα, όχι μόνο άκουγε, αλλά και οι ήχοι που προσλάμβανε ήταν και αυτοί σουρεαλιστικοί. Αν η γάτα που βουίζει βρίσκεται στο μεταίχμιο του σουρεαλισμού, το αεροπλάνο που μιλάει το έχει σίγουρα ξεπεράσει. Ίσως ο άξονας της προφορικής επιλογής του Jakobson να είχε ένα λόγο εδώ, γιατί μάλλον σε αυτόν οφείλεται η έλξη του «βουίζει» απ' το «Παρίσι» και του «πονάει» απ' το «μιλάει». Το ίδιο μπορούμε να σκεφτούμε και για πλήθος άλλων περιπτώσεων ομοιοκαταληξίας στα limericks των παιδιών, εφόσον και αυτά συμπεριφέρονται, όπως ένας ποιητής εν ώρα δημιουργίας. Στην ίδια ομάδα ιστοριών εντάσσουμε και το ποίημα του Νίκου:

*Ήταν ένα τρελόχαζο ζώο από την Τρελούπολη
που μετακόμισε στην Ηρεμούπολη
και όταν πήγε στο καφενείο
του έστειλε καφέ το τρελοκομείο
αχ, κουδουνιασμένο γουρουνάκι από την Τρελούπολη*

Η δόμηση αυτού του κόσμου επιτρέπει όλες τις παραπάνω ενέργειες, και ως εκ τούτου διαφοροποιείται από τον πραγματικό κόσμο ριζικά. Επίσης, δεν μπορούμε να μην διαπιστώσουμε το τραγικό στοιχείο στο ποίημα: το γουρουνάκι προσπαθεί να μεταφερθεί από μια δυσάρεστη κατάσταση (Τρελούπολη) σε μια πιο ευχάριστη (Ηρεμούπολη), μόνο και μόνο για να διαπιστώσει ότι τελικά δεν μπορεί να κρυφτεί από την πραγματική του ταυτότητα (του έστειλε καφέ το τρελοκομείο). Παρακάτω, παραθέτουμε τις ζωγραφιές που συνόδευαν το ποίημα:



Άλλη ομάδα ποιημάτων μας απασχόλησε ως προς τις **σχέσεις** που εμφανίζονται **μεταξύ των υποκειμένων** (δόμηση της κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένης ταυτότητας). Ο Χρήστος επιλέγει ως ήρωα ένα παιδί:

*Ένα παιδάκι πολύ χοντρό
κάποτε ταξίδεψε στο Βόλο
εκεί ξέρασε έναν εμετό
και τον κορόιδευε όλο το χωριό
ένα παιδάκι πολύ χοντρό*

Στην ιστορία θίγεται ο Λόγος της συμπεριφοράς ενός παχύσαρκου παιδιού και της αντίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αν φανταστούμε το σκηνικό, σίγουρα φαντάζει κάτι πολύ αστείο ή πολύ στενάχωρο. Εδώ έγκειται και το «γέλιο σκληρότητας» των παιδιών, όπως το χαρακτηρίζει ο Gianni Rodari (2004).⁴⁶ Όλο το χωριό κοροϊδεύει ένα γεγονός, που για τον πάσχοντα μπορεί να είναι και δραματικό. Η επιλογή των λέξεων «ξέρασε» και «εμετός» εντείνουν ακόμα περισσότερο την άσχημη θέση στην οποία βρίσκεται η ήρωας, και ταυτόχρονα προκαλούν το γέλιο. Για το Λόγο του συγκεκριμένου μαθητή, που γράφει μια φανταστική ιστορία, στις δεδομένες χωροχρονικές συνθήκες, είναι αποδεκτή η διακωμώδηση ενός τέτοιου περιστατικού («τον κορόιδευε όλο το χωριό»). Παρόμοιες παρατηρήσεις προκύπτουν και από το limerick του Γρηγόρη (απόσπασμα):

*Ένας μεθυσμένος άνθρωπος από τη Λιλιπούπολη
πήγε στη Χαζούπολη και έμεινε εκεί για μια μέρα
και όταν τον είδαν του πετούσαν ντομάτες...*

Το να πετάει κανείς ντομάτες σε έναν μεθυσμένο άνθρωπο, μπορεί να μην αποτελεί κοινωνική πρακτική, αλλά στην προκειμένη περίπτωση εξυπηρετεί το χιουμοριστικό ύφος του ποιήματος. Βέβαια, δεν πρέπει να παραλείψουμε να λάβουμε υπόψη το ότι πρόκειται

⁴⁶ Αναφορικά με τον όρο «γέλιο σκληρότητας», βλέπε αναλυτικότερα σελ.46

για τους κατοίκους της Χαζούπολης, και με την ενέργεια αυτή, ο μαθητής ίσως προσπαθεί να αποδώσει το τοποθετημένο νόημα της λέξης, δικαιολογώντας το όνομα της πόλης. Η Δήμητρα, από την πλευρά της, έγραψε δύο ποιήματα με κοινωνικά τοποθετημένο περιεχόμενο. Στο πρώτο ποίημα, γίνεται λόγος για τη θλίψη που ακολουθεί την αναχώρηση ενός προσώπου. Συγκεκριμένα, οι στίχοι:

...έφυγε και πήγε μακριά

και οι κάτοικοι που έμεναν κοντά στεναχωρήθηκαν πολύ βαθιά...

αναφέρονται σε ένα σαλιγκάρι, το «Μασελίξ». Ακόμα και σε αυτό το εξωλογικό πλαίσιο, γίνεται αισθητό το συναισθηματικό φορτίο του στίχου, που υπογραμμίζει μια παγιωμένη κοινωνική πρακτική. Το δεύτερο ποίημα είναι ακόμα πιο μεστό κοινωνικών μηνυμάτων:

Ήταν ένας κύριος από την Αμερική

που φορούσε ένα άσπρο με μπλε βρακί

και όταν έφαγε φαγητό από τη Βουλή

όλοι του είπαν ούξου κύριε που έφαγες φαγητό από τη Βουλή

αυτός ο μπλεαπρόβρακος κύριος από την Αμερική

Το παραπάνω limerick είναι το μοναδικό που περιλαμβάνει λέξη καθοριστική για την πολιτική δόμηση της ιστορίας. Θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε διάφορα συμπεράσματα για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων (του κυρίου και των υπολοίπων) με φόντο τη Βουλή, αλλά είναι χρήσιμο να αναλογιστούμε για άλλη μια φορά τη «δύναμη» που ασκεί ο προφορικός άξονας επιλογής. Μπορεί, δηλαδή, από το «βρακί» να προκύπτει η «Βουλή», όπως θα μπορούσε να προκύψει και το «βιολί». Βέβαια, ο τέταρτος στίχος φανερώνει ξεκάθαρα μια κοινωνική τοποθέτηση, εναντίον του κυρίου που έφαγε φαγητό από τη Βουλή, μέσω της επιφωνηματικής έκφρασης «ούξου», η οποία στην καθομιλουμένη μεταφράζεται ως «φύγε», «έξω». Ο λόγος της δυσαρέσκειας αποκαλύπτεται με μια επανάληψη του τρίτου στίχου μέσα στον τέταρτο: «που έφαγες φαγητό από τη Βουλή». Η πράξη αυτή, σύμφωνα με το Λόγο της Δήμητρας, ως μαθήτριας που γράφει ένα ποίημα κωμικού περιεχομένου, θεωρείται κάτι το κοινωνικά μεμπτό. Ακόμη, το «άσπρο με μπλε βρακί», μπορεί να παραπέμπει στα χρώματα της ελληνικής σημαίας και να καθιστά το ποίημα έως και σκωπτικό, ή μπορεί να συνιστά απλώς «τυχαία» επιλογή.

Μια τελευταία παρατήρηση, έχει να κάνει με την **απόδοση χαρακτηριστικών** (επιθέτων) στα ζώα και την αιτιολόγησή τους. Συναντάμε τέτοιες περιπτώσεις στα ποιήματα της Γιώτας και της Γεωργίας:

Ήταν ένα μικροσκοπικό σκαντζοχοιράκι από τη Λιλιπουποτία...

*Ήταν μια κουκουβάγια τσουπωτή
πήγε στη βόρεια Αμερική
και βρήκε τη μαϊμού τη χορευταρού
που χόρευε σαντού*

Η χώρα της «Λιλιπουποτείας», δεν μπορεί παρά να έχει μικροσκοπικούς κατοίκους, ακόμα και αν δεν την έχουμε ξανα ακούσει ή δεν την έχουμε επισκεφτεί ποτέ. Ίσως είναι μια παραλλαγή της συνηθισμένης πια «Λιλιπούπολης», επηρεασμένη από το επίθετο «λιλιπούτειος». Έτσι, το σκαντζοχοιράκι της ιστορίας είναι δικαιολογημένα μικροσκοπικό. Από την άλλη, τα επίθετα του δεύτερου ποιήματος δεν προκύπτουν από μια άλλη λέξη εντός του κειμένου, αλλά από τα φυσικά χαρακτηριστικά των περιγραφόμενων ζώων. Η κουκουβάγια είναι «τσουπωτή» για ευνόητους λόγους (αν και η επιλογή της συγκεκριμένης λέξης φανερώνει τον κωμικό χαρακτήρα του ποιήματος), ενώ η μαϊμού είναι χορευταρού μάλλον λόγω του τρόπου που κινείται, που την κάνει να φαίνεται σαν να χορεύει. Φυσικά, πρόκειται για μια αντανάκλαση ανθρώπινων πολιτισμικών στοιχείων (τα τοποθετημένα νοήματα της λέξης «χορευταράς» στην ελληνική γλώσσα), που αποδιδόμενα σε ένα ζώο, υπηρετούν απλώς το σκοπό να προκληθεί το γέλιο.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα και εγκυρότητα

Η ανάλυση των γραπτών κειμένων, που προηγήθηκε, απαντάει στα ερευνητικά μας ερωτήματα, όπως πολλές ψηφίδες σχηματίζουν ένα ψηφιδωτό με συγκεκριμένο σχήμα και μορφή. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να πραγματοποιήσουμε μια συγκέντρωση των ευρημάτων μας, να εντοπίσουμε κοινά μοτίβα σε αυτά και να αντιπαραβάλουμε τις αρχικές μας υποθέσεις.

- ♦ Αρχικά, μέσα από την επεξεργασία, αναδείχτηκαν τόσο περιστάσεις όπου η φαντασία ξεπέρασε τα όρια της εμπειρίας (πρωτοτυπία) όσο και άλλες, όπου φανερά ο λόγος ήταν φορέας κοινωνικών πρακτικών και αντιλήψεων στενά συνδεδεμένων με το πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις υποθέσεις μας για τα πολιτισμικά μοντέλα πίσω από τις μισές ιστορίες (6.1), καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα μετά την ανάλυση λόγου:

- 1) Στην πρώτη περίπτωση («η παράβαση οδηγεί στην τιμωρία») 20 στους 22 μαθητές συμφώνησαν με την πορεία της ιστορίας τους πως μετά την παράβαση ενός κανόνα, επέρχεται συμμόρφωση του παραβάτη. Οι άλλοι 2, ή δεν έθιξαν τη μετέπειτα συμπεριφορά του ήρωα, ή γενίκευσαν το περιστατικό της παράβασης και σε άλλους ήρωες. Όσο για την τιμωρία, μόνο 2 παιδιά έκαναν λόγο σχετικά, χωρίς, όμως, η πρακτική να αποκτά σημαντικό ρόλο στην πορεία των γεγονότων. Συνεπώς, τα παιδιά όντως αντιδρούν διορθωτικά στο γεγονός ότι συμβαίνει κάτι μη αποδεκτό (στην περίπτωση επικοινωνίας της ιστορίας). Ακόμα και αν πρόκειται για έναν φανταστικό, εξωλογικό κόσμο (και μάλιστα κωμικό), και στους μαθητές έχει δοθεί πλήρης ελευθερία ως προς τον τρόπο συνέχισης της ιστορίας, το 91% από αυτούς επιλέγει να κατευνάσει την παραβατική συμπεριφορά και να επιφέρει τη συμμόρφωση του ήρωα, δηλαδή τη συμφωνία και την ένταξη στην κοινωνική νόρμα του συγκεκριμένου κόσμου.
- 2) Στη δεύτερη μισή ιστορία, υποθέσαμε ότι οι μαθητές δεν θα άφηναν τα φαντάσματα να έρθουν στη Γη μέσω της ιστορίας τους, καθώς πολλές φορές το εξωλογικό στοιχείο χρησιμοποιείται, για να εκφοβίσει τα παιδιά, όταν είναι σε μικρή ηλικία. Οι παρατηρήσεις μας διαφέρουν αρκετά από την παραπάνω υπόθεση, αλλά όχι ριζικά. Δηλαδή, τα παιδιά τελικά εξοβέλισαν το φοβικό στοιχείο με το να θεωρήσουν πως τα φαντάσματα είναι καλής φύσης και δεν

έρχονται με εχθρικές προθέσεις στη Γη, σε ποσοστό 67%. Όσον αφορά τους υπολοίπους, απομάκρυναν τον κίνδυνο με άλλους τρόπους, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 6.2. Σχεδόν στο σύνολό τους (90%), τα παιδιά αντέδρασαν στο ερέθισμα που τους παρείχε η δοσμένη ιστορία και διαχειρίστηκαν έτσι την πορεία των πραγμάτων, ώστε να μην υπάρχει καμία απειλή για το ανθρώπινο είδος και γενικότερα τον πλανήτη μας (εκτός από την περίπτωση του Νίκου). Σε αυτό το παράδειγμα, και παρά την ελευθερία που δόθηκε στη φαντασία, μπορούμε να παρατηρήσουμε την ισχύ του μοντέλου της αποφυγής του φοβικού αντικειμένου, προερχόμενου μάλλον από ένα βαθύτερο ένστικτο επιβίωσης.

- 3) Στην τρίτη μισή ιστορία, είδαμε τα παιδιά να καταλήγουν με ομοφωνία στην αντίληψη ότι, όποιος λέει ψέματα, αποκαλύπτεται και στο τέλος συμμορφώνεται. Η βαθιά αυτή πεποίθηση ενισχύεται από την απουσία περιπτώσεων, όπου ο ήρωας-ψεύτης συνεχίζει ανενόχλητος ή επιβραβεύεται για την πράξη/ πονηριά του. Η πρωτοτυπία των ιστοριών, επομένως, και τα όρια της φαντασίας κόβονται αυτόματα κάτω από την ομπρέλα μιας προδιαγεγραμμένης πορείας, που επιβεβαιώνεται σε ποσοστό 100%. Στο εσωτερικό του μοτίβου, εντοπίζονται και άλλα μικρο-μοτίβα, όπως οι σοβαρότερες συνέπειες (τιμωρία) όταν η ανειλικρινής συμπεριφορά αποκαλύπτεται από κάποιον τρίτο, και η άμεση συγχώρεση, όταν αυτή αποκαλύπτεται από το ίδιο το υποκείμενο (πίνακας 6.3).
 - 4) Στην τελευταία μισή ιστορία, προσπαθήσαμε να προκαλέσουμε την αντίδραση των μαθητών απέναντι σε ένα άδικο συμβάν. Μελετώντας τα γραπτά των παιδιών, παρατηρήσαμε ότι δεν αντιλήφθηκαν όλοι οι μαθητές την αδικία ως τέτοια, αλλά στο σύνολό τους (100%) χάρισαν ένα καλό τέλος για τον ήρωα. Ήταν αρκετές οι εναλλακτικές πορείες της ιστορίας (σημείο πρωτοτυπίας), αλλά όλες οι καταλήξεις ήταν ευνοϊκές για τον πρωταγωνιστή, γεγονός που ίσως υποδεικνύει τη λανθάνουσα ύπαρξη του αισθήματος δικαίου των παιδιών.
- ◆ Μέσα από τις ιστορίες, διαπιστώσαμε την ύπαρξη όχι μόνο των εκάστοτε Λόγων των μαθητών, αλλά και των Λόγων των χαρακτήρων/ηρώων τους («εγκιβωτισμένοι» Λόγοι, κατά μια έννοια). Αναπόφευκτα, τα πρόσωπα, που εφηύραν τα παιδιά είχαν τα δικά τους χαρακτηριστικά, την προσωπική τους δόμηση του κόσμου και τις δικές τους διαμορφωμένες κοινωνικές σχέσεις. Σε πολλές περιπτώσεις, είπαμε ότι ένα πολιτισμικό μοντέλο εκφράζεται ως χαρακτηριστικό

του ήρωα και όχι του συγγραφέα, ενώ άλλες φορές ήταν απλώς αδύνατον να ξεχωρίσουμε μέσω ποιού προσώπου μιλούσε ο μαθητής (π.χ. στην περίπτωση του κυνηγού και του παιδιού, ο Σωτήρης ενστερνίζεται τη δράση αυτού που θέλει να σκοτώσει το παγώνι ή του παιδιού που του έσωσε τη ζωή;). Καθώς, λοιπόν, συμπεράσματα για τις πεποιθήσεις των παιδιών είναι ιδιαίτερα ριψοκίνδυνα, αφού υπάρχουν πάντα οι ήρωες μέσω των οποίων εκφράζονται, οι παρατηρήσεις μας αφορούν το τι *γνωρίζουν* οι μαθητές ότι είναι υπαρκτό ως πρακτική/αντίληψη/αξία και στο τι *επιλέγουν* να μεταφέρουν στο κείμενο, από το σύνολο των κοινωνικοπολιτισμικών τους εμπειριών.

- ◆ Σημαντική διαπίστωση αυτής της εργασίας συνιστά η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ώστε να εμφανίζουν αξιοσημείωτη πρόοδο ως προς την πρωτοτυπία των ιδεών τους προς το τέλος του project. Πράγματι, τα παιδιά ξεπέρασαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα όρια της εμπειρίας και των επιταγών της λογικής, κυρίως κατά την επινόηση των φανταστικών διωνύμων και των limericks, πράγμα που αντιλαμβάνεται κανείς ανατρέχοντας στις αντίστοιχες αναλύσεις. Υποθέτουμε πως αυτό σχετίζεται με την απαραίτητη «προπόνηση» της φαντασίας, προκειμένου να αποφέρει «καρπούς», δηλαδή, με το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν ανάγκη από μια περίοδο γνωριμίας με τον διαφορετικό γι' αυτούς (αλλά φυσικό, όλως περιέργως) τρόπο σκέψης, αφού δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον.
- ◆ Τέλος, παρατηρήσαμε σε πλήθος ιστοριών ότι οι μαθητές εξέφρασαν κάποιου είδους ηθικό δίδαγμα, είτε στο τέλος της αφήγησής τους, είτε μέσα στη ροή της. Κάτι τέτοιο δεν ήταν απαιτούμενο από τις δραστηριότητες, όμως φανερώνει ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι καλούνταν να τοποθετηθούν ιδεολογικά σε ένα θέμα. Έτσι, κάθε αξία/στάση/πρακτική που εκφράστηκε μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής λειτουργεί ως έμμεση συμβουλή-πρόταση του συγγραφέα (μέσω του Λόγου του ή του Λόγου ενός ήρωα), σε μια προσπάθεια να διατηρηθεί η πολιτισμική παρακαταθήκη. Άλλωστε, έτσι μεταφέρθηκε και στους ίδιους τους μαθητές από το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο.

Αναπόσπαστο μέρος της εργασίας μας είναι ο έλεγχος της εγκυρότητας της ανάλυσης λόγου. Καθώς δεν μπορούμε να εξετάσουμε το κριτήριο της συμφωνίας, λόγω του ότι δεν είναι δυνατόν να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα δεδομένα, θα περιοριστούμε στο σχολιασμό αναφορικά με τα υπόλοιπα.

Αρχικά, το κριτήριο της **σύγκλισης (convergence)**, που αφορά τη συμβατότητα των ευρημάτων διαφορετικών δομήσεων, πιστεύουμε ότι επιβεβαιώνεται σε σημαντικό βαθμό, γιατί ως βάση της ανάλυσης χρησιμοποιήσαμε τις ερωτήσεις που προκύπτουν από τις δομήσεις αυτές (Gee, 1999, p.103). Για παράδειγμα, προκειμένου να μελετήσουμε τη δόμηση του κόσμου, στοχαστήκαμε πάνω στο τι είναι αληθινό ή δυνατό να υπάρχει στα πλαίσια του Λόγου της ιστορίας. Με την ίδια λογική, η πολιτική δόμηση προέκυψε από τη μελέτη της ιεραρχίας της εξουσίας και το πώς αυτή κατανέμεται στα υποκείμενα. Περισσότερο απ' όλες, μας απασχόλησε η δόμηση της κοινωνικά τοποθετημένης ταυτότητας, για την οποία διατυπώθηκαν υποθέσεις με βάση το είδος και τη μορφή των σχέσεων, την έκφραση κοινωνικών πρακτικών και την υιοθέτηση πολιτισμικών μοντέλων. Βέβαια, έγινε μειωμένη αναφορά στις άλλες τρεις δομήσεις, γιατί παρουσίαζαν μικρότερη συνάφεια με το αντικείμενο της έρευνάς μας (σημειωτική δόμηση, την οποία μελετήσαμε μερικώς αναφορικά με την παρουσία των τοποθετημένων νοημάτων) ή γιατί δεν ήταν δυνατόν να εξεταστούν με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας (συνδεδετική δόμηση, που αφορά τη διαχρονικότητα των μηνυμάτων και τη σύγκρισή τους στο παρόν και το παρελθόν). Η δόμηση της δραστηριότητας προσεγγίστηκε σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντα της έρευνας.

Στην περίπτωση μας, η **κάλυψη (coverage)** (Gee, 1999, p.102) άπτεται του κατά πόσο μπορούμε να προβλέψουμε την έκβαση των ιστοριών των παιδιών σε αντίστοιχες συνθήκες στο μέλλον. Το πεδίο των προβλέψεων, ειδικά σε μια έρευνα που σχετίζεται με την έκφραση της φαντασίας, είναι «κινούμενη άμμος» και οι υποθέσεις δεν έχουν μεγάλη πραγματολογική ισχύ. Καθώς τα παιδιά συνηθίζουν στον τρόπο σκέψης των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, είναι αναμενόμενο, με την πάροδο του χρόνου – όπως ήδη φάνηκε- να μεγαλώνουν ολοένα τα όρια της φαντασίας τους, να σπάζουν τους δεσμούς με την εμπειρία και να οδηγούνται σε περισσότερο πρωτότυπες ιδέες. Πιθανολογούμε, λοιπόν, πως σε συνδυασμό με την κατάλληλη υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό, οι μελλοντικές ιστορίες των παιδιών θα περιορίζονται όλο και λιγότερο από αυτά που έχουν προσλάβει με τις αισθήσεις τους (βλέποντας/ ακούγοντας/ διαβάζοντας). Αναφορικά με την παρουσία κοινωνικών πρακτικών, υποθέτουμε ότι θα συνεχίσουν να εμφανίζονται στις ιστορίες, καθώς δεν υπάρχει γλώσσα τοποθετημένη έξω από τις κοινωνικές προσλαμβάνουσες, αλλά μια πρόβλεψη θα μπορούσε να είναι η σταδιακή απελευθέρωση των μαθητών από πρακτικές λιγότερο εδραιωμένες. Για παράδειγμα, ίσως αυτές που αφορούν συνήθειες των ανθρώπων να εγκαταλείπονταν πιο σύντομα, ενώ άλλες που αφορούν την αντίληψη της *αλήθειας*, του *θεμιτού* και του *αθέμιτου*, να αντιστέκονταν

περισσότερο στην παρέμβαση και αλλοίωσή τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι εντοπίσαμε παρόμοιες στάσεις και «αντιστάσεις» στις ιστορίες που μελετήσαμε.

Η αξιοποίηση του γλωσσικού πλούτου είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σωστή επεξεργασία των δεδομένων, και αυτό εξετάζει το τρίτο κριτήριό μας **[γλωσσολογικές λεπτομέρειες (linguistic details)]** (Gee, 1999, p.102). Σε διάφορα σημεία της εργασίας μας, εστίασαμε σε λέξεις ή εκφράσεις, που αποκάλυπταν εν μέρει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γραμματική και το λεξιλόγιο, για να εκφράσουν συγκεκριμένα τοποθετημένα νοήματα, και όχι άλλα. Για παράδειγμα, η χρήση των λέξεων/φράσεων *παραδόθηκε* και *κάλεσε* (σελ.91), *τσουπωτή* (σελ.117), «ξέρασε έναν εμετό» (σελ.115), αποτελούν μερικές περιπτώσεις των οποίων θίξαμε τη σημασία στη συνολική διάρθρωση του Λόγου, και ιδιαίτερα του ύφους της ιστορίας. Την ικανοποίηση του κριτηρίου αυτού εξυπηρετεί και η ενασχόληση με τη λεξιπλαστική δραστηριότητα των μαθητών, η οποία κατείχε αναπόφευκτα εξέχοντα ρόλο στην ανάλυσή μας. Προσπαθήσαμε να διατυπώσουμε υποθέσεις για την προέλευση των καινούργιων λέξεων [*μπαμπάρδαρος* (σελ.112), *φαντές των ονείρων* (σελ.93), *ξοξοτικά* (σελ.85)] και διαπιστώσαμε το πώς συνεισφέρουν στη γενική σύλληψη του κειμένου.

Σε μια τελική θεώρηση αυτού του εγχειρήματος, θα λέγαμε ότι ήρθαμε σε επαφή με τον πηγαίο παιδικό λόγο και γνωρίσαμε μερικά από τα χαρακτηριστικά του. Ανάμεσα σε αυτά, εντοπίσαμε αναγνωρίσιμα μοτίβα του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος μεν, αλλά ανακαλύψαμε και εναλλακτικές ιδέες και λογικές συνέπειες, που θα ζήλευε και ένας καλός συγγραφέας. Και αυτό γιατί δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης, η φαντασία των παιδιών είναι αυθεντική και εκφράζεται δημιουργικά με κάθε τρόπο. Κανένα παιδί δεν μεγαλώνει ανεπηρέαστο από την πραγματικότητα γύρω του και τις αλήθειες της, αλλά όσο περισσότερο του δίνεται η ευκαιρία να την αμφισβητεί και να χτίζει πάνω στα θεμέλια (ή ερείπια) της τη δική του, τόσο περισσότερο χώρο έχει για να εκφραστεί ευρηματικά και να διαμορφώσει τη μοναδική του ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

Βιβλία

- Bates, J. A. (2004). *Hegel's theory of imagination*. State University of New York Press: Albany
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μεταίχμιο: Αθήνα
- Bohm, D. (2004). *On creativity*. Routledge: New York
- Bruner, J (2002). *Making stories: law, literature, life*. Harvard University Press: USA
- Calvino, I. (1994). *Romanzi e racconti –vol. 2*. Mondadori: Milano
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge: U.S.A. & Canada
- Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (μτφ. Α. Μπερλής). Εστία: Αθήνα
- Καλογήρου Τ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (Α' Τόμος). Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου: Παλλήνη
- Καψάλης, Α. (2002). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη
- Μαγνήσαλης, Κ. (1996). *Δημιουργική θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*. Interbooks: Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Μ. Ρωμανός ΕΠΕ: Αθήνα
- Queneau, R. (1984). *Ασκήσεις Ύφους*. Ύψιλον/βιβλία: Αθήνα
- Rodari, G. (1990). *Ασκήσεις Φαντασίας*. Εκδόσεις Τέσσερα: Αθήνα
- Rodari, G. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας: εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μεταίχμιο: Αθήνα
- Russell, B. (1994). *Philosophical Essays*. Routledge: Oxford
- Σουλιώτης Μ. (1995). *Αλφαθητάριο για την ποίηση*. Εκδόσεις Γ. Δεδούση: Θεσσαλονίκη
- Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ., (2010). *Η τέχνη της Μυθοπλασίας και της Δημιουργικής Γραφής*. Επίκεντρο: Αθήνα
- Van Dijk, T. (1985). *Handbook of discourse analysis: Discourse analysis in society*. Academic Press: London

Άρθρα

- Bellos, D. (2010). *Mathematics, poetry, fiction: the adventure of the Oulipo*, BSHM Bulletin: Journal of the British Society for the History of Mathematics, 25:2, 104-118

- Brooke, R. et al. (1994). *Small Groups in Writing Workshops: Invitations to a Writer's Life*. National Council of Teachers of English: Urbana
- Clippard, D. & Nicaise M. (1998). *Efficacy of Writers' Workshop for Students With Significant Writing Deficits*, *Journal of Research in Childhood Education*, 13:1, 7-26
- Ediger, M. (1995). *Creative writing in the rural school*. Eric Clearinghouse: Washington D.C.
- Epstein-Jannai M. (2010). *Some Remarks about Semi-Automatic Writing: Between Constraints and Possibilities in a Writing Workshop*, *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 7:1, 58-75
- Gordy, L. & Peary, A. (2009). *Bringing creativity into the classroom: using sociology to write first-person fiction*, *Teaching Sociology*, 33:4, 396-402
- Hachem, A., Nabhani, M., & Bahous, R. (2008). 'We can write!' *The writing workshop for young learners*. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36:4, 325-337
- Καρακίτσιος Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;* Ηλεκτρονικό περιοδικό «Κείμενα», τεύχος 15 (http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=category&id=59&Itemid=95)
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η « νομιμοποίηση » της Δημιουργικής Γραφής*, Ηλεκτρονικό περιοδικό «Κείμενα», τεύχος 15 (http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=category&id=59&Itemid=95)
- Νικολαΐδου Σ.(2012). *Δημιουργική Γραφή στο σχολείο: το τερπνόν μετά του ωφελίμου*, Ηλεκτρονικό περιοδικό «Κείμενα», τεύχος 15 (http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=category&id=59&Itemid=95)
- Smutny, J.F. (2002). *Illinois association for gifted children journal*. Illinois association for gifted children: Palatine
- Σουλιώτης, Μ. (2012) *Για το ταλέντο και την έμπνευση*, Ηλεκτρονικό περιοδικό «Κείμενα», τεύχος 15 (http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=category&id=59&Itemid=95)

Ομιλίες

- Robinson, K. (2006, February). *Ken Robinson says school kills creativity*. Speech presented for TED. Retrieved from: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Robinson, K (2010, February). *Bring on the learning revolution!* Speech presented for TED. Retrieved from: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html

Εργασίες

Δημητριάδου Ξ. (2008). Διπλωματική εργασία με θέμα: «Επιχειρηματική ηθική στο marketing.» Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση επιχειρήσεων για στελέχη (E-MBA)».

Μπαντοπούλου, Α. (2012). Διπλωματική εργασία με θέμα: «Πώς επηρεάζει η δημιουργική γραφή την εκμάθηση της γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές.» Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού».

Μιχαλοπούλου, Κ. (2009) Σημειώσεις του μαθήματος *Δημιουργικότητα και μέσα έκφρασης*, χειμερινό εξάμηνο 2012- 2013, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ανακοινώσεις σε συνέδρια

Μιχαλοπούλου, Κ. *Σύνθεση μιας ιστορίας υπό μορφή εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διεθνές Συνέδριο «Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας». Ρέθυμνο, 2001

Δικτυακές πηγές

<http://www.oulipo.net/>

<http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/pringy/spip.php?article137>

<http://ecoles.ac-rouen.fr/jacques-cartier/spip.php?article107>

<http://www.scribd.com/doc/49612155/%CE%97-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%89%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>

<http://www.youtube.com/watch?v=UEzIDtaciQ0>

Παράρτημα

Παράθεση του χειρόγραφου ορισμένων ιστοριών/limericks των μαθητών

Φαντάζομαι πως έφτασαν και θα τα συναντησούμε
 και θα μας κάνουν κάτι κακό και μετά από λίγο
 θα έρθει ένας πρίγκιπας και θα μας σώσει
 και θα πάρει και σε φίλες χώρες. Αλλά μετά
 θα πάρουν εκδίκηση και θα στείλουν
 υπάλληλους δικούς με ενοχλητικούς
 και μας φυλακίσουν για εκατό χιλιάδες
 χρόνια χωρίς νερό και φαγητό και μετά
 θα μας ελευθερώσουν και θα μας
 φυλοζενίσουν για τριάντα εκατομμύρια
 χρόνια.

1: Μισή ιστορία 2

Καθώς πήγαιναν για τη Γη ένας κομήτης τους πήρε μαζί. Όταν
 ήταν κοντά στη Γη ο κομήτης πήγε προς τα δεξιά και τα πάντα
 πήδηξαν στη Γη. Προσπύθηκαν στην Μιντοτόρα εκεί έγινε πολύ κρύο
 Ευτυχώς που έγινε κρύο γιατί άμα έγινε ζέση θα είχε και η
 ο ήλιος κάτι κακό στα φατσάρατα. Πρωτόκολλο μίλησε τον και
 πήραν φυθίριο και μετά πέρασαν στην Μία Χώρα για
 να πάνε στην Ευρώπη στην Ελλάδα στο Βολο
 στα να πάνε σε ένα στοχευμένο σπίτι έτσι το
 λένε κάποιι κι εκεί έζησαν για πάντα.

2: Μισή ιστορία 2

Ταξίδεψαν, ταξίδεψαν μέχρι που έφτασαν στη γη μόλις κίτανε στην Ελλάδα πήγαν στον βόσσο και εκεί μόλις κίτανε πάρα πολλούς ανθρώπους και μικρά παιδιά που στήνανε τσιράκια να τα πηράξουν. Όταν βράδιασε οι δρόμοι ήταν έρημοι και οι άνθρωποι κοιμόντουσαν τα φαντάσματα γάιναν σε όλα τα μαχαζιά αλλά ήταν κλειστά. Μετά μπήκαμε σε ένα σπίτι, σε ένα δωμάτιο κοιμάταν ένα κοριτσάκι και σε ένα άλλο οι γονείς του. Μπήκαμε στο δωμάτιο που κοιμόταν το κοριτσάκι και κάναμε φοβιστικούς ήχους. Μέχρι που το κοριτσάκι ξυπνήσε και «Ααααααα» έκανε το κοριτσάκι μαζί με τα φαντάσματα. Τα φαντάσματα τρέμαζαν πιο πολύ απή το κοριτσάκι, τότε τα φαντάσματα ρώτησαν το κοριτσάκι τρέμοντας «Πως σε λένε;» το κοριτσάκι φόβεται λίγο αλλά απάντησε «Με λένε Ελεονώρα!» τι ωραίο όνομα! Απάντησε ένα φάντασμα που το λέγαν Ατρόμητο και φυσικά δεν φόβεται ποτέ και τίποτα. Μετά το κοριτσάκι απήρωμα σηκώθηκε και είπε «Θέλω να μου πείτε όλη τα σημάδια σας και να σταματήσετε να φοβάστε γιατί δεν πρόκειται να σας κάνουν κακό.» Το πρώτο φάντασμα ήταν ο Ατρόμητος και το κοριτσάκι είπε «Λοιπόν εμένα σε ξέρω.» Με τα ρώτησε το δεύτερο φάντασμα και το λέγανε φοβιστοράνη και αυτός ακήτα φόβεται! Μετά ρώτησε το τρίτο φάντασμα και το λέγανε ελκουλή. Και στο τέλος που είχε σταματήσει να φοβάτε ο φοβιστοράνη η Ελεονώρα ρώτησε το τελευταίο φάντασμα που το λέγαν κενταυόδωρο και τέλος γινανε όλοι φίλοι.

3: Μισή ιστορία 2

① Την άλλη μέρα οι γονείς πήγαν στις δουλειές τους και το σχολείο κι στο σχολείο. Τότε το αρκουδάκι πήγε πάλι στο σπίτι και έφαγε πάλι όλο το μέλι. Οι γονείς του τον έπιασαν στα πράσα και τον τιμώρησαν και το αρκουδάκι ζήτησε συγγνώμη. Συμπέρασμα: Όποιος λείπει γέμματα πάντα την παζάει.

4: Μισή ιστορία 3

2) Ο κύριος Κουρ-όλης λέει πως κατά λάθος πού τις είδε στις «Φαντές» και είχα μόνο μία όταν πήδεν μπορούσαν να σου πουν και άλλους αλλά Αιρετα είδης πως δεν είπα στους άλλους σ' κού-όρας οι «Φαντές» των ουελρών και κολινύρες καλά ουελρα στο μεγάλο τους. Έθασαν μόνο

5: Μισή ιστορία 4

Έχ'ναν βαρέτες καληνύχτες τότε θρίκε καλημέρες και ήταν χαρούμ

6: Μισή ιστορία 4

Ο πήσας
 Μια φορά κι ήταν καιρό βούσε ένα αλφου που ήθελε να γίνει ήρωας. Μια μέρα σπύνησε μια νεράιδα που αυτή τον έκανε πήσας. Την άλλη μέρα ξεκίνησε και είδε τον ουελρό που ήταν πήσας. Είδε όμως και παράγο πάνω του. Τον έλεπαν τα φτερά! Την επόμενη μέρα πήγε στον κάτω κόσμο για να βρει τα φτερά τα Μετά από λίγο πήγε στον πάνω κόσμο να τον ρωτήσει που μπορεί να βρει άσπρα φτερά. Τον ρώτησε ο ουελρό. Εκείνος του απάντησε ότι μπορεί να τα βρει στο νησί των φερρωτιών φτερών. Ο πήσας ξεκίνησε στο ταξίδι του, έφτασε στο νησί και πήρε τα φτερά. Τα φόρεσε και ξεκίνησε για να φύγει από εκεί. Μετά ανούει μια ρωτή. «Βοήθη!» και τι βλέπει! Βλέπει μια πήσισινα. Μετά από λίγο την έσπασε πήσαν στον πάνω κόσμο και εκεί παντρεύτηκαν και ζήσαν αυτοί καλά κι εκεί καλύτερα

ομάδα: αστρανή

7: Ιστορία με καρτέλες του Προπ

~~Η ντουλάπα και τα μακαρόνια με σάλτσα~~
 Μια φορά και ένα καιρό ένας άνθρωπος
 έβγαζε μια ντουλάπα από μακαρόνια με σάλτσα,
 τα μακαρόνια κάποιος μούγκασαν και η ντουλάπα
 έδωσε. Έτσι ο άνθρωπος πήρε ζεβράκιος στη δουλειά!

8: Φανταστικό δίνυμο: ντουλάπα + μακαρόνια με σάλτσα

Το κρεβάτι και μια τρελή μαϊμού.

Ένα καλοκαίρι στην Αλιπούπολη ένα σπίτι ήταν άδιο γιατί οι
 άνθρωποι που ζούσαν εκεί είχαν πάει διακοπές το σπίτι είχε
 ένα κρεβάτι απίλο και τόσο γερό που μπορούσες να πιδήξεις
 πάνω του και να σε πετάξει πάρα πολύ ψηλά. Αυτό το ήξεραν
 μόνο αυτοί που έμεναν εκεί και μια τρελή μαϊμού. Την επόμενη
 μέρα η μαϊμού μπήκε κρυφά στο σπίτι και έβγαξε να βρει στη
 κρεβατοκάμαρα που ήταν το κρεβάτι για να πιδήξει
 στο κρεβάτι που πάντα ονειρευόταν. Έβαλε, έβαλε αλλά
 δεν υπήρχε μέχρι που κατάλαβε κτύπησε στον τοίχο.
 Τότε μια μισοκλειστή πόρτα άνοιξε και εκεί μέσα ήταν
 το κρεβάτι τα πόδια της μαϊμούς ελαφρά σαν να βλέπει
 χρυσάφι. Τότε κυρίς να κάνει κρότο μπήκε μέσα και άρχισε
 να χοροπηδαίει στη κρεβατοκάμαρα άφες μέχρι που
 βαρέθηκε και πήγε σπίτι της και έβγαξε δίπλα στο τραπέζι
 και ξεκουραζόταν.

9: Φανταστικό δίνυμο: κρεβάτι + τρελή μαϊμού

Ήταν μια κουρή κοπέλα από το Παρίσι
 και άκουσε τη δούλα να βουήξει
 και το αεροπλάνο να ηλιόει.
 Είχε και τη γίδα της να βουήξει.
 Αυτή η χαση κοπέλα από το Παρίσι

10: Limerick 1

Ήταν ένα τρελόχαρτο ζώο από την Τρελόπολη

και μετακόμισε στην Ηρεμούπολη

και όταν πήγε στο κάρφείο

του έστειλε καφέ το τρελόχαρτο

α.χ. κουδουνισμένο γουρουνάκι από την Τρελού
πολη

11: Limerick 2





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119230