



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ**

Διπλωματική εργασία

**Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης
γλώσσας μέσα από τη Δημιουργική Γραφή**

της Τζιούτζιου Όλγας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα,
Καθηγήτρια University Frederick

Εξεταστές: Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΝ/ΠΔΜ

Καλογήρου Γεωργία, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε./ΕΚΠΑ

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ με κατεύθυνση ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών.

Πριν την παρουσίαση της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια αυτής της διπλωματικής, καθηγήτρια κ. Άννα Χατζηπαναγιωτίδη για την πολύτιμη καθοδήγηση της και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Επίσης, τις ευχαριστίες μου και στον καθηγητή κ. Ντίνα Κωνσταντίνο, που χωρίς την ηθική στήριξη του, σε μια δύσκολη οικογενειακή δυσκολία, θα μου ήταν τρομερά δύσκολο να ολοκληρώσω το παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Καθώς και στην καθηγήτρια κ. Καλογήρου Γεωργία που με προθυμία δέχτηκαν να είναι μέλη της εξεταστικής επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

Τέλος, να ευχαριστήσω και όλους εκείνους, φίλους, συμφοιτητές και την οικογένεια μου, που με ενθάρρυναν και μου συμπαραστάθηκαν όλο το διάστημα της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

«Δημιουργική Γραφή» σημαίνει πάνω απ' όλα
δημιουργικό σβήσιμο - μα καλύτερα να τα πάρουμε με την σειρά.

(Σουλιώτης, 2012)

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία τέχνη και έναν τρόπο δημιουργίας λογοτεχνικών κειμένων. Επιπλέον, αποτελεί μέθοδο προσέγγισης ζητημάτων που αφορούν την διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εντάσσεται στα πλαίσια του διδακτικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας, ωστόσο έως και σήμερα, παρά τις προσπάθειες, δεν έχει καταστεί εφικτή η ανάδειξή της ως ξεχωριστού διδακτικού αντικειμένου, ούτε και η πλήρης αξιοποίησή της στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την αξία της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας και τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Στόχοι της αποτελούν η διερεύνηση της ανάγκης για ανάπτυξη των μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, η εξέταση των γλωσσικών αναγκών των μαθητών που δεν ομιλούν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, η τεκμηρίωση της αξίας της Δημιουργικής Γραφής για την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και η παρουσίαση ενδεικτικών σεναρίων και καλών πρακτικών προς εφαρμογή για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Μέσα από την παρούσα εργασία αναδείχθηκε η αξία της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, καθώς και η σημαντική συμβολή που αυτή μπορεί να έχει στην προσπάθεια των ανηλίκων μαθητών, αλλά και των ενηλίκων εκπαιδευομένων που καλούνται να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, λογοτεχνία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, διδακτικό σενάριο

Abstract

Creative Writing is an art and a way of creating literary texts. In addition, it is a method of approaching issues related to the teaching of Literature. Within the framework of the Greek educational system, Creative Writing is part of the curriculum of Literature, but to this day, despite all the efforts, it has not been possible to become a separate teaching subject, nor has it been fully utilized in the various educational levels. The purpose of the present study is to highlight the value of Creative Writing for teaching Greek as a second / foreign language and the ways in which it can be used for this purpose.

The objectives of the study are: to investigate the need to develop methods of teaching Greek as a second / foreign language in Greek educational system, to examine the language needs of students who do not speak Greek as a native language, to document the value of Creative Writing for the educational process at all levels of education and presenting instructional scripts and good practices to apply to the use of Creative Writing in the process of teaching of Greek as a second / foreign language. Throughout this study, the value of Creative Writing for teaching Greek as a second / foreign language has been highlighted, as well as the significant contribution it can make to the efforts of minors as well as adult learners who need to learn Greek.

Keywords: Creative Writing, Literature, Intercultural Education, Teaching Greek as a Second / Foreign Language, Teaching Scenario

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Κατάλογος εικόνων.....	9
Κατάλογος πινάκων.....	10
Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1. Αποσαφήνιση όρων.....	15
1.1. Εισαγωγή	15
1.2. Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα	16
1.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	18
1.3.1. Στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	18
1.3.2. Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	20
1.3.3. Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	22
1.3.4. Σχέσεις σχολείου και οικογένειας.....	24
Κεφάλαιο 2. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.....	27
2.1. Εισαγωγή	27
2.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	27
2.2.1. Γλώσσα	28
2.2.2. Μητρική γλώσσα.....	29
2.2.3. Δεύτερη γλώσσα	31
2.2.4. Ξένη γλώσσα.....	31
2.3. Διγλωσσία: ορισμός και χαρακτηριστικά.....	32
2.3.1. Μορφές διγλωσσίας.....	34

2.3.2. Ενεργοποίηση του γλωσσικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών	36
2.3. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας	38
Κεφάλαιο 3. Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση.....	45
3.1. Εισαγωγή	45
3.2. Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση.....	46
3.3. Δημιουργική Γραφή: ορισμός και ιστορική αναδρομή	47
3.3.1. Ιστορική αναδρομή: η εξέλιξη της Δημιουργικής Γραφής.....	49
3.3.2. Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα.....	53
3.4. Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία ..	56
3.4.1. Η Δημιουργική Γραφή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.....	58
3.4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	64
Κεφάλαιο 4. Σενάρια για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.....	67
4.1. Εισαγωγή	67
4.2. Γενικά στοιχεία διδακτικής πρότασης.....	68
4.3. «Δώσε το δικό σου τέλος» με αφορμή το θεατρικό έργο <i>Μια μέρα στο Γυμνάσιο</i>	70
4.3.1. Αφόρμηση.....	71
4.3.2. Στοχοθεσία και προγραμματισμός.....	73
4.3.3. Σύνοψη δραστηριότητας	76
4.4. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή το βιβλίο <i>Ο Μικρός Πρίγκιπας</i> : «Γράφουμε παραμύθια».....	77
4.4.1. Αφόρμηση.....	77
4.4.2. Στοχοθεσία και προγραμματισμός.....	79

4.4.3. Σύνοψη δραστηριότητας	81
4.5. «Γίνε ποιητής». Δημιουργική Γραφή και δημιουργία ποιητικού λόγου	83
4.5.1. Αφόρμηση.....	84
4.5.2. Στοχοθεσία και προγραμματισμός.....	84
4.5.3. Σύνοψη δραστηριότητας	88
4.6. Αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων για τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. «Εμείς και οι άλλοι»	89
4.6.1. Αφόρμηση.....	89
4.6.2. Στοχοθεσία και προγραμματισμός.....	91
4.6.3. Σύνοψη δραστηριότητας	94
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα - Προτάσεις	96
Επίλογος.....	99
Βιβλιογραφία	102
Ελληνική	102
Ξενόγλωσση	110

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1. Ακροστιχίδα για τον Σεπτέμβριο	60
Εικόνα 2. Limerics	61
Εικόνα 3. Χαϊκού για τις εποχές του χρόνου	62
Εικόνα 4. Σχηματοποίηση.....	63
Εικόνα 5. <i>Μια μέρα στο Γυμνάσιο</i> – Έλλη Αλεξίου.....	72
Εικόνα 6. Ο μικρός Πρίγκιπας	78
Εικόνα 7. Αφίσα για τα δικαιώματα των παιδιών.....	90

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Προγραμματισμός δραστηριότητας «Δώσε το δικό σου τέλος»	74
Πίνακας 2. Προγραμματισμός δραστηριότητας «Γράφουμε παραμύθια»	80
Πίνακας 3. Προγραμματισμός δραστηριότητας «Γίνε ποιητής»	85
Πίνακας 4. Προγραμματισμός δραστηριότητας «Εμείς και οι άλλοι»	92

Εισαγωγή

Η γλώσσα κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου από την αρχαιότητα έως και σήμερα. Πρόκειται για ένα σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας και έκφρασης των όσων σκέφτεται και αισθάνεται, των επιθυμιών και των διεκδικήσεών του και κατανόησης του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Αθανασίου, 2001). Στη διάρκεια της ζωής του ένας άνθρωπος μπορεί να γνωρίσει διαφορετικές γλώσσες, ή ακόμη και να κατακτήσει ορισμένες εξ αυτών. Η επαφή με τις διαφορετικές γλώσσες μπορεί να γίνει σε διάφορες περιστάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται λόγος για τη μητρική γλώσσα, τη δεύτερη ή την ξένη, οι οποίες πρόκειται να αναπτυχθούν στο κεφάλαιο που ακολουθεί (Τριάρχη – Hermann, 2000).

Στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα που κυριαρχεί στο περιβάλλον της χώρας όπου ζουν και τη μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι ορίζονται από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και τα Αναλυτικά Προγράμματα που βρίσκονται σε εφαρμογή. Η πραγματικότητα αυτή είναι δυνατό να δημιουργήσει πρόσθετες προκλήσεις στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία άλλων χωρών από αυτές από τις οποίες κατάγονται. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικότητας, καθώς σε αυτές καλούνται να συνυπάρξουν άνθρωποι με διαφορετικό υπόβαθρο. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου αλλοδαποί μαθητές συνυπάρχουν με τους γηγενείς και επιχειρούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση της Ελλάδας, αυτή είναι μια πραγματικότητα, ιδιαίτερα στη διάρκεια των τελευταίων ετών, κατά τα οποία η χώρα έχει αναδειχθεί σε σημαντικό τόπο υποδοχής προσφύγων και μεταναστών που αναζητούν ένα περισσότερο ευοίωνο μέλλον στην Ευρώπη (Βεντούρα, 2006).

Υπό αυτές τις συνθήκες, αναζητούνται οι τρόποι και οι μέθοδοι που θα συμβάλλουν στη διευκόλυνση των μαθητών αυτών να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκμάθησης μίας γλώσσας που είναι διαφορετική από αυτή που ομιλείται στο περιβάλλον τους και, ενδεχομένως, εντελώς άγνωστη στους ίδιους και τις οικογένειές τους. Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, μπορεί να γίνει μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα, ένα εκ των οποίων είναι, ασφαλώς, και το συναφές αντικείμενο της λογοτεχνίας. Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία τέχνη, η οποία διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες, όμως, παράλληλα, αναγνωρίζει και σέβεται το ταλέντο του δημιουργού, ενισχύει τη δημιουργικότητα και την ανακάλυψη, την καινοτομία και την πρωτοτυπία (Silvia, 2008).

Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε ηλικία και βαθμίδα της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την προσχολική αγωγή και φτάνοντας έως και την εκπαίδευση ενηλίκων. Κάθε μαθητής μέσω αυτής μπορεί να αποκτήσει γνώσεις, να εξασκηθεί, να γνωρίσει και να εφαρμόσει τους γλωσσικούς κανόνες, αλλά, παράλληλα, να ψυχαγωγηθεί και να εμπλακεί σε μία διαδικασία που τον βοηθά να αναπτύξει τη φαντασία του, να πειραματιστεί και να μάθει παίζοντας (Πασιά & Μανδηλαράς, 2001).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την αξία της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας και τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ειδικότερα, οι στόχοι της εργασίας είναι οι ακόλουθοι:

- Η διερεύνηση της ανάγκης για ανάπτυξη των μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο.
- Η εξέταση των γλωσσικών αναγκών των μαθητών που δεν ομιλούν την ελληνική ως μητρική γλώσσα.

- Η τεκμηρίωση της αξίας της Δημιουργικής Γραφής για την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.
- Η παρουσίαση ενδεικτικών σεναρίων και καλών πρακτικών προς εφαρμογή για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της εργασίας, αρχικά διεξήχθη μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σε άρθρα και συγγράμματα, τόσο ελληνικά όσο και ξενόγλωσσα, τα οποία προσεγγίζουν τις επιμέρους πτυχές του θέματος, την πολυπολιτισμικότητα, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, καθώς και τη Δημιουργική Γραφή ως εκπαιδευτική μέθοδο προς εφαρμογή σε μαθητές διαφόρων ηλικιών.

Στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν συγκεκριμένα σενάρια προς εφαρμογή σε τάξεις διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων, τα οποία βασίζονται στην αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής και στοχεύουν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Τα συγκεκριμένα σενάρια απευθύνονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, στις οποίες συνυπάρχουν μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής. Στην περίπτωση των δεύτερων, ορισμένοι δεν είναι ακόμη εξοικειωμένοι με την ελληνική γλώσσα και τη λειτουργία της.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, αυτή αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η αποσαφήνιση των θεμελιωδών όρων και εννοιών, που έχουν κεντρική θέση στο κείμενο που ακολουθεί. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην έννοια της πολυπολιτισμικότητας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή επηρεάζει τη δομή της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τους στόχους και τις αρχές της, τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί και προταθεί, τον τρόπο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, καθώς και τη σπουδαιότητα της σχέσης και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένειά τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την αναφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Παρουσιάζονται οι διαφορές ανάμεσα στη μητρική, τη δεύτερη και την ξένη γλώσσα, γίνεται ιδιαίτερος λόγος για την περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της έννοιας της διγλωσσίας, τις μορφές της και του τρόπου με τον οποίο αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί μία αναφορά στη Δημιουργική Γραφή και την ένταξή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζεται η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, η Δημιουργική Γραφή, ο ορισμός και η πορεία της εξέλιξής της, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αποτελέσει μέρος της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σενάρια αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, οι στόχοι, η πορεία υλοποίησης και το σχετικό υλικό που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περίπτωση. Τα σενάρια απευθύνονται σε μαθητές διαφόρων ηλικιών, έτσι ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες διαφορετικών εκπαιδευτικών τάξεων και βαθμίδων.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα της εργασίας, καθώς και οι προτάσεις προς εφαρμογή στις πολυπολιτισμικές τάξεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

Κεφάλαιο 1. Αποσαφήνιση όρων

1.1. Εισαγωγή

Στη διάρκεια των τελευταίων ετών, στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας έχουν συντελεστεί σημαντικές αλλαγές. Η χώρα, από εκεί που στο παρελθόν ήταν χώρα αποστολής μεταναστών, ανθρώπων που αναζητούσαν εργασία σε άλλες χώρες, έχει αναδειχθεί σε σημαντικό τόπο υποδοχής μεταναστών και προσφύγων που αναζητούν μία νέα ζωή σε χώρες της Ευρώπης, μακριά από τα προβλήματα που υπάρχουν στις χώρες, από τις οποίες κατάγονται. Με βάση αυτή την εξέλιξη, η ελληνική κοινωνία έχει σταδιακά διαφοροποιηθεί όσον αφορά το βαθμό ομοιογένειας του πληθυσμού, ο οποίος εμπλουτίζεται με την είσοδο αλλοεθνών, προερχόμενων από διαφορετικές χώρες του κόσμου εξαιτίας της αστάθειας και των αντίξοων συνθηκών, αλλά και των πολέμων και των διώξεων που επικρατούν σε πολλές από τις γειτονικές ή μη χώρες (Νικολάου, 2011).

Η μετακίνηση των πληθυσμών, βεβαίως, δεν είναι σύγχρονο φαινόμενο, αλλά, αντίθετα, παρατηρείται από την απαρχή της συγκρότησης των πρώτων ανθρώπινων κοινωνιών. Στη σύγχρονη εποχή συνδέονται άρρηκτα με την παγκοσμιοποίηση, αλλά και με την επικράτηση των υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, της ενοποίησης των ευρωπαϊκών κρατών, καθώς και της διεθνούς επικοινωνίας. Τέλος, συνδέεται με την ύπαρξη πολεμικών συγκρούσεων και αναταραχών σε πολλά κράτη, ιδιαίτερα της ευρύτερης περιοχής της Μέσης Ανατολής, διώξεων και εχθροτήτων μεταξύ των πληθυσμών που διαμένουν εκεί. Οι συνθήκες αυτές οδηγούν στην απόφαση πολλών ανθρώπων να αλλάξουν χώρα κατοικίας, ενώ η μετακίνηση αυτή οδηγεί στην πολιτισμική επαφή διαφορετικών λαών και τη μεταξύ τους επικοινωνία (Κεσίδου, 2008).

Η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζεται, όπως είναι φυσικό, σε κάθε τομέα της δραστηριότητας των ανθρώπων που αποτελούν την ελληνική κοινωνία, συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της εκπαίδευσης. Οι τάξεις του ελληνικού σχολείου γίνονται όλο και περισσότερο ανομοιογενείς όσον αφορά το πολιτισμικό και το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών που φοιτούν σε αυτές. Με δεδομένο ότι δεν λείπουν τα περιστατικά κατά τα οποία οι αλλοεθνείς απομονώνονται και βιώνουν το αποτέλεσμα ρατσιστικών αντιλήψεων από τους κατοίκους της χώρας υποδοχής, ακόμη και τον κοινωνικό αποκλεισμό, είναι σημαντικό μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα να προωθηθεί η ένταξή τους στην κοινωνία και να τους δοθούν τα εφόδια που απαιτούνται ώστε να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, μία θέση εργασίας και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Dale, 1999).

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, καθώς και στις παραμέτρους που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που όλο και περισσότερο προωθείται στα ελληνικά σχολεία.

1.2. Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αναφέρεται στο σύνολο των διαφορετικών, κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών αντιλήψεων, που σχετίζονται με τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και την επιβίωσή τους. Η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια περιγράφει την κατάσταση που επικρατεί στις σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες καλούνται να συνυπάρξουν άνθρωποι από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα (Δαμανάκης, 2003), ενώ αντικατοπτρίζει τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικοτήτων στα πλαίσια μίας κοινωνίας (Σωτηριάδου, 2000). Αυτή η συνύπαρξη δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να αναπτυχθούν, να γνωρίσουν νέες πτυχές του κόσμου, οι οποίες δεν τους ήταν γνωστές και να επιτύχουν την ολοκλήρωση μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών των άλλων

ανθρώπων, που έχουν ζήσει σε διαφορετικές συνθήκες σε σχέση με αυτές που τους είναι γνωστές (Banks, 2004).

Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ισότιμη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Δαμανάκης, 2007). Πρόκειται για άτομα, τα οποία μιλούν διαφορετική γλώσσα, έχουν διαφορετική κουλτούρα και συνήθειες και καλούνται να έλθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους, να διαμορφώσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να συνυπάρξουν στα πλαίσια του σεβασμού και της αλληλεγγύης με άλλους ανθρώπους (Γεωργογιάννης, 2008· Πορτελάνος, 2015).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας έχει στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και το σύνολο των στοιχείων που συνιστούν την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Μεταξύ αυτών των στοιχείων, σημαντική θέση κατέχει η μητρική τους γλώσσα, ο πολιτισμός και ο τρόπος ζωής της χώρας από την οποία προέρχεται, η φυλή και η εθνότητά του κ.ο.κ. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αρμονική συνύπαρξη όλων των ανθρώπων είναι η κατάρριψη των προκαταλήψεων και των στερεότυπων και η ανεμπόδιστη αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Για να είναι αυτό εφικτό, δεν είναι απαραίτητο ο άνθρωπος να διαφοροποιήσει τη δική του ταυτότητα. Αντίθετα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των άλλων και η αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων που στέκονται εμπόδιο σε αυτή, η άνευ συγκρούσεων αλληλεπίδραση, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τις ενδεχόμενες πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Νικολάου, 2011).

Η διαπολιτισμικότητα συνδέεται άμεσα με την προώθηση των ηθικών αξιών, της αγάπης, της δικαιοσύνης και της ειρήνης, καθώς και με την ποιοτική επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμών και των πολιτών που ανήκουν σε αυτές (Πορτελάνος, 2015).

1.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν, σύμφωνα με τον Banks (2004), την ενσωμάτωση του περιεχομένου, τη διαδικασία της παραγωγής της γνώσης, την εξάλειψη ή, έστω, τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων, την εφαρμογή της παιδαγωγικής της ισότητας και, τέλος, την ενθάρρυνση της πολιτισμικής έκφρασης και της κοινωνικής διάρθρωσης.

1.3.1. Στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά αιτήματα της σύγχρονης εποχής. Κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως τον χαρακτηρίζουν, απολαμβάνει το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και την προσπάθεια για εξάλειψη των στερεότυπων και των προκαταλήψεων, καθώς και του αποκλεισμού οποιουδήποτε μαθητή και για οποιοδήποτε λόγο από την εκπαιδευτική διαδικασία (Acedo et al., 2009).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αναγνώριση της σημασίας που έχει η διαφορετικότητα για τον σύγχρονο άνθρωπο και την κοινωνία συνολικά, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης για τον κόσμο και τους άλλους. Δεν αγνοεί ή αποκλείει την ιδιαιτερότητα του καθενός, αντίθετα, την αναγνωρίζει και την αναδεικνύει οδηγώντας στην ανάπτυξη του σεβασμού (Banks, 2004) και της ισότητας απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Banks & McGee Banks, 2010).

Μία σημαντική επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στον αποπροσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων από την παρουσίαση

αποκλειστικά και μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού. Αυτό, ασφαλώς, δεν συνεπάγεται ότι ο πολιτισμός αυτός θα πρέπει να αγνοηθεί, αλλά, αντίθετα, ότι θα πρέπει να ενθαρρυνθεί η παρουσίαση στοιχείων και άλλων πολιτισμών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών στους οποίους ανήκουν οι μαθητές της εκάστοτε τάξης. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται ότι οι μαθητές αυτοί δεν θα αισθάνονται μειονεκτικά, ούτε θα βρεθούν στο περιθώριο επειδή δεν αποτελούν μέρος του κυρίαρχου πολιτισμού. Επιπλέον, δεν θα αισθάνονται ότι πρέπει να απορρίψουν ή να εγκαταλείψουν την εθνική τους ταυτότητα για να ενταχθούν στο σύνολο (Banks, 2004).

Τέλος, ένας από τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε οποιαδήποτε μορφή της, είναι η ενίσχυση κάθε μαθητή ώστε να αποκτήσει τις βασικές γνώσεις που απαιτούνται, να κατακτήσει την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, καθώς και να οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων του. Η αξιοποίηση πολυπολιτισμικού περιεχομένου στη διδασκαλία μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά προς τους μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο και να τους κινητοποιήσει ώστε να ενδιαφερθούν ακόμη περισσότερο για την εκπαιδευτική διαδικασία και την κατάκτηση της γνώσης (Banks, 2004).

Όσον αφορά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Banks (2004), είναι οι εξής:

- Η συγκεκριμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι κατάλληλη προς εφαρμογή σε όλους τους μαθητές / εκπαιδευόμενους και όχι μόνο σε αυτούς που ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού. Έτσι, επωφελούνται από αυτή όχι μόνο οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, αλλά το σύνολο των μαθητών που φοιτούν σε μία τάξη.
- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εστιάζει στον «άλλο», στο «διαφορετικό», αλλά στο σύνολο και δίνει έμφαση όχι στην εξάλειψη της διαφορετικότητας, αλλά στην αποδοχή αυτής.

- Η διαπολιτισμική προσέγγιση σχετίζεται με τις αρχές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας, οι οποίες μέσω αυτής προωθούνται και εξελίσσονται.
- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στην επίτευξη της συνοχής της κοινωνίας, ακόμη και στις περιπτώσεις που στα πλαίσια αυτής συνυπάρχουν άνθρωποι με μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφορές σε όλα τα επίπεδα.

1.3.2. Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Όσον αφορά τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις, ανάλογα με τις επιταγές της εκάστοτε εποχής και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το πρώτο μοντέλο που αναπτύχθηκε, ήδη από τη δεκαετία του 1960, ήταν το *αφομοιωτικό μοντέλο* που υιοθετήθηκε από χώρες υποδοχής μεταναστών. Βασική θέση του μοντέλου ήταν η θέση ότι οι μετανάστες θα πρέπει να αφομοιωθούν από τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε ο δεύτερος να παραμείνει ομοιογενής. Θεωρήθηκε ότι αυτό θα αποτελέσει όφελος και για τους μετανάστες, αφού θα τους δώσει τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισότιμα στο σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων (Γεωργογιάννης, 1997). Το μοντέλο αυτό λάμβανε ως δεδομένο ότι οι μετανάστες είχαν εξ ορισμού έλλειμμα στο γνωστικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο, γι' αυτό εστίαζε στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και την εξοικείωση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, αγνοούσε τις πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές των αλλοεθνών μαθητών (Γκόβαρης, 2011).

Ακολούθως, αναπτύχθηκε το *μοντέλο της ενσωμάτωσης*, το οποίο βασίστηκε στη θεωρία του δομολειτουργισμού. Οι θεμελιωτές του μοντέλου έδωσαν έμφαση στο γλωσσικό και το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοεθνών μαθητών, το οποίο

θεωρήθηκε σκόπιμο να διατηρηθεί, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η σταθερότητα και η συνοχή στη χώρα υποδοχής. Το μοντέλο αυτό θέτει στο επίκεντρο την ανάδειξη των ομοιοτήτων ανάμεσα στους εκπροσώπους διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011), ενώ προώθησε την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, που θεωρήθηκε απαραίτητη για την ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 αναπτύχθηκε το *πολυπολιτισμικό μοντέλο*, το οποίο υιοθετήθηκε στις ΗΠΑ, αλλά και σε χώρες της Ευρώπης και την Αυστραλία. Η βασική αρχή του μοντέλου αυτού είναι ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας και των ιδιαιτεροτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εξάλειψη των προκαταλήψεων που σχετίζονται με την άγνοια και τα στερεότυπα. Συνεπώς, η υιοθέτηση του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρήθηκε ότι μπορεί να εξυπηρετήσει τις αρχές του πολιτισμικού πλουραλισμού, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η ύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικές εθνικότητες θεωρείται δεδομένη στα πλαίσια της κοινωνίας (Γκόβαρης, 2011).

Το *αντιρατσιστικό μοντέλο*, από την άλλη πλευρά, αναπτύχθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 με αφετηρία την Αγγλία, όπου εκείνη την περίοδο υπήρχε έξαρση φυλετικών συγκρούσεων. Το μοντέλο στόχευε στην ισότητα, τη δικαιοσύνη και την εξάλειψη των ρατσιστικών τάσεων από το σχολείο (Πανταζής, 2015) και έδινε έμφαση στην ανάγκη για διαφοροποίηση των κοινωνικών δομών, έτσι ώστε να καταπολεμηθούν τα φαινόμενα ρατσισμού (Coelho, 2007).

Τέλος, το *διαπολιτισμικό μοντέλο* άρχισε να διαμορφώνεται κι αυτό στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, εστιάζοντας στα κράτη της Ευρώπης. Αποτελεί τη μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου και αναφέρεται όχι μόνο στους μαθητές που χαρακτηρίζονται από κάποια διαφορετικότητα, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Βασίζεται στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού (Γεωργογιάννης, 1999). Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν στοχεύει απλά στον εντοπισμό της

διαφορετικότητας, αλλά στην υπέρβασή της μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και δικαιοσύνης σε όλες της εκφάνσεις της καθημερινότητας χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα (Νικολάου, 2005).

1.3.3. Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό σχολείο υποστηρίζεται από τις υπάρχουσες δομές, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή και ανεμπόδιστη παρακολούθηση των μαθημάτων τους και να διευκολύνεται η αλληλεπίδρασή τους με το σύνολο. Αρχικά, η ένταξη των μαθητών αυτών υποστηρίζεται από τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, που μεριμνούν ώστε να καλυφθούν τα κενά και οι ανάγκες τους. Ωστόσο, έχει διαφανεί ότι η εφαρμογή του θεσμού αυτού συχνά δεν είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών, γεγονός που σχετίζεται με τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τις υποδομές και τις πρακτικές που υιοθετούνται (Νικολάου, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς αυτός γνωρίζει τους μαθητές του και μπορεί να τους βοηθήσει να πετύχουν τους στόχους τους, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ο εκπαιδευτικός, εξάλλου, δεν καλείται να φροντίσει μόνο ώστε οι μαθητές του να κατακτήσουν τις γνώσεις που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη, αλλά και αυτή που αφορά τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Επίσης, καλείται να καλλιεργήσει στάση αποδοχής της διαφορετικότητας και κατανόησης της αξίας της για τον κόσμο (Banks, 2004). Για να μπορέσει να πετύχει αυτούς τους στόχους, είναι σημαντικό να διαθέτει ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη, να είναι και ο ίδιος ανοικτός στη

διαφορετικότητα και να επιδιώκει και τη δική του, προσωπική βελτίωση, η οποία έχει αντίκτυπο και τους μαθητές του (Ξωχέλλης, 2006).

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η ύπαρξη της διαπολιτισμικής επάρκειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι σε ό,τι αφορά την πολυπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας. Η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται « ... στη διδασκαλία της Ελληνικής σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική τους, αλλά και στις εκπαιδευτικές προσπάθειες για μια ικανοποιητική συνύπαρξη Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών με τις όποιες ιδιαίτερες προσπάθειες απαιτούνται για τις ειδικές αυτές ομάδες μαθητών» (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007: 84).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις, θα πρέπει να διαθέτουν και διαπολιτισμική ετοιμότητα, η οποία συνίσταται στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν τις τάξεις στις οποίες συνυπάρχουν μαθητές από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με την αποδοχή των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων και την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τις εκδηλώσεις ρατσιστικών συμπεριφορών, να καλύπτει τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και να συνεργάζεται με τις οικογένειές τους, αλλά και συνολικά με την κοινωνία (Μπομπαρίδου και συν., 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικός και ο ρόλος της πολιτείας και των αρμόδιων αρχών, που πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες κατάρτισης, έτσι ώστε να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 2004). Επίσης, είναι σημαντικό να διασφαλίζονται και οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να εκτελέσουν ανεμπόδιστα το έργο τους και θα αναγνωρίζεται η προσφορά τους στο σύνολο (Kohn, 2015).

1.3.4. Σχέσεις σχολείου και οικογένειας

Κλείνοντας το παρόν κεφάλαιο, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά και στη σχέση που συνδέει το σχολείο και την οικογένεια του αλλοεθνούς μαθητή, η οποία είναι απαραίτητη, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Εξάλλου, η εγκατάσταση σε μία διαφορετική χώρα δεν αφορά μόνο τον μαθητή, αλλά και το σύνολο των μελών της οικογένειάς του (Νικολάου, 2011). Τα προβλήματα που ένας μαθητής αντιμετωπίζει κατά την ένταξή του στο σχολείο και σχετίζονται με την απόρριψή του από το σύνολο, είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν και μέλη της οικογένειάς του κατά τη συναναστροφή τους με το κοινωνικό σύνολο στην προσπάθεια ένταξης σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον διαφορετικό από αυτό στο οποίο έχουν συνηθίσει, χωρίς να απορρίψουν τις δικές τους αρχές και πεποιθήσεις, αυτές που σχετίζονται με τη χώρα τους (Τσαούση, 2006).

Η κοινωνικοποίηση, ωστόσο, αποτελεί μονόδρομο για τον μαθητή, αλλά και γενικώς για τον άνθρωπο που θέλει να ενταχθεί σε ένα περιβάλλον και να του δημιουργήσει ακόμη και συναισθήματα άγχους για την προσαρμογή στη νέα του πραγματικότητα. Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι απαραίτητη, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο. Η οικογένεια του μαθητή μπορεί να εμπλακεί στις διαδικασίες του σχολείου ποικιλοτρόπως, μέσω της συμμετοχής στα όργανα του σχολείου, της συνάντησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, της κατάθεσης της προσωπικής τους γνώμης αναφορικά με την ψυχολογία του παιδιού και του τρόπου με τον οποίο βιώνει την ένταξή του στο σχολείο, την παρακολούθηση της πορείας του μαθητή, καθώς και την ενθάρρυνσή του ώστε να σέβεται το σχολικό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς του (Νικολάου, 2011).

Για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γονείς, μαθητές και σχολείο συνδέονται στην προσπάθεια του μαθητή να κατακτήσει τη γλώσσα της χώρας

υποδοχής είναι σημαντικό να διερευνηθεί η γλωσσική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της οικογένειας, των γονέων και των παιδιών. Όπως έχει διαφανεί από την έρευνα, ιδιαίτερα μεταξύ των ομιλητών δεύτερης γενιάς έχει διαφανεί ότι η πλειοψηφούσα γλώσσα, η ελληνική στη συγκεκριμένη περίπτωση, τείνει να προτιμάται στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο ευρύτερο φιλικό περιβάλλον. Αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, και στο γεγονός ότι οι γονείς τείνουν να προωθούν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής για τα παιδιά τους, καθώς πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν πιο εύκολα να ενταχθούν στη χώρα αυτή (Χατζιδάκη & Μαλιγκούδη, 2012).

Ασφαλώς, υπάρχουν και εξαιρέσεις στη συγκεκριμένη κατάσταση, για παράδειγμα όταν η μητρική γλώσσα αποτελεί και τη γλώσσα άσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων των παιδιών και των υπόλοιπων μελών της οικογένειας. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα των Αιγυπτίων αραβόφωνων μουσουλμάνων μεταναστών, στους οποίους φαίνεται ότι η θρησκεία αποτελεί σημαντικότερη ή πιο θεμελιώδη αξία σε σχέση με τη γλώσσα, γι' αυτό και φροντίζουν ώστε τα παιδιά τους να κατακτήσουν πλήρως την αραβική γλώσσα και, αν αυτό είναι δυνατό, να λάβουν και αραβόφωνη εκπαίδευση. Δεν συμβαίνει το ίδιο, εντούτοις, με τους Αιγυπτίους αραβόφωνους κόπτες, οι οποίοι είναι περισσότερο θερμοί σε ό,τι αφορά την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και, αν και διατηρούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα, δίνουν μικρότερη έμφαση στην κατάκτηση της αραβικής γλώσσας και προωθούν περισσότερο τη χρήση της ελληνικής, η οποία θεωρούν ότι αποτελεί ένα βασικό μέσο καθημερινής επικοινωνίας (Γογωνάς, 2012).

Συνοψίζοντας, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι εμφανής η επίδραση της πολυπολιτισμικότητας και της έλευσης όλο και μεγαλύτερου αριθμού προσφύγων και μεταναστών, οι οποίοι συμβάλλουν στη μείωση της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, ενώ, την ίδια στιγμή, καλούνται να αντιμετωπίσουν αυξημένες δυσκολίες ένταξης τόσο στο σχολείο όσο και στην

κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε αυτό το πλαίσιο, προωθείται ως μία λύση για την υποστήριξη των μαθητών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη, αλλά και των υπολοίπων, καθώς εστιάζει στην ανάπτυξη της τάξης ως σύνολο. Στο δεύτερο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στο συγκεκριμένο ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, καθώς και στη διγλωσσία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατό οι ανάγκες τους να προσεγγιστούν περισσότερο αποτελεσματικά από το ελληνικό σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά.

Κεφάλαιο 2. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας

2.1. Εισαγωγή

Ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα που τίθενται κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αυτό που σχετίζεται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Για τους λόγους που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και σχετίζονται με την αυξημένη φοίτηση των προσφύγων και μεταναστών στα ελληνικά σχολεία, είναι σημαντικό να διερευνηθούν και να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι διδασκαλίας που θα βοηθήσουν τους μη Έλληνες μαθητές να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας που αναδεικνύεται ως όλο και πιο σημαντικό της χαρακτηριστικό (Ζάγκα, 2008).

Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της γλώσσας και των διάφορων μορφών της, της μητρικής, της δεύτερης και της ξένης γλώσσας. Ακολουθώς, γίνεται αναφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς και στην έννοια της διγλωσσίας, τις μορφές της και την αξία της ενεργοποίησης του γλωσσικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών για την ενίσχυση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

2.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ένας άνθρωπος στη διάρκεια της ζωής του μπορεί να έλθει σε επαφή με πολλές γλώσσες και να μάθει να χρησιμοποιεί, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό,

ορισμένες από αυτές. Η γλώσσα αποτελεί γι' αυτόν ένα μέσο επικοινωνίας με τους άλλους, ένα σημαντικό εργαλείο κοινωνικοποίησης που του δίνει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει, να ενταχθεί σε διαφορετικά σύνολα και να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει σε ποικίλα πεδία. Η γλώσσα, ωστόσο, δεν είναι μία έννοια σταθερή ή μονοσήμαντη (de Saussure, 1979), γι' αυτό και είναι σκόπιμο να γίνει αναφορά στις επιμέρους μορφές της, οι οποίες έχουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την καθημερινότητα του ατόμου. Πριν, λοιπόν, από την ανάπτυξη του θέματος της διδασκαλίας της γλώσσας, είναι απαραίτητο να γίνουν ορισμένες διασαφηνίσεις που αφορούν στην ίδια την έννοια και τον ορισμό της.

2.2.1. Γλώσσα

Σύμφωνα με τον ορισμό του Μπαμπινιώτη (1994), η γλώσσα αποτελεί μία πράξη επικοινωνίας και αναπτύχθηκε με σκοπό να συμβάλλει στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, την ανταλλαγή σκέψεων και απόψεων και τη συνεννόησή τους σχετικά με τα διάφορα ζητήματα που τους απασχολούν. Από πολύ νωρίς στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο Ελβετός γλωσσολόγος de Saussure κατέγραψε τρεις διαφορετικές διαστάσεις του φαινομένου της γλώσσας, την ομιλία (parole), τη γλώσσα (langage) και τον λόγο (langue) (de Saussure, 1979).

Με βάση αυτή τη διάκριση, η γλώσσα αποτελεί ένα αφηρημένο σύστημα που διαμορφώνεται από τα μέλη μίας κοινότητας και περιλαμβάνει εκφωνήματα που διαμορφώνονται στη βάση κοινών κανόνων (Βελούδης, 2008). Μία γλώσσα, υπό αυτή την έννοια, είναι φαινόμενο που αφορά μία συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα. Ως λόγος ορίζεται η γλώσσα ως είδος επικοινωνίας, γι' αυτό και στον όρο εμπεριέχεται το σύνολο των γλωσσών που ομιλούνται από τους ανθρώπους, ενώ, τέλος, με την έννοια της ομιλίας γίνεται κατανοητή η πραγμάτωση της γλώσσας (de Saussure, 1979). Εκτός από τη μετάδοση πληροφοριών, η γλώσσα έχει και άλλους ρόλους, για παράδειγμα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την

κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, καθώς και με το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, την κοινωνική και εθνική του ομάδα κ.ο.κ. (Αρχάκης, 2004).

Η γλώσσα συνολικά, λοιπόν, αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους στην καθημερινή τους ζωή. Από τη στιγμή που γεννιέται ένα άτομο αρχίζει να ακούει τους κοντινούς του ανθρώπους να μιλούν και με την εξάσκηση αναπτύσσει την ικανότητα να επικοινωνεί με αυτό τον τρόπο μαζί τους, να εκφράζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις επιθυμίες του. Αν και υπάρχει διάκριση μεταξύ γλωσσών, στην πραγματικότητα, αντίθετα με ό,τι παλαιότερα θεωρείτο αποδεκτό, δεν υπάρχει απόλυτη ομοιογένεια σε κάποια γλώσσα (Lyons, 1995).

Η έννοια της γλώσσας έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου κατά κύριο λόγο η διδασκαλία μονοπωλείται από την επίσημη ή την κοινή γλώσσα του εκάστοτε κράτους. Σύμφωνα, μάλιστα, με τις παραδοσιακές αντιλήψεις που για πολλά χρόνια είχαν επικρατήσει και που ακόμη δεν έχουν εγκαταλειφθεί από το σύνολο των εκπαιδευτικών λειτουργιών, η γλωσσική ποικιλότητα δεν θεωρείτο καν ορθή. Πρόκειται για ένα ζήτημα που αφορά τις γλωσσικές ποικιλίες ή διαλέκτους, εντούτοις η λογική του επεκτείνεται και στην αξιοποίηση διαφορετικών γλωσσών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2.2. Μητρική γλώσσα

Η πρώτη γλώσσα που κατακτά ένας άνθρωπος ταυτίζεται τις περισσότερες φορές με τη *μητρική γλώσσα*, η οποία κατακτάται με φυσικό τρόπο καθώς ο άνθρωπος από τις πρώτες στιγμές της ζωής του έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται. Ο όρος μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται καθώς συνηθέστερα θεωρείται ότι πρόκειται για τη γλώσσα που ομιλείται από τη μητέρα του παιδιού, χωρίς, ωστόσο, αυτό να αποτελεί απαραίτητο κανόνα

(Τριάρχη – Hermann, 2000). Η μητρική γλώσσα αποκτάται από το άτομο μέσω της διαρκούς εξάσκησης και της πρακτικής εξοικείωσής του με αυτή (Βελούδης, 2008).

Στην περίπτωση της Ελλάδας η μητρική γλώσσα του γηγενούς πληθυσμού είναι η ελληνική, ωστόσο στα πλαίσια του σχολείου εντάσσονται μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι μιλούν ποικίλες γλώσσες. Έτσι, σύμφωνα με στοιχεία που αφορούν το σχολικό έτος 2010 – 2011, στα ελληνικά σχολεία καταμετρήθηκαν 33 διαφορετικές μητρικές γλώσσες, καθώς και άλλες, οι οποίες δεν έχουν καταγραφεί ονομαστικά. Οι γλώσσες αυτές είναι η αγγλική, η αιθιοπική, η αλβανική, η αραβική, η αρμενική, η βιετναμέζικη, η βουλγαρική, η γαλλική, η γερμανική, η δανέζικη, η εβραϊκή, η ινδονησιακή, η ισπανική, η ιταλική, η κινέζικη, η κουρδική, η νιγηριανή, η ουγγρική, η ολλανδική, η ουκρανική, η ουρντού, η περσική, η πολωνική, η πορτογαλική, η ρουμανική, η ρωσική, η σερβοκροατική, η σουηδική, η τουρκική, η τσεχική, η φιλιππινέζικη, η φινλανδική και η φλαμανδική. Εκτός από αυτές τις γλώσσες που αντιστοιχούν σε μεγαλύτερο μέρος του μαθησιακού πληθυσμού, υπολογίστηκε από την ίδια έρευνα ότι υπήρχαν και 10.865 μαθητές που μιλούσαν άλλες γλώσσες που εντάχθηκαν στην κατηγορία «λοιπές¹» (Σελλά – Μάζη, 2015).

¹ Πρόκειται ενδεχομένως για περίπτωση κατά την οποία οι ομιλητές άλλων γλωσσών, οι οποίες θα ήταν αναμενόμενο να εμφανίζονται σε αυτή τη λίστα εξαιτίας της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας, έχουν κατονομάσει τη γλώσσα τους με διαφορετική ονομασία. Το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ευρέως γνωστό στο πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας, καθώς η έννοια της μητρικής γλώσσας μπορεί να διαφοροποιείται εξαιτίας παραγόντων που περιλαμβάνουν την προέλευση των ατόμων, τη στάση τους απέναντι στη γλώσσα, την ταύτισή τους με αυτή κ.ά. (Σελλά – Μάζη, 2006).

2.2.3. Δεύτερη γλώσσα

Η *δεύτερη γλώσσα* είναι η γλώσσα που το άτομο αναπτύσσει και κατακτά μετά από την πρώτη, τη μητρική. Η ανάπτυξη της επαφής με τη γλώσσα αυτή μπορεί να ξεκινήσει πριν την πλήρη κατάκτηση της μητρικής γλώσσας ή και μετά από αυτή. Ωστόσο, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει με τη μητρική γλώσσα, η δεύτερη δεν κατακτάται πάντοτε με φυσικό τρόπο, αφού οι συγκεκριμένες συνθήκες υπό τις οποίες συντελείται η επαφή με αυτή επιδρούν στον τρόπο της κατάκτησής της. Επιπλέον, πολλές φορές η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν αποτελεί επιλογή του ίδιου του ατόμου, αφού μπορεί να υπαγορεύεται από εξωγενείς παράγοντες. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στην περίπτωση που οι γονείς του παιδιού είναι διαφορετικής εθνικότητας και μιλούν διαφορετική γλώσσα ή, σε άλλη περίπτωση, όταν το παιδί μαζί με την οικογένεια μεταναστεύει σε μία άλλη χώρα, όπου η γλώσσα που ομιλείται από τους γηγενείς κατοίκους διαφέρει από τη γλώσσα της οικογένειας. Στις περιπτώσεις αυτές η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν είναι επιλογή, αλλά αναγκαιότητα για το άτομο που τη χρειάζεται ώστε να ικανοποιήσει τις βασικές επικοινωνιακές του ανάγκες. Κάθε φορά, πάντως, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές αυτής (Τριάρχη – Hermann, 2000).

2.2.4. Ξένη γλώσσα

Μεγαλώνοντας το παιδί, ή, πολλές φορές, ακόμα και ταυτόχρονα, έρχεται σε επαφή και με άλλες γλώσσες, τις οποίες ενδέχεται να θέλει ή να πρέπει να κατακτήσει. Οι υπόλοιπες γλώσσες που γνωρίζει ο άνθρωπος, είτε στην παιδική και εφηβική ηλικία είτε στην ενήλικη ζωή του, είναι οι ξένες γλώσσες (Παπαπαύλου, 1997). Η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας είναι δυνατό να γίνει είτε μέσω της επαφής του ατόμου με φυσικούς ομιλητές αυτής είτε μέσω της επικοινωνίας ή και της παρακολούθησης μαθημάτων από ομιλητές

διαφορετικών γλωσσών. Η ξένη γλώσσα δεν θεωρείται ότι είναι δεύτερη για το άτομο, καθώς δεν χρησιμοποιείται για να ικανοποιήσει τις βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου, ούτε και του είναι απαραίτητη στην καθημερινότητά του. Αποτελεί μία πρόσθετη γνώση που το άτομο επιθυμεί να αποκτήσει για να καλύψει όχι τις άμεσες ανάγκες του, αλλά τις ενδεχόμενες ή μελλοντικές του ανάγκες (Σκούρτου, 1997).

2.3. Διγλωσσία: ορισμός και χαρακτηριστικά

Η έννοια της διγλωσσίας αφορά τα άτομα, τα υποκείμενα και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και χρησιμοποιούν τις γλώσσες που κατακτούν. Ο ελληνικός όρος χρησιμοποιείται συχνά ως αντίστοιχος του αγγλικού όρου bilingualism (βλ. σχετ. Σκούρτου, 2004). Πρόκειται για ένα θέμα εξαιρετικά σύνθετο και πολύπλοκο, το οποίο έχει απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό την επιστημονική κοινότητα και έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων από τους ερευνητές του χώρου. Ως έννοια έχει χαρακτήρα ατομικό, αλλά και κοινωνικό. Ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως *δίγλωσσο* όταν μπορεί να χρησιμοποιεί με ευχέρεια δύο διαφορετικές γλώσσες και να επιλέγει μεταξύ τους ανάλογα με τη γλωσσική περίσταση και τις ανάγκες που έχει κάθε στιγμή, να εναλλάσσεται μεταξύ των δύο και να επικοινωνεί με ομιλητές τους χωρίς προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2003), ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως *δίγλωσσο* στην περίπτωση που είναι σε θέση να σχηματίζει φωνήματα που έχουν σαφές και συγκεκριμένο νόημα στη μητρική του και σε άλλη μία γλώσσα. Ο σχηματισμός των φωνημάτων θα πρέπει να μην είναι τυχαίος, αλλά το άτομο να έχει επίγνωση αυτών. Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, η διγλωσσία μπορεί να αναπτυχθεί και όταν ένα παιδί φοιτά σε *δίγλωσσο* σχολείο ή όταν κατοικεί σε χώρα διαφορετική από αυτή από την οποία κατάγεται, όταν στη χώρα διαμονής ομιλείται διαφορετική γλώσσα. Για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως *δίγλωσσο* δεν είναι απαραίτητο να ομιλεί τέλεια τη δεύτερη γλώσσα, αλλά

κριτήριο είναι η ικανότητά του να επικοινωνεί επαρκώς στη γλώσσα αυτή και να μπορεί να μεταφέρει τα μηνύματα που θέλει ανάλογα με την περίπτωση (Σκούρτου, 2004).

Εκτός από το άτομο, ως δίγλωσση μπορεί να χαρακτηριστεί και μία ολόκληρη κοινωνία. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση των κρατών που αναγνωρίζουν ως ισότιμες δύο διαφορετικές γλώσσες (Σκούρτου, 2011). Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στο κράτος του Καναδά. Στην ελληνική κοινωνία, ωστόσο, δεν υπάρχουν αντίστοιχα φαινόμενα, αφού ως μοναδική επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η ελληνική. Έτσι, στα πλαίσια του σχολείου, ως *δίγλωσσοι μαθητές* αναγνωρίζονται εκείνοι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον ή που στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους ανέπτυξαν την ικανότητα να εκφράζονται και να επικοινωνούν σε δύο διαφορετικές γλώσσες χωρίς δυσκολίες. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται μέσω του οικογενειακού, του εκπαιδευτικού ή και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Γιαννικοπούλου, 2016).

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, η διγλωσσία ή και η πολυγλωσσία στο χώρο του σχολείου αναπτύσσεται στη βάση της γλωσσικής επαφής. Αποτελεί αρχικά μία προσωπική επιλογή ή γλωσσική πρακτική για τα άτομα, ενώ στη συνέχεια εισέρχεται αναπόφευκτα και στο χώρο του σχολείου μέσω της ένταξης των δίγλωσσων μαθητών σε αυτό (Σκούρτου, 2011). Με δεδομένο το γεγονός ότι και στην ελληνική κοινωνία ζουν και δραστηριοποιούνται άτομα από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, τα οποία εργάζονται και δημιουργούν οικογένειες στην ελληνική επικράτεια, η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που απορρέουν από την αύξηση των δίγλωσσων μαθητών που εντάσσονται στα ελληνικά σχολεία. Οι μαθητές αυτοί, ασφαλώς, δεν αποτελούν ομοιογενές σύνολο, αλλά, αντίθετα, αντιμετωπίζουν διαφορετικές δυσκολίες, ο βαθμός των οποίων εξαρτάται από προσωπικούς, οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Τσιούμης, 2003).

2.3.1. Μορφές διγλωσσίας

Η διγλωσσία δεν είναι μία ομοιογενής κατάσταση, ούτε και όλα τα δίγλωσσα άτομα έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Αντίθετα, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντος, αλλά και του ατόμου διαμορφώνονται διαφορετικές μορφές διγλωσσίας. Μεταξύ των διαφορετικών μορφών που έχουν αναγνωριστεί από τους ερευνητές, σημαντική θέση κατέχει η πλήρης διγλωσσία, η τέλεια διγλωσσία και η αφαιρετική διγλωσσία. Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2000), τα παιδιά που έχουν ήδη κατακτήσει την πρώτη γλώσσα, τη μητρική, σε βαθμό ικανοποιητικό έχουν τη δυνατότητα να κατακτήσουν στη βάση αυτής και τη δεύτερη γλώσσα και να την κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Αντίθετα, εάν ένα παιδί δεν έχει κατακτήσει πλήρως την πρώτη γλώσσα, είναι πιο δύσκολο να μάθει παράλληλα και τη δεύτερη. Το συγκεκριμένο φαινόμενο το ονομάζει *αφαιρετική διγλωσσία*. Το συγκεκριμένο φαινόμενο μπορεί να παρουσιαστεί στην περίπτωση που ένα παιδί που προέρχεται από διαφορετική χώρα δε μπορεί να χρησιμοποιήσει επαρκώς ούτε την πρώτη ούτε τη δεύτερη γλώσσα, καθώς δεν τις έχει κατακτήσει ακόμη πλήρως.

Ένα άλλο ζήτημα που τίθεται αναφορικά με τη διγλωσσία σχετίζεται με το γεγονός ότι όταν σε ένα παιδί παραμεληθεί η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, τότε υπάρχει αρνητική επίδραση και στην ανάπτυξη της δεύτερης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι δύο γλώσσες είναι εξίσου σημαντικά τμήματα της *διαπολιτισμικής προσωπικότητας* του ατόμου, συνεπώς η παραμέληση της πρώτης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά συνολικά την εξέλιξή του και τη σχολική του επίδοση (Παράσχου, 2000).

Εκτός από την αφαιρετική διγλωσσία, μία ακόμη μορφή που αναγνωρίζεται από τους ερευνητές και τοποθετείται στην αντίθετη πλευρά είναι η *τέλεια διγλωσσία*. Το φαινόμενο αυτό αναφέρεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες με την ίδια ευχέρεια και σε

όλες τις πιθανές περιστάσεις. Για να επιτευχθεί η τέλεια διγλωσσία, είναι απαραίτητο το άτομο να έχει διδαχθεί και κατακτήσει και τις δύο γλώσσες στη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας. Η εξέλιξη αυτή δεν είναι πάντα αυτονόητη, αφού υπάρχουν πολλές περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο δεν φτάνει σε αυτή την κατάσταση της τέλει διγλωσσίας. Σε αυτή την περίπτωση, η μία από τις δύο γλώσσες, αυτή που χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη ευχέρεια, χαρακτηρίζεται ως *κύρια*, ενώ η άλλη, η οποία δεν έχει αποκτηθεί επαρκώς, είναι η *δευτερεύουσα* (Lyons, 1995).

Σε κάθε περίπτωση, η διγλωσσία αποτελεί μία κατάσταση που μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για τον μαθητή. Ωστόσο, για να είναι αυτός σε θέση να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που απορρέουν από αυτή, είναι απαραίτητο ο μαθητής να βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία εξέλιξης και των δύο γλωσσών, οι οποίες θα πρέπει να αναπτύσσονται παράλληλα. Στην περίπτωση που αυτό δεν συμβαίνει, όταν δηλαδή με την έναρξη της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας σταματά ή παραμελείται η ανάπτυξη της πρώτης, τότε είναι πιθανό να εκδηλωθούν σημαντικές δυσκολίες και να αναδειχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας που μπορεί να επηρεάσουν συνολικά τη μαθησιακή πορεία του ατόμου (Cummins, 2005).

Η έκθεση του παιδιού στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να γίνει σε οποιαδήποτε ηλικιακή φάση. Έχει υποστηριχθεί ότι στην περίπτωση που γίνει πολύ νωρίς, ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής του, τότε το παιδί έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τον διαχωρισμό ανάμεσα στις δύο γλώσσες και διευκολύνεται στην προσπάθειά του να εναλλάσσεται μεταξύ τους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, το περιβάλλον και τα άτομα με τα οποία πρέπει κάθε φορά να αλληλεπιδράσει. Από μελέτες σε παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται ότι όταν στην οικογένεια συνυπάρχουν δύο γλώσσες, τότε το παιδί διευκολύνεται στην κατανόηση και την εναλλαγή των κωδικών επικοινωνίας και ευνοείται η καλλιέργεια των μεταγλωσσικών του ικανοτήτων (Αζέζ, 1999).

Σε κάθε περίπτωση, ένας δίγλωσσος μαθητής έχει ορισμένα πλεονεκτήματα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο, αφού μπορεί από πολύ νωρίς να συνειδητοποιήσει ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος έκφρασης και ονομασίας των πραγμάτων και των σκέψεων. Παράλληλα, έχει τη δυνατότητα να ελέγξει δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, δέχεται περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα και καλείται να τα επεξεργαστεί στην καθημερινότητά του, βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση ώστε να αντιληφθεί τις διαφορετικές περιστάσεις και ανάγκες της επικοινωνίας και αναπτύσσει ένα είδος *γλωσσικής ευαισθησίας* (Baker, 2001).

2.3.2. Ενεργοποίηση του γλωσσικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών

Ένα από τα ζητήματα που τίθενται όταν συζητείται το ζήτημα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε αλλόγλωσσους μαθητές σχετίζεται με το αν και με ποιο τρόπο είναι σκόπιμο να λαμβάνεται υπόψη και η μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα, προκύπτουν σημαντικά ερωτήματα για τους αλλοδαπούς μαθητές και τη γλώσσα τους που περιλαμβάνουν τον τρόπο με τον οποίο είναι προτιμότερο να αντιμετωπιστούν οι διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί των μεταναστών στο σχολείο, αν θα πρέπει να αγνοηθούν ή να προωθηθούν. Επιπλέον, η ερευνητική κοινότητα έχει εστιάσει στη διερεύνηση των οφελών και των κινδύνων που απορρέουν από την αξιοποίηση των διαφορετικών γλωσσών. Ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής, ακόμη δεν έχουν γίνει σημαντικές ενέργειες, ακόμη και για γλώσσες που ομιλούνται από σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, όπως είναι, για παράδειγμα, η αλβανική. Μάλιστα, είναι ενδεικτικό ότι η αξιοποίηση των γλωσσών αυτών είναι ελλιπής ακόμη και στις Τάξεις Υποδοχής, μέσω των οποίων θα ήταν δυνατή η αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών (Σελλά – Μάζη, 2015).

Ιδανικά, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να ξεκινήσει κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να επωφεληθεί πλήρως

από τα οφέλη της και να είναι σε θέση να κατακτήσει με μεγαλύτερη ευκολία τη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, ως ιδανική ηλικία για την εισαγωγή στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θεωρείται η ηλικία των πέντε ετών, όταν το παιδί έχει ήδη κατακτήσει σε σημαντικό βαθμό την πρώτη γλώσσα και μπορεί να την αξιοποιήσει για να κατακτήσει και τη δεύτερη. Άλλοι ερευνητές τονίζουν ότι ακόμη πιο ευεργετική είναι η έκθεση του παιδιού στη δεύτερη γλώσσα ακόμη και από τους πρώτους μήνες της ζωής του, υπό την προϋπόθεση, όμως, ότι η έκθεση αυτή γίνεται υπό τις κατάλληλες συνθήκες (βλ. ενδεικτικά Αζέζ, 1999).

Στην προσπάθεια για ενεργοποίηση του γλωσσικού υπόβαθρου των αλλόγλωσσων μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και την αξιοποίησή της για την κατάκτηση και της δεύτερης. Η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία διατήρησης της μητρικής γλώσσας, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε δεδομένη, αφού συχνά ακόμη και εντός των οικογενειών των μεταναστών φαίνεται ότι χρησιμοποιείται όχι η μητρική τους γλώσσα, αλλά η δεύτερη (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2012). Το αντίθετο τείνει να συμβαίνει συχνά στο φιλικό περιβάλλον, ιδιαίτερα μεταξύ συνομηλίκων ίδιας καταγωγής, οι οποίοι πιο συχνά χρησιμοποιούν μεταξύ τους τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν (Σκούρτου, 2011· Μαλιγκούδη, 2009).

Εκτός από την οικογένεια, ασφαλώς, είναι σημαντικός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που, μαζί με την πολιτεία είναι δυνατό να συμβάλλει στην επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μετανάστες μαθητές. Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διγλωσσία αποτελεί παράγοντα καθοριστικό σε ό,τι αφορά την εξέλιξη του μαθητή, καθώς και του τρόπου με τον οποίο θα αξιοποιηθεί ή θα αγνοηθεί η μητρική του γλώσσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικό είναι, ασφαλώς, ο εκπαιδευτικός να είναι έτοιμος και κατάλληλα καταρτισμένος ώστε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που απορρέουν από την ανάγκη να διδάξει σε μία πολυπολιτισμική

τάξη, στην οποία ενδέχεται να συνυπάρχουν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η κατάρτιση είναι απαραίτητο να εστιάζει σε ζητήματα που σχετίζονται με την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, τον τρόπο με τον οποίο ευνοείται η κατάκτησή τους, καθώς και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης των δίγλωσσων μαθητών να γνωρίσουν και να κατακτήσουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε όλες τις εκφάνσεις (Σκούρτου, 2011).

Έχει παρατηρηθεί ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα ενημερωμένοι αναφορικά με τη σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας για τη μαθησιακή πορεία των αλλόγλωσσων μαθητών. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν αντιλαμβάνονται και δεν αναγνωρίζουν τα οφέλη της. Αντίθετα, ακόμη και αν κατανοούν τη σημασία της, δεν της δίνουν τη θέση που πρέπει να έχει στη μαθησιακή διαδικασία και δεν προωθούν την αξιοποίησή της εξαιτίας, ενδεχομένως, έλλειψης γνώσης ή ύπαρξη συναισθημάτων αμφιβολίας, σύγχυσης και δυσπιστίας (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

2.3. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία μίας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης αποτελεί μία διαδικασία μακρά και διαρκή, η οποία περνά από διαφορετικά στάδια κατάκτησης για τον μαθητή που τη διδάσκεται. Ο τελευταίος καλείται να προσπαθήσει να κατανοήσει τον γραμματικό μηχανισμό της δεύτερης γλώσσας, γεγονός που από μόνο του είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, ιδιαίτερα στην περίπτωση που η δεύτερη γλώσσα δεν έχει αρκετά κοινά σημεία με την μητρική. Ο μαθητής, σε αυτή την περίπτωση, κατά τη στιγμή της επαφής με τη δεύτερη γλώσσα έχει ήδη οργανώσει στη σκέψη του ένα σύστημα που βασίζεται στα γλωσσικά ερεθίσματα που ήδη έχει δεχθεί στο περιβάλλον του και τώρα καλείται να διαφοροποιήσει τον τρόπο σκέψης του για να κατανοήσει τους μηχανισμούς που διέπουν τη νέα γλώσσα που καλείται να γνωρίσει (Μήτσης, 2004).

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας αποτελεί συχνά μία πρόκληση για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Με δεδομένο, μάλιστα, ότι ορισμένες φορές οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αποκλίνουν από τον μέσο όρο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις τους, ακόμη και αν αυτό δεν δικαιολογείται από το νοητικό τους δυναμικό, ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και να τους προσφέρει την ευκαιρία να αναπτυχθούν και να ενταχθούν στο νέο γλωσσικό περιβάλλον. Ένα θέμα που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός σχετίζεται με το γεγονός ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι ακόμη δεν έχουν μάθει σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα τείνουν να έχουν πλήθος άγνωστων λέξεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και, κατά συνέπεια, να μην είναι σε θέση να κατανοούν πλήρως τα όσα ακούν στη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και εκτός αυτού, στις συναναστροφές με τους συμμαθητές τους. Η δυσκολία τους αυτή οδηγεί στην αδυναμία τους να παρακολουθήσουν το μάθημα, αλλά και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές για την κοινωνικοποίησή τους (Σκούρτου και συν., 2004).

Ασφαλώς, ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει στην πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη θα αντιμετωπίσει διαφορετικές προκλήσεις και δυσκολίες. Τα παιδιά των μεταναστών δεν έχουν πάντοτε τη δυνατότητα να ανταποκριθούν άμεσα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, ενώ πολλές φορές δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα, εξαιτίας είτε αντικειμενικών προβλημάτων είτε θεμάτων που σχετίζονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση και κακή εικόνα του εαυτού. Οι καταστάσεις αυτές είναι απαραίτητο να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν από τον εκπαιδευτικό έγκαιρα και αποτελεσματικά (Θεοδοσιάδου, 2015). Εκτός των παραμέτρων που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία, εξίσου σημαντικό είναι οι αλλόγλωσσοι μαθητές να αντιληφθούν ότι είναι αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης και των συνομηλίκων τους (Cummins, 2005).

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται ο κάθε μαθητής και ευνοείται η εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατηγορία στην οποία εντάσσεται. Ειδικότερα, σύμφωνα με την επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας, οι δίγλωσσοι μαθητές είναι δυνατό να ταξινομηθούν σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι μαθητές που ανήκουν στους *δίγλωσσους μαθητές ελίτ*, δηλαδή σε αυτούς που ανήκουν σε ανώτερη κοινωνική τάξη και μετακινούνται μεταξύ διαφορετικών χωρών εξαιτίας, για παράδειγμα, του επαγγέλματος των γονέων τους, όπως είναι τα παιδιά των διπλωματών. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν κατά κανόνα την ευχέρεια να αναπτύσσουν πιο εύκολα τις ξένες γλώσσες. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι *μαθητές των γλωσσικών πλειονοτήτων*. Πρόκειται για μαθητές που φοιτούν σε δίγλωσσα σχολεία και ανήκουν στη γλωσσική πλειοψηφία. Έπειτα, στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται οι *δίγλωσσοι μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων*, οι οποίοι είναι κατά κανόνα μετανάστες που αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, στην οποία έχουν μετακινηθεί. Τέλος, υπάρχει και η κατηγορία μαθητών που έχουν γονείς που μιλούν διαφορετική γλώσσα, ενώ κατοικούν σε χώρα όπου ομιλείται μία τρίτη γλώσσα που δεν συναντούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει διγλωσσία, αλλά *τρίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη* (Στόγιος, 2007).

Μία από τις προσεγγίσεις που θεωρείται ότι είναι κατάλληλη και μπορεί να βοηθήσει τους αλλόγλωσσους μαθητές να προσεγγίσουν και να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα είναι η μέριμνα του σχολείου ώστε να προσφέρονται μαθήματα ελληνικής γλώσσας και στους γονείς τους. Με τον τρόπο αυτό, ολόκληρη η οικογένεια εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης και μπορεί να υπάρχει σημαντικότερη παρακίνηση προς τους μαθητές, ενώ τόσο αυτοί όσο και όλη η οικογένειά τους είναι δυνατό να επωφεληθούν κατά την ένταξή τους στην κοινωνία (Ζολώτα, 2010). Εκτός από το σχολείο, ασφαλώς, σε αυτή την προσπάθεια είναι σημαντικό να είναι αρωγός και η πολιτεία. Στην περίπτωση της Ελλάδας υπάρχουν διαφορετικοί φορείς που διοργανώνουν τέτοιου είδους

μαθήματα για μετανάστες, όπως είναι η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, τα πανεπιστήμια, οι δήμοι, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς και διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να βοηθήσουν τους γονείς να μάθουν για τα συγκεκριμένα προγράμματα και να τα παρακολουθήσουν προς όφελος των ίδιων και των παιδιών τους (Σελλά – Μάζη, 2015).

Επιχειρώντας μία αναφορά στις μεθόδους που θεωρούνται κατάλληλες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, είναι οι ίδιες που διέπουν γενικώς τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Ιδιαίτερα στην περίπτωση κατά την οποία οι αλλόγλωσσοι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν ως δεύτερη γλώσσα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ένα σημαντικό στοιχείο, στο οποίο θα πρέπει να δώσει βαρύτητα ο εκπαιδευτικός είναι το ότι για να διευκολυνθεί η κατάκτηση της νέας γλώσσας θα πρέπει ο μαθητής να γνωρίσει και να κατανοήσει όσο το δυνατό καλύτερα τον τρόπο ζωής, τα πιστεύω και την κουλτούρα του λαού που την ομιλεί, αφού όλα αυτά τα στοιχεία αντανακλώνται στην ίδια τη γλώσσα (Αζέζ, 1999). Έτσι, η εκμάθηση της ελληνικής είναι πιο εύκολη και άμεση εάν ο αλλόγλωσσος μαθητής έλθει σε επαφή συνολικά με τον πολιτισμό, με την κοινωνία, τα ήθη και τα έθιμα της Ελλάδας, όχι για να τα εντάξει στην καθημερινότητά του, αλλά για να γνωρίσει τη φιλοσοφία και την κουλτούρα που βρίσκεται πίσω από τη γλώσσα της χώρας αυτής.

Μία ακόμη καλή πρακτική περιλαμβάνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού ώστε η διδασκαλία της γλώσσας να είναι νοηματοκεντρική, δηλαδή να δίνει έμφαση στην παραγωγή και τη μετάδοση νοήματος και όχι να εστιάζει στα τυπικά μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας ξεχνώντας την ουσία της που βρίσκεται πέρα από αυτά. Αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει να παραμεληθεί ή να αγνοηθεί η εκμάθηση της γραμματικής, του συντακτικού και γενικώς των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας, αλλά ότι θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει να διδάσκει στη βάση της γραμματοκεντρικής μεθόδου (Χαραλαμπόπουλος, 2002).

Σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού, αναπτύχθηκε και αξιοποιείται συχνά η προφορική μέθοδος, η οποία βασίζεται στην εκμάθηση από την πλευρά του μαθητή ενός φθόγγου ή μίας λέξης μέσα από τη συνήθεια. Η εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί όταν ο μαθητής είναι σε θέση να συνδέσει την αντίδραση με το ερέθισμα που την έχει προκαλέσει. Ο δάσκαλος, λοιπόν, καλείται να παρέχει νέα ερεθίσματα στον μαθητή και ο τελευταίος να ενισχύεται όταν ανταποκρίνεται θετικά και να διορθώνεται όταν ανταποκρίνεται λανθασμένα. Μέσω της επανάληψης ο μαθητής συνηθίζει στη σωστή χρήση της δεύτερης γλώσσας και φτάνει στην κατάκτησή της μέσα από τη συμμετοχή σε φυσιολογικούς, καθημερινούς διαλόγους και την αλληλεπίδραση με φυσικούς ή μη ομιλητές της γλώσσας. Όπως είναι αντιληπτό, η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ενώ δεν προωθείται στον ίδιο βαθμό και η ανάπτυξη του γραπτού. Συμβάλλει, πάντως, στη συστηματική καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή και του δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητες επικοινωνίας (Baker, 2001).

Στη διάρκεια των τελευταίων ετών, πάντως, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, οι οποίες ακολουθούνται και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τη διδασκαλία της ελληνικής είτε ως πρώτη είτε ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Μία τέτοια προσέγγιση είναι η *λειτουργική*, η οποία δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά και με ευχέρεια, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στην ορθότητα των γραμματικών και συντακτικών δομών που χρησιμοποιεί. Ο τρόπος εκμάθησης της γλώσσας σε αυτή την περίπτωση είναι πιο φυσικός (Baker, 2001).

Τέλος, η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία έχει κερδίσει έδαφος στη διάρκεια των τελευταίων ετών, θέτει τον μαθητή σε μία κατάσταση διαρκούς ενεργού συμμετοχής στο γλωσσικό μάθημα. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας γίνεται υπό το πρίσμα της πραγματολογίας και δίνεται και σε αυτή την περίπτωση

έμφαση στην επικοινωνία, μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να κατανοήσει το περιβάλλον του, να εκφραστεί και να συμμετέχει στις κοινωνικές διαδικασίες. Στο επίκεντρο της μεθόδου αυτής βρίσκεται η έμφαση σε κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, τα οποία είναι απαραίτητα έτσι ώστε ο μαθητής να κατανοήσει τη λειτουργία της, ενώ ο στόχος της είναι η πραγματοποίηση της επικοινωνίας, ακόμη και αν αυτή συνοδεύεται από λάθη γραμματικά και συντακτικά (Διακουμή και συν., 2006).

Το γεγονός ότι η επικοινωνία βρίσκεται στο επίκεντρο, από την άλλη πλευρά, δε σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητο ο μαθητής να διδαχθεί τη γραμματική και το συντακτικό της γλώσσας, καθώς αυτά αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξή της. Ο μαθητής στην πορεία του χρόνου θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις γραμματικές δομές και τους τύπους της γλώσσας και τις διαφορετικές της λειτουργίες. Η γραμματική αποτελεί, σε αυτή την περίπτωση, το μέσο που εξυπηρετεί την επικοινωνία, ενώ ιδιαίτερο ρόλο έχει και η κατανόηση της πραγματολογίας, του τι είναι αποδεκτό να λέγεται, από ποιους και υπό ποιες συνθήκες (Μήτσης, 2004). Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η έμφαση στην αλληλεπίδραση, καθώς και η βαρύτητα στην ενεργητική χρήση της ελληνικής γλώσσας και η παρακίνηση των αλλόγλωσσων μαθητών να επικοινωνήσουν στη νέα γλώσσα ακόμη και από το πρώτο κίόλας μάθημα, ακόμη και αν η επικοινωνία αυτή δεν είναι τελικά επιτυχημένη ή απόλυτα ορθή (Διακουμή και συν., 2006).

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας είναι μια αναγκαιότητα για τα παιδιά που έρχονται στην Ελλάδα από διαφορετικές χώρες και γενικώς για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, εξάλλου, η ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στις σχολικές τάξεις είναι όλο και πιο συχνή, γι' αυτό και είναι σημαντικό να διαμορφώνονται οι πλέον κατάλληλοι τρόποι για την υποστήριξή τους στην προσπάθεια να μάθουν τη γλώσσα της χώρας και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει στη βάση των σύγχρονων προσεγγίσεων για την εκμάθηση των δεύτερων ή ξένων γλωσσών με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην επικοινωνιακή διαδικασία. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση μίας συγκεκριμένης μεθόδου που προτείνεται από τη σύγχρονη έρευνα για το γλωσσικό μάθημα, και όχι μόνο. Πρόκειται για την αξιοποίηση της μεθόδου της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

Κεφάλαιο 3. Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση

3.1. Εισαγωγή

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία μέθοδο που στη διάρκεια των τελευταίων χρόνων κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαιδευτική πρακτική. Όπως επισημαίνεται από τον Σουλιώτη (2012), μία από τις καινοτομίες που έχουν εισαχθεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι και η έμφαση στην ανάγκη για ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της εξοικείωσής τους με διαφορετικές συγγραφικές πρακτικές. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσω της Δημιουργικής Γραφής και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη λογοτεχνική γραφή και να ευαισθητοποιηθούν απέναντί της, καθώς και να αναπτύξουν και οι ίδιοι τη δυνατότητα να εκφράζονται καλλιτεχνικά, να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, αλλά και να είναι σε θέση να παρέμβουν σε αυτό, να το ξαναδημιουργήσουν με βάση τη φαντασία και τον δικό τους τρόπο σκέψης και την οπτική τους γωνία. Η δημιουργικότητα, εξάλλου, αποτελεί στοιχείο που προωθείται από τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, τουλάχιστον σε επίπεδο κατ' αρχήν θεωρητικό (Κωτόπουλος, 2014).

Στο τρίτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας επιχειρείται η προσέγγιση του ζητήματος της αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση γενικότερα και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας πιο εξειδικευμένα. Αρχικά, γίνεται μία σύντομη παρουσίαση της θέσης που η λογοτεχνία κατέχει στην εκπαίδευση. Ακολουθεί η καταγραφή του ορισμού, των χαρακτηριστικών και των σημαντικών σημείων της διαδρομής της διαμόρφωσης της Δημιουργικής Γραφής και της αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία και, τέλος, παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν τον τρόπο με τον

οποίο αυτή μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συνδράμει στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

3.2. Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση

Η Λογοτεχνία αποτελεί ένα διδακτικό αντικείμενο που κατέχει σημαντική θέση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές ήδη από την προσχολική ηλικία καλούνται να προσεγγίσουν λογοτεχνικά κείμενα, είτε αυτά τους παρουσιάζονται από τον παιδαγωγό είτε τα διαβάζουν οι ίδιοι και να αντλήσουν τις γνώσεις που απορρέουν από αυτά, αλλά και την ευχαρίστηση που ασφαλώς παρέχει η συγκεκριμένη ενασχόληση. Κατά τον 20ο αιώνα, ωστόσο, το γλωσσικό μάθημα και η διδακτική του έχει μονοπωλήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών λειτουργών. Σε αυτό το πλαίσιο, η Λογοτεχνία έχει ενταχθεί στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ακολουθώντας μία περισσότερο «φιλολογική οπτική» στη διδασκαλία της (Σουλιώτης, 2012).

Αν και η Λογοτεχνία εντάσσεται, λοιπόν, στην καθημερινότητα της διδακτικής πρακτικής, τίθεται το ερώτημα εάν και σε ποιο βαθμό η προσέγγιση που ακολουθείται για τη διδασκαλία του είναι η πλέον κατάλληλη, αυτή που μπορεί να ωφελήσει τα μέγιστα τους μαθητές. Η άποψη που τείνει να επικρατήσει είναι αυτή που υποστηρίζει ότι η Λογοτεχνία συχνά χρησιμοποιείται με έναν τρόπο μάλλον εργαλειακό από τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν να ενισχύσουν μέσω αυτής τη γλωσσική διδασκαλία. Η προσέγγιση αυτή, αν και δεν είναι απολύτως λανθασμένη, οδηγεί συχνά στην χρήση της Λογοτεχνίας ως συμπλήρωμα της διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά αγνοεί την αυτόνομη ύπαρξή της ως ένα σύστημα σημείων που, αν και έχει ομοιότητες με το γλωσσικό σύστημα, έχει και πολλές διαφορές σε σχέση με αυτό, αφού χρησιμοποιώντας τη γλώσσα μπορεί να καταλήξει σε διαφορετικό αποτέλεσμα σε σχέση με αυτό που απορρέει από τον κώδικα που χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία των ανθρώπων (Σουλιώτης, 2012).

Η Λογοτεχνία μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, πέραν από της παραδοσιακής μεθόδου της πραγμάτευσης λογοτεχνικών κειμένων πεζού και ποιητικού λόγου και της ερμηνείας τους. Για παράδειγμα, η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας μπορεί να γίνει μέσω του εμπλουτισμού των μεθόδων διδασκαλίας με τις τεχνικές και τις αρχές του θεάτρου. Η πρακτική αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες σε κάθε μαθητή και, κατ' επέκταση, σε κάθε μέλος της κοινωνίας. Η ενσυναίσθηση, όπως και η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους που συναντώνται στα πλαίσια της κοινωνίας είναι απαραίτητες για τη γόνιμη και ατομική συνύπαρξη των μελών της κοινωνίας, ιδιαίτερα μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως είναι η σύγχρονη ελληνική (Παπακώστα, 2007).

Το θέατρο αποτελεί ένα διακριτό μέσο έκφρασης με ποικίλες δυνατότητες, το οποίο ενδείκνυται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, όχι μόνο της γλωσσικής. Μπορεί να αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα της κωδικοποίησης και της κατανόησης της διαφορετικότητας, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, αλλά και γενικότερα του κόσμου. Δίνει, τέλος, τη δυνατότητα στον μαθητή να αξιοποιήσει τις δικές του, προσωπικές εμπειρίες, τις προσδοκίες και τις αξίες του για να κατανοήσει και να αξιολογήσει τον κόσμο, να γνωρίσει τον εαυτό του και τους άλλους. Γι' αυτό το λόγο, η αξιοποίηση θεατρικών λογοτεχνικών κειμένων είναι δυνατό να εφαρμοστεί σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες τόσο των ανηλίκων μαθητών, όσο και των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αλλά και συνολικά της κοινωνίας (Παπακώστα, 2007).

3.3. Δημιουργική Γραφή: ορισμός και ιστορική αναδρομή

Η Δημιουργική Γραφή, σύμφωνα με τον ορισμό της Συμεωνάκη (2013, σ. 42), αποτελεί μία « ... τέχνη του λόγου και τρόπο δημιουργίας λογο-τεχνικών κειμένων,

καθώς και μέθοδο προσέγγισης ζητημάτων που αφορούν την διδασκαλία της λογοτεχνίας».

Σύμφωνα, από την άλλη πλευρά, με τον ορισμό που δίνεται από τον McVey (2008), η έννοια της Δημιουργικής Γραφής συνίσταται στη δημιουργία διάφορων εξωλογοτεχνικών ειδών, καθώς, όπως τονίζει ο συγγραφέας, κάθε είδους γραφή αποτελεί δημιουργική γραφή, είτε πρόκειται για κάποιο λογοτεχνικό κείμενο είτε για τις οδηγίες χρήσης μίας οικιακής συσκευής κι αυτό γιατί το κείμενο που δημιουργείται, όποιο χαρακτήρα κι αν αυτό έχει, αντλεί από τη γλώσσα, τη γνώση, την εμπειρία, τη φαντασία και τις ιδέες του ατόμου που το έχει γράψει. Υπό αυτή την έννοια, όλα τα κείμενα μπορούν να χαρακτηριστούν ως το αποτέλεσμα Δημιουργικής Γραφής, ακόμη και αν είναι τεχνικής φύσεως.

Αν και η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα τονίζει το ρόλο που μπορεί να έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη έως και σήμερα δεν έχει υπάρξει συμφωνία αναφορικά με το αν η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αποτελέσει διακριτό διδακτικό αντικείμενο ή αν είναι καλύτερα να αξιοποιείται στα πλαίσια των υπόλοιπων διδακτικών αντικειμένων, για παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος, έτσι ώστε να ενισχύσει την επίτευξη των στόχων τους (Συμεωνάκη, 2013).

Η Δημιουργική Γραφή, πάντως, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη Λογοτεχνία, καθώς θεωρείται ότι μέσα από τον προβληματισμό σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο και την προσπάθεια του μαθητή να συγγράψει και αυτός το δικό του γραπτό μπορεί να ενισχυθεί η προσπάθεια για κατανόηση της λογοτεχνικής παραγωγής και εκτίμηση αυτής. Ένας μαθητής που έχει την ευκαιρία, μέσω της Δημιουργικής Γραφής, να εξασκηθεί στη συγγραφή κειμένων, μπορεί με μεγαλύτερη ευκολία να κατανοήσει τις αρχές που διέπουν τη συγγραφή και τις δεξιότητες του συγγραφέα ή του ποιητή. Κατά συνέπεια, η γραφή λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κομμάτι της μελέτης της λογοτεχνίας (Maxwell, 2010).

Ο στόχος της υλοποίησης δραστηριοτήτων με τη Δημιουργική Γραφή, ασφαλώς, δεν είναι να εντοπίσει τα συγγραφικά ταλέντα, τους μαθητές που έχουν έφεση και προοπτικές σε αυτόν τον τομέα. Περισσότερο από αυτό, πρόκειται για ένα σύνολο από δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αξιοποίηση και την καλλιέργεια της προσωπικής εμπειρίας και στην κινητοποίηση των συμμετεχόντων ώστε να εκφραστούν, να καταθέσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Παράλληλα, δεν θα πρέπει να αγνοείται ο παιδαγωγικός ρόλος των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη σύνδεση δύο μορφών γραμματισμού, του οπτικού και του ακουστικού, καθώς και την εξάσκηση σε τεχνικές που ενισχύουν την προσπάθεια κατάκτησης της νέας γνώσης. Η παράμετρος αυτή συνδέεται και με την υλοποίηση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην κατάκτηση της γλώσσας μέσω της συμμετοχής σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής είναι δυνατό να εξυπηρετήσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικονάνου, 2015).

3.3.1. Ιστορική αναδρομή: η εξέλιξη της Δημιουργικής Γραφής

Αν και η Δημιουργική Γραφή ως αντικείμενο και φιλοσοφία συναντάται στη σύγχρονη εποχή με έμφαση στον 21^ο αιώνα, δεν πρόκειται για ένα αντικείμενο χωρίς παρελθόν και ρίζες στη σκέψη των λογοτεχνών και παιδαγωγών των προηγούμενων αιώνων. Αντίθετα, ήδη από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έχουν αρχίσει να διαφαίνονται τα πρώτα σπέρματα της Δημιουργικής Γραφής στη σκέψη των ανθρώπων που την οραματίστηκαν και που προετοίμασαν το έδαφος για τη σημερινή της ευρεία ανάπτυξη (Συμεωνάκη, 2013).

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο Δημιουργική Γραφή, creative writing στην αγγλική γλώσσα, είναι ο Emerson σε ομιλία του το 1837². Ο Emerson υποστήριξε σθεναρά την αξία των βιβλίων και της μελέτης τους, ωστόσο τέθηκε αντίθετα στην παθητική αντιμετώπισή τους, η οποία θεώρησε ότι μπορεί να οδηγήσει σε αδράνεια του αναγνώστη που απλώς διαβάζει και δεν συμμετέχει ενεργά στην όλη διαδικασία. Κατά τον ομιλητή, ο ρόλος του βιβλίου, των λογοτεχνικών κειμένων είναι – ή θα πρέπει να είναι – πολύ διαφορετικός, αφού μέσω αυτών μπορεί ο αναγνώστης να ενεργοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, να αντλήσει έμπνευση και να δει τον κόσμο με διαφορετικό μάτι, υπό το πρίσμα τόσο των όσων διαβάζει όσο και αυτών που δημιουργούνται στο μυαλό του εξαιτίας της ανάγνωσης. Έκανε λόγο για την *αγάπη για τα γράμματα*, που αντικατοπτρίζει την οπτική του για τον γραμματισμό και την αντίληψή του για τη λογοτεχνία και την αξία της (Myers, 1993).

Ο Emerson, λοιπόν, μέσα από τη σκέψη του έθεσε τις βάσεις της για την ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής, αλλά όχι μόνο αυτής. Η προσέγγισή του μπορεί να συνδεθεί με μία διαφορετική, νέα οπτική για την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά, η οποία αντιμετωπίζεται ως *δημιουργική μάθηση* (Myers, 1993).

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι δεν συμφωνούν όλοι οι ερευνητές με την οπτική του Meyers για το συγκεκριμένο ζήτημα. Για παράδειγμα, ο Dawson (2005), αν και δεν διαφωνεί πλήρως, θεωρεί ότι η χρήση του όρου από τον Emerson δεν αντικατοπτρίζει μία αποκρυσταλλωμένη άποψη, αλλά περισσότερο μία προσωπική ιδέα του ομιλητή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να συσχετιστεί με την αντίληψη ότι η δημιουργία ενός κειμένου, λογοτεχνικού ή μη, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση γενικώς της λογοτεχνίας και των παραμέτρων της, του τρόπου με

² Χαρακτηριστικά στην ομιλία αυτή ανέφερε ότι: “There is then creative reading as well as creative writing”, δηλαδή «Υπάρχει, λοιπόν, δημιουργική ανάγνωση, όπως και δημιουργική γραφή» (Συμεωνάκη, 2013).

τον οποίο δημιουργούνται τα πεζά και ποιητικά είδη και των μηχανισμών που τα διέπουν (Cavell, 1990).

Η λογοτεχνία, πάντως, δεν γινόταν πάντοτε αντιληπτή υπό το πρίσμα της δημιουργικότητας, τουλάχιστον όχι του αναγνώστη. Έως τα τέλη του 19^{ου} αιώνα το συγκεκριμένο αντικείμενο γινόταν αντιληπτό υπό ένα αυστηρά φιλολογικό πρίσμα, χωρίς την παραμικρή επίδραση των αρχών και των ιδεών του ουμανισμού. Η έρευνα στο πεδίο της λογοτεχνίας περιελάμβανε τη μελέτη των συγγραφέων, των βιβλίων τους, των χρονολογιών έκδοσης. Αντίθετα, οποιαδήποτε πληροφορία σχετιζόταν με τη δημιουργικότητα δεν απασχολούσε τους ερευνητές του χώρου, αλλά αντίθετα, αποτελούσε αντικείμενο της Ρητορικής, η οποία θεωρείται ότι αποτέλεσε τον πρόδρομο της Δημιουργικής Γραφής. Εξάλλου, η τελευταία έχει απορροφήσει στοιχεία της πρώτης σε ό,τι αφορά τους κανόνες εκφοράς του λόγου, προφορικού και γραπτού, τη χρήση των εκφραστικών μέσων, τη ρύθμιση του ύφους κ.ο.κ.

Ανατρέχοντας στο πρόσφατο παρελθόν, η ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής με τη μορφή που έχει σήμερα, ως διδακτικού και ακαδημαϊκού αντικειμένου, φαίνεται ότι ξεκινά από τις Η.Π.Α. και ειδικότερα από την Iowa. Κατά τον Myers (1993), ο οποίος επιχείρησε να εντοπίσει τις απαρχές της Δημιουργικής Γραφής και να καταγράψει την ιστορία της, αυτή ξεκίνησε με σκοπό την κάλυψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού πειράματος, όπως το χαρακτηρίζει ο ίδιος. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όπως προαναφέρθηκε, η Λογοτεχνία αφορούσε συγκεκριμένα τη μελέτη των κειμένων και δεν σχετιζόταν με τη δημιουργία. Η μελέτη των κειμένων, κατ' επέκταση, γινόταν χωρίς αναφορά στις τεχνικές δεξιότητες των συγγραφέων που τα δημιούργησαν. Προέκυψε, λοιπόν, ένα χάσμα, το οποίο οδήγησε στην ανάδειξη της English Composition, που θεωρείται πρόδρομος της δημιουργικής γραφής και αναπτύχθηκε αρχικά στο χώρο του Πανεπιστημίου του Harvard. Στο ίδιο Πανεπιστήμιο, αυτό του Harvard, το 1920 ιδρύθηκε από τον George Baker το 47 Workshop, όπου οι μαθητές διδάσκονταν τη δραματική γραφή. Οδηγό για τη

διδασκαλία αποτελούσαν οι έννοιες της κατασκευής, των τεχνικών οδηγιών και της πρακτικής θεώρησης (Συμεωνάκη, 2013).

Έως και το 1940 μέσω αυτής της προσέγγισης έγινε προσπάθεια για κατανόηση της Λογοτεχνίας και μελέτη των κειμένων, όχι υπό το πρίσμα που έως τότε προσεγγίζονταν, αλλά ως συνολική εμπειρία με έμφαση στη γραφή. Προέκυψε ένας νέος τρόπος σκέψης που εστίαζε στην ανάγκη για μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων που ήδη υπάρχουν, αλλά και στην προσπάθεια για ανάδειξη των δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν και στην παραγωγή νέων. Πάντως, έως εκείνο το σημείο η Δημιουργική Γραφή δεν αποτελεί διαφορετικό, διακριτό πεδίο, αλλά τμήμα της Λογοτεχνίας, ενώ μπορεί να χαρακτηριστεί ακόμη και συνώνυμο αυτής (Dawson, 2005).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα άρχισε να συντελείται μία αλλαγή όταν σταδιακά ο όρος Composition άρχισε να αντικαθίσταται από τον όρο Creative Writing, ενώ την ίδια στιγμή άρχισε να αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση στην ατομική έκφραση και τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτή. Σημείο αναφοράς αποτέλεσε το σχολείο του Mearns, που θεωρείται ότι αποτελεί το πρώτο σχολείο που εμπνεύστηκε από τη Δημιουργική Γραφή και εστίασε στην ανάγκη για εκπαίδευση που σχετίζεται με την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων. Αργότερα, αναδείχθηκε και η προσωπικότητα του Norman Forester, ο οποίος ήταν ο πρωτεργάτης της νέας προσέγγισης της Λογοτεχνίας που εφαρμόστηκε στο School of Letters του Πανεπιστημίου της Iowa με στόχο τη διαμόρφωση μίας νέας εκπαίδευσης στο γραμματισμό (education in letters) και την ανάπτυξη κριτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας. Η δράση του βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η συγγραφή αποτελεί διδακτό αντικείμενο, συνεπώς είναι σημαντικό να αναληφθεί η ανάλογη δράση μέσω των Πανεπιστημίων, έτσι ώστε να ενισχυθεί η λογοτεχνική παραγωγή (Myers, 2006).

Συνοπτικά, η Λογοτεχνία ως αντικείμενο είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μελέτη του γραπτού λόγου, αλλά, μέσω της Δημιουργικής Γραφής, και με την παραγωγή του, η οποία θεωρείται εξαιρετικά σημαντική. Εξάλλου, η καλλιέργεια του

γραπτού λόγου αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις επιδιώξεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά, αφού σχετίζεται με την καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να αναπτύσσει το λεξιλόγιό του και να χρησιμοποιεί τις λέξεις που υπάρχουν σε αυτό, να δρα ανάλογα με τις διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις και να αναζητά τους πλέον κατάλληλους τρόπους για να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του, να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με το σύνολο. Μαθαίνει να δομεί ένα κείμενο, να γράφει, να σβήνει, να διορθώνει, έως ότου πετύχει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα, αυτό που έχει οραματιστεί (Συμεωνάκη, 2013).

3.3.2. Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η δημιουργικότητα αποτελεί ένα από τα ζητούμενα των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Λογοτεχνίας στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η Λογοτεχνία, βέβαια, στην Ελλάδα αποτελεί ένα αντικείμενο με ποικίλη στοχοθεσία. Ενδεικτικά, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Α' Λυκείου αναφέρεται ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας « ... επιδιώκει να δώσει νέες κατευθύνσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας που να συνάδουν με τη φιλοσοφία του νέου Π.Σ. για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση αλλά και να ετοιμάζουν το έδαφος για την ανανέωση του μαθήματος στις δύο επόμενες τάξεις του Λυκείου. [...] Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας: να θέσουμε ως

πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε αυτή τη βαθμίδα στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής αγωγής και την προώθηση της δημιουργικής συμμετοχής στον σύγχρονο πολιτισμό, ενώ, παράλληλα, συμβάλλει τη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Πασχαλίδης, 2006).

Το μάθημα της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, θεωρείται ότι είναι μαθητοκεντρικό και όχι κειμενοκεντρικό, αφού στο επίκεντρο της διαδικασίας δεν είναι το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά ο μαθητής που το προσεγγίζει. Η ανάπτυξη του μαθήματος γίνεται σε τρεις φάσεις, πριν την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση και μετά την ανάγνωση, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, όπως είναι η μέθοδος project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και γενικώς οι ενεργητικές και βιωματικές μέθοδοι που θεωρείται ότι προωθούν τη συμμετοχή των μαθητών και κινούν το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η δημιουργικότητα, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ζητούμενο για το μάθημα της Λογοτεχνίας, αφού από το 2002 κι έπειτα σταθερά περιλαμβάνεται στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, μεταξύ των προτεραιοτήτων του βρίσκεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ατομικής έκφρασης, η εξοικείωση με την ανάγνωση και προαγωγή της. Εντούτοις, στα διδακτικά εγχειρίδια οι ασκήσεις της δημιουργικής γραφής εξακολουθούν να είναι πολύ περιορισμένες σε αριθμό, γεγονός που δεν συνάδει με τους γενικούς στόχους του μαθήματος. Ενδεικτικά, στο σύνολο των εγχειριδίων της Λογοτεχνίας του Λυκείου και του Γυμνασίου υπάρχουν ελάχιστες ασκήσεις δημιουργικής γραφής, ενώ ακόμη και σε αυτές,

δεν ζητείται σε καμία περίπτωση από τους μαθητές να παράγουν ποιητικό λόγο (Κωτόπουλος, 2014).

Πάντως, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011 για πρώτη φορά κάνει αναφορά στην αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη Λογοτεχνία του Λυκείου. Σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται η αξία της, ωστόσο δεν γίνεται αναφορά σε αυτή ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο. Οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται στα διδακτικά εγχειρίδια έχουν συγκεκριμένες οδηγίες και προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κειμενικά είδη στα οποία αναφέρονται. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν:

- την αλλαγή του αφηγητή μίας συγκεκριμένης ιστορίας - αλλαγή «φωνής»,
- τη συγγραφή σελίδων από το ημερολόγιο ενός ήρωα ή μίας ηρωίδας,
- τη συγγραφή επιστολών,
- τη συγγραφή κειμένου που προορίζεται για το οπισθόφυλλο ενός βιβλίου,
- τη διασκευή ποιήματος από παραδοσιακό σε σύγχρονο και το αντίστροφο,
- τη μετατροπή ενός αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό και το αντίστροφο,
- την αλλαγή των σκηνών και του τέλους ενός θεατρικού έργου,
- τη συγγραφή ενός θεατρικού μονόπρακτου,
- τη συγγραφή κριτικής ή θεατρικού προγράμματος για μία θεατρική παράσταση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

3.4. Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο αποτελεί μία διαδικασία πολύπλοκη, αλλά ιδιαίτερα κρίσιμη για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και προσπαθούν να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και να επικοινωνήσουν με τους ανθρώπους που την αποτελούν. Εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καλούνται να υιοθετήσουν τις πλέον κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να διδάξουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που δεν τη γνωρίζουν και να τους βοηθήσουν να την κατακτήσουν με τον πιο γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει αναδειχθεί σε εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο και έχει κερδίσει έδαφος στην καθημερινή διδακτική πρακτική, καθώς θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά το πεδίο της κατάκτησης της γλώσσας, μέσα από τη λογοτεχνία είναι δυνατό οι μαθητές να φτάσουν στη βιωματική αφομοίωση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, η οποία αποτελεί το ζητούμενο γι' αυτούς. Την ίδια στιγμή, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αποκτά μία τελείως διαφορετική διάσταση, αφού σχετίζεται άμεσα με την ενεργοποίηση της φαντασίας του μαθητή και την προώθηση της δημιουργικότητάς του. Την ίδια στιγμή, μέσα από μία ευχάριστη διαδικασία ο μαθητής εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του στη δεύτερη / ξένη γλώσσα και μαθαίνει να χρησιμοποιεί στην πράξη τις νέες λέξεις που συναντά, τόσο για την κατανόηση του κειμένου που καλείται να διαβάσει όσο και για τη δική του επικοινωνία με τους άλλους. Όταν οι μαθητές γράφουν για κάποιο θέμα, τότε δεν το περιγράφουν απλά, αλλά δίνουν τη δική τους εκδοχή γι' αυτό, παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται αυτοί τα πράγματα (Σουλιώτης, 2012).

Η Δημιουργική Γραφή, έτσι όπως αξιοποιείται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, συνιστά το αποτέλεσμα της μίας συγκεκριμένης αντίληψης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να φτάσει στα βέλτιστα αποτελέσματα. Παράλληλα, βασίζεται στην παραδοχή ότι η δημιουργία λογοτεχνικών κειμένων είναι διδακτή μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Συμεωνάκη, 2013).

Όσον αφορά το ίδιο το αντικείμενο, κατά τον Dawson (2005), συντίθεται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία του. Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από:

- τη δημιουργική προσωπική έκφραση (creative self-expression), που σχετίζεται με την ανακάλυψη, καθώς και την ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων ενός ανθρώπου – μαθητή στην παρούσα περίπτωση.
- τον γραμματισμό (literacy), μέσω του οποίου η Δημιουργική Γραφή συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια του δημιουργικού πνεύματος, καθώς και της ανάπτυξης της επάρκειας στα διαφορετικά είδη που εντάσσονται στον γραπτό λόγο.
- την τεχνική (craft), που σχετίζεται με την εξάσκηση στην προσέγγιση της τέχνης.
- τη μελέτη εκ των ένδον (reading from the inside), που βασίζεται στη θέση ότι η πρακτική εμπειρία που απορρέει από τη δημιουργία λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να οδηγήσει το άτομο όχι μόνο στην εκτίμηση της Λογοτεχνίας, αλλά και στην κατάκτηση νέας γνώσης, που του είναι απαραίτητη σε διάφορα επίπεδα.

3.4.1. Η Δημιουργική Γραφή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο, στο οποίο είναι δυνατό να αξιοποιηθεί το μάθημα της λογοτεχνίας, όπως προαναφέρθηκε. Με τον τρόπο αυτό, μέσω της επαφής με διαφορετικές μορφές κειμένου, οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα τη γλώσσα και τις διαφορετικές μορφές έκφρασης της τέχνης, τον λόγο, τον ήχο, την εικόνα και το ρυθμό. Έτσι, είναι πιο εύκολο γι' αυτούς να κατακτήσουν την εμπλουτισμένη και λειτουργική χρήση της γλώσσας και να ενεργοποιήσουν τη δημιουργική τους έκφραση. Την ίδια στιγμή, έχουν την ευκαιρία να έλθουν πιο κοντά με τον ελληνικό πολιτισμό μέσα από τα στοιχεία του που αναδεικνύονται στα διαφορετικά κείμενα που προσεγγίζουν.

Η σύνδεση της Δημιουργικής Γραφής με τη διδασκαλία των διαφορετικών παραμέτρων της γλώσσας και της χρήσης της είναι προφανής, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας ο μαθητής αναπτύσσει τις γλωσσικές και εκφραστικές του ικανότητες και αποκτά την ευχέρεια να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του αυτές και δημιουργώντας κείμενα ποικίλου περιεχομένου (York, 2007).

Στην πορεία των τελευταίων ετών έχει αναδειχθεί η αξία της Δημιουργικής Γραφής για τη γλωσσική εκπαίδευση και έχει αποδειχθεί ότι μαζί με τη λογοτεχνική αφήγηση είναι δυνατό να οδηγήσει στην καλλιέργεια της δυνατότητας των μαθητών να παράγουν γραπτό λόγο και να κατακτήσουν τις γλωσσικές, καθώς και τις συγγραφικές δεξιότητες. Εντούτοις, σε ό,τι αφορά το πεδίο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, αλλά και της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ο συνδυασμός αυτός ακόμη δεν έχει εφαρμοστεί συστηματικά.

Πάντως, οι προοπτικές υλοποίησης δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής είναι πολλές και οι δυνατότητες που προσφέρονται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σημαντικές. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να

χρησιμοποιήσει τη Δημιουργική Γραφή συμπληρωματικά με άλλες δραστηριότητες, στα πλαίσια της διδασκαλίας του, ακόμη και σε συνδυασμό με άλλες βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Ο στόχος είναι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αφορμή από διάφορα κείμενα ή/ και αντικείμενα να δημιουργήσουν ένα αφήγημα, το οποίο να συνδέει τη νέα γνώση με την παλαιότερη, καθώς και με τα διαφορετικά κείμενα ή αντικείμενα που έχουν μπροστά τους. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες και αφηγήματα, μέσω των οποίων εκφράζονται και επικοινωνούν (Νικονάνου, 2015).

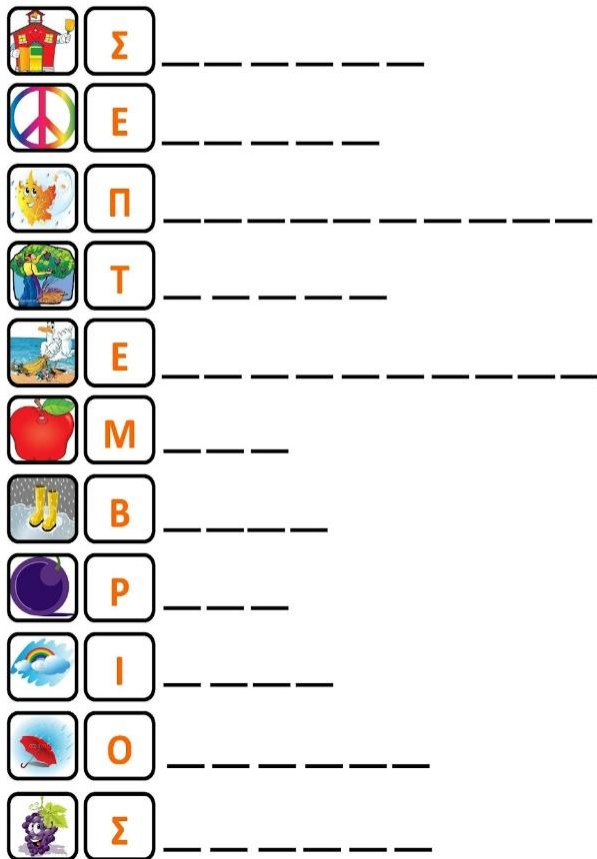
Εκτός από τον πεζό λόγο, και ο έμμετρος είναι δυνατό να αξιοποιηθεί στις δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής. Καλές πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν:

- Η δημιουργία ακροστιχίδων, όπου, εάν τα πρώτα γράμματα κάθε στίχου διαβαστούν κάθετα, τότε δημιουργείται μία λέξη ή φράση σχετική με το θέμα που έχει δοθεί.

Όνομα :

Ημερομηνία :

Ακροστιχίδα του Σεπτεμβρη



Εικόνα 1. Ακροστιχίδα για τον Σεπτέμβριο

(Πηγή: Ανθή Ζήση)

- Η αξιοποίηση limerics, όπου η έμφαση εντοπίζεται περισσότερο στον ήχο που παράγεται και λιγότερο στο νόημά του. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει πεντάστιχη ομοιοκαταληξία (αα/ββ/α), ενώ ο κάθε στίχος έχει το δικό του προκαθορισμένο περιεχόμενο. Σε ένα τέτοιο ποίημα, ο πρώτος στίχος παρουσιάζει τον ήρωα ή το τοπωνύμιο, ο δεύτερος την ιδιότητα του ήρωα, ένα χαρακτηριστικό του ή κάποιο αντικείμενο που έχει στην κατοχή του, ο τρίτος μία δραστηριότητα ή ένα στοιχείο της πλοκής της

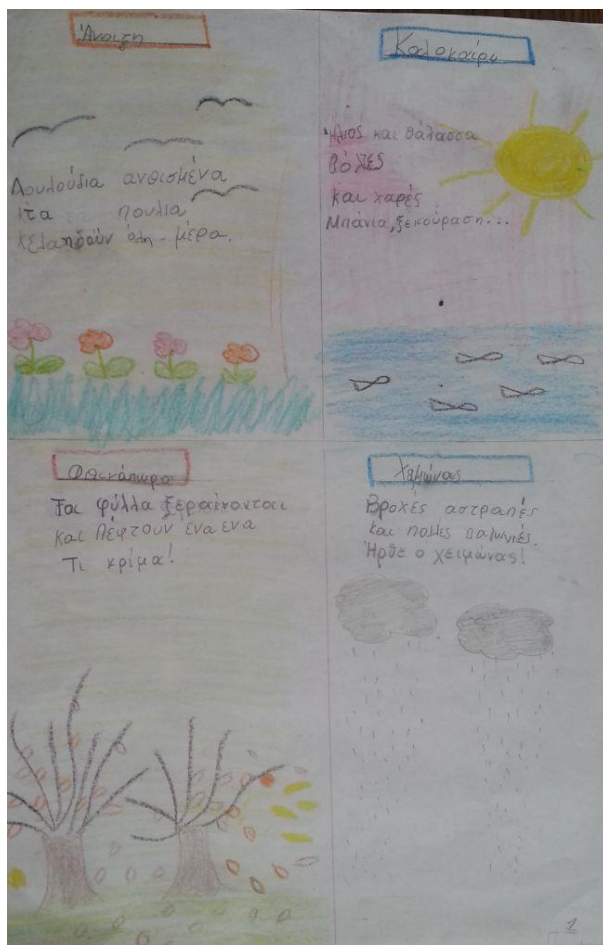
αφήγησης, ο τέταρτος κάποια ενέργεια του ήρωα ή άλλου προσώπου και ο πέμπτος και τελευταίος κάποιο χαρακτηρισμό για τον ήρωα. Η αφόρμηση και το περιεχόμενο των στίχων μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το θέμα της διδασκαλίας.



Εικόνα 2. Limerics

(από τους μαθητές του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χανίων)

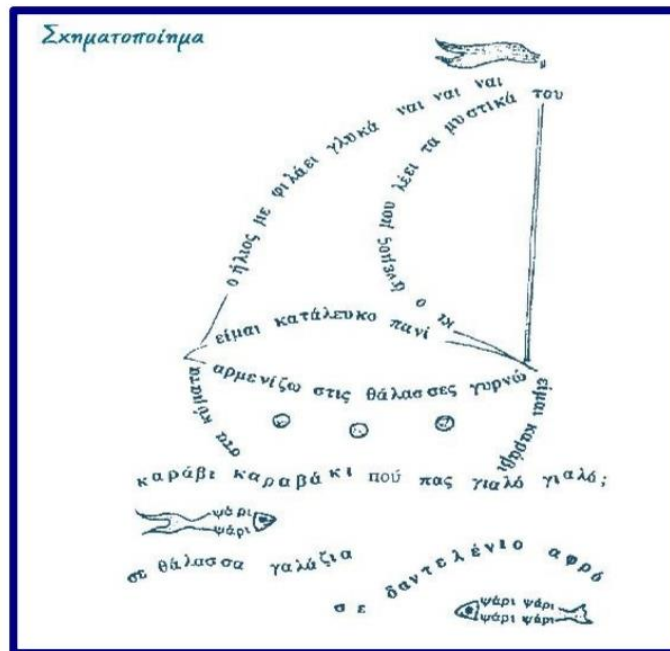
- Η αξιοποίηση των ιαπωνικών Χαϊκού, δηλαδή λαϊκών τριστίχων που έχουν από 5, 7 και 5 συλλαβές και μέσω αυτών είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός ποιητικού στιγμιότυπου.



Εικόνα 3. Χαϊκού για τις εποχές του χρόνου

(από τους μαθητές του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κυπαρισσίας)

- Η χρήση καλλιγραφημάτων και σχηματοποιημάτων, δηλαδή μορφοποιημένων ποιημάτων που έχουν την ιδιότητα να εκφράζουν το περιεχόμενο του λόγου με περισσότερο παραστατικό τρόπο (Νικονάνου, 2015).



Εικόνα 4. Σχηματοποίηση

(από τους μαθητές του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Πεύκων)

Όλες οι παραπάνω τεχνικές είναι δυνατό να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος όταν αυτή απευθύνεται και σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη. Η επιλογή της πλέον κατάλληλης μεθόδου εξαρτάται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που διδάσκει στην τάξη, καθώς και από το είδος του μαθήματος, το σκοπό του, το επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται κ.ο.κ. Σημαντικό είναι έπειτα από το τέλος της διαδικασίας να ακολουθεί συζήτηση και παρουσίαση των δημιουργημάτων των μαθητών, έτσι ώστε να γίνει ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και να μπορέσουν οι μαθητές να εξηγήσουν τη σκέψη τους, να αλληλεπιδράσουν και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που έλαβαν και να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Συμεωνάκη, 2013).

3.4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η Δημιουργική Γραφή, όπως προκύπτει από την προηγηθείσα ανάλυση, αποτελεί ένα αντικείμενο εξαιρετικά ωφέλιμο που μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές και την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Για να είναι δυνατή η πλήρης αξιοποίησή της, όμως, είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς με τον κατάλληλο τρόπο, να αξιοποιούνται τα δυνατά της σημεία και να προωθούνται οι δυνατότητες που προσφέρει για όλους τους μαθητές ως σύνολο, αλλά και για τον καθένα ξεχωριστά. Σε αυτή τη διαδικασία, είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να ενημερωθεί και να καταρτιστεί, έτσι ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει τη διαδικασία συστηματικά και μεθοδικά στη βάση σχεδιασμού και προκαθορισμένων κανόνων και όχι να την αφήσει να αναπτύσσεται ανεξέλεγκτα (Σουλιώτης, 2012).

Ένα θέμα που έχει τεθεί στην πορεία της ανάπτυξης της Δημιουργικής Γραφής είναι το ποιος είναι ο κατάλληλος για να τη διδάξει. Οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί για το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ποικίλες και διαφορετικές και μπορούν να συνοψιστούν σε δύο κατευθύνσεις. Στην πρώτη κατεύθυνση βρίσκονται αυτοί που υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης, και πιο συγκεκριμένα ο φιλόλογος, είναι ο πλέον κατάλληλος για τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, ενώ στη δεύτερη κατεύθυνση βρίσκονται όσοι είναι υπέρ της διδασκαλίας της μέσω σεμιναρίων και εργαστηρίων από ειδικούς, για παράδειγμα από συγγραφείς ή ποιητές, οι οποίοι είναι σε θέση να εξηγήσουν καλύτερα και πιο αναλυτικά τα όσα αφορούν τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την παραγωγή του λογοτεχνικού λόγου, είτε του πεζού είτε του ποιητικού (Συμεωνάκη, 2013).

Και οι δύο περιπτώσεις έχουν τα θετικά και τα αρνητικά τους σημεία και έχουν συγκεντρώσει τις θετικές και αρνητικές κριτικές των ειδικών. Κατά την Shelnutt

(1991), ωστόσο, η οποία ούσα ποιήτρια και καθηγήτρια δημιουργικής γραφής είχε ασχοληθεί με την παράδοση σεμιναρίων στο συγκεκριμένο θέμα, ο εκπαιδευτικός, και δη ο φιλόλογος, που θεωρείται ότι είναι ο ειδικός στη διδασκαλία της γλώσσας, είναι ο πλέον κατάλληλος για τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, πρώτον επειδή ο ίδιος γνωρίζει και μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης της γλώσσας σε κάθε περίπτωση και δεύτερον επειδή η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής είναι σημαντικό να γίνεται συστηματικά και όχι αποσπασματικά μέσω λίγων ωρών ή μαθημάτων.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι, επίσης, να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει στην ευθύνη του τη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να εκφραστούν και να εμπλακούν ενεργά με το αντικείμενο της διδασκαλίας. Ένα ευνοϊκό κλίμα είναι αυτό που θα οδηγήσει σε αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και της επιθυμίας τους να εντρυφήσουν στο διδακτικό αντικείμενο, να ασχοληθούν ουσιαστικά και να επενδύσουν σε αυτό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι εξαιρετικά σημαντικός και συνίσταται στο σχεδιασμό και την οργάνωση των μαθημάτων, αλλά και στη μέριμνα ώστε η διδασκαλία να γίνεται υπό τις καλύτερες δυνατές συνθήκες που ευνοούν τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή όλων (Συμεωνάκη, 2013).

Συνοψίζοντας, η Δημιουργική Γραφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, καθώς και με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αφού πρόκειται για αντικείμενα που βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση. Το αν και σε ποιο βαθμό θα πρέπει να αποτελέσει ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο ή αν είναι σκόπιμο να εντάσσεται στα πλαίσια κάποιου άλλου μαθήματος είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα χωρίς ακόμη να έχει υπάρξει σχετική συμφωνία. Σε κάθε περίπτωση, η Δημιουργική Γραφή και η διδασκαλία της έχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές σε πολλά επίπεδα, τους βοηθά να κατανοήσουν τη λογοτεχνική

παραγωγή, να δημιουργήσουν και οι ίδιοι κείμενα με βάση τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τη φαντασία τους, αλλά και να εξασκήσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Στην περίπτωση της Ελλάδας, αν και γίνονται προσπάθειες ένταξης της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη το εγχείρημα βρίσκεται σε πρωταρχικό στάδιο, γι' αυτό και οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν τα μέγιστα από αυτό.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεκριμένα διδακτικά σενάρια για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας σε πληθυσμό ανηλικών μαθητών ή ενηλικών εκπαιδευομένων. Τα διδακτικά σενάρια που παρουσιάζονται είναι πρωτότυπα και βασίζονται στη θεωρία της Δημιουργικής Γραφής που μελετήθηκε και παρουσιάστηκε προηγουμένως, ενώ, τέλος, είναι δυνατό να προσαρμοστούν στις ανάγκες διαφορετικών τάξεων και μαθητικών πληθυσμών, ανάλογα με την περίσταση.

Κεφάλαιο 4. Σενάρια για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας

4.1. Εισαγωγή

Η Δημιουργική Γραφή, όπως προαναφέρθηκε, δεν αποτελεί διακριτό διδακτικό αντικείμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας, το οποίο διδάσκεται στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μεμονωμένο αντικείμενο, ενώ παρουσιάζεται και στην προσχολική ή πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια άλλων δραστηριοτήτων.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται μία συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, που αποτελείται από διαφορετικά διδακτικά σενάρια και έχει στο επίκεντρο την αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που:

α) διδάσκουν σε μικτές τάξεις, στις οποίες υπάρχουν και μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα ή

β) εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις αμιγώς αποτελούμενες από μαθητές ή ενήλικους εκπαιδευόμενους που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα.

4.2. Γενικά στοιχεία διδακτικής πρότασης

Η πρόταση αυτή έχει ως γενικό σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα της Λογοτεχνίας, να ασχοληθούν με τα λογοτεχνικά κείμενα και να εξασκηθούν στη δημιουργία και των δικών τους κειμένων.

Οι ειδικότεροι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι οι ακόλουθοι:

- να αναπτυχθούν και να δοκιμαστούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές Δημιουργικής Γραφής, ώστε να διδαχθεί με παιγνιώδη, ενδιαφέροντα και αποτελεσματικό τρόπο η ελληνική γλώσσα σε παιδιά ή ενήλικες (μετανάστες, πρόσφυγες, φοιτητές κ.ά.),
- να δοθεί έμφαση στον ρόλο και τη συμβολή των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, σε καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία, στη δημιουργία σχετικού διδακτικού υλικού και ανάλογων δραστηριοτήτων, παράλληλα με την απαραίτητη θεωρητική υποστήριξη,
- να εξοικειωθούν και να δοκιμαστούν οι μαθητές με διαφορετικές δραστηριότητες παραγωγής συνεχούς λόγου και με παιχνίδια γραφής να δοκιμαστούν τρόποι δημιουργικής έκφρασης που ευνοούν την καλλιέργεια παραγωγής γραπτού αλλά και προφορικού λόγου, εκτός του γνωστού και συμβατικού πλαισίου εκπαίδευσης,
- να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη και δημιουργική χρήση της γλώσσας από τους αλλόγλωσσους προς την κατεύθυνση της παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού) μέσα από τεχνικές ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης.

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στις σελίδες που ακολουθούν είναι ολοκληρωμένη και περιλαμβάνει προτάσεις διδακτικών σεναρίων και

δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Τα σχέδια εργασίας που παρουσιάζονται προορίζονται για εφαρμογή τόσο σε μαθητικό όσο και σε ενήλικο πληθυσμό που έχει ως στόχο την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται αναπτύχθηκαν με βάση τη λογική των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, καθώς και τις θεωρητικές τοποθετήσεις που καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές του συγκεκριμένου πεδίου.

Στα πλαίσια της διδακτικής πρότασης αξιοποιούνται διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, ο πεζός και ο ποιητικός λόγος, πολυτροπικά κείμενα, όπως είναι οι διαφημίσεις, οι αφίσες και τα κόμικ, καθώς και κινηματογραφικά, θεατρικά και τηλεοπτικά κείμενα.

Μέσω αυτής επιδιώκεται η επίτευξη των στόχων που ορίζονται για το μάθημα της Δημιουργικής Γραφής από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας, όπου, μεταξύ άλλων προβλέπεται και:

- η επαφή των μαθητών με το έργο σημαντικών δημιουργών και ο πειραματισμός με αυτό,
- η διαμόρφωση του προσωπικού ύφους γραφής των μαθητών μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με διαφορετικούς συγγραφείς και λογοτεχνικά κείμενα,
- η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της Δημιουργικής Γραφής για την έκφραση των απόψεων, των θέσεων, των συναισθημάτων και των σκέψεων των μαθητών και
- η δημιουργία απλών κειμένων, πεζών ή ποιητικών στη βάση των όσων διδάχθηκαν, αλλά και της προσωπικής τους εμπειρίας (Συμεωνάκη, 2013).

Οι διαφορετικές θεματικές ενότητες της διδακτικής προσέγγισης οργανώθηκαν σε σχετικά διδακτικά πλάνα, τα οποία ακολουθούν την εργαστηριακή λογική της

μικροδιδασκαλίας. Κάθε ενότητα έχει συγκεκριμένους στόχους, δραστηριότητες και τεχνικές και είναι δομημένη με βάση συγκεκριμένο χρόνο, έτσι ώστε να είναι δυνατή η διδασκαλία όλων των ενοτήτων της θεματικής σε κάθε ομάδα μαθητών/ εκπαιδευομένων. Έχει γίνει πλήρης προγραμματισμός, ενώ είναι δυνατό ο εκπαιδευτικός που θα αξιοποιήσει τα διδακτικά σχέδια να τα προσαρμόσει και να τα δομήσει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του, το επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού, τις ώρες που έχει στη διάθεσή του για τη διδασκαλία και την εξάσκηση. Επιπλέον, οι επιμέρους δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί είναι δυνατό να αξιοποιηθούν μεμονωμένα, συμπληρωματικά και επικουρικά σε διαφορετικά πλάνα διδασκαλίας.

Στις σελίδες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα διδακτικά σενάρια που διαμορφώθηκαν, η στοχοθεσία, ο χρονικός προγραμματισμός τους, οι διαδικασίες που περιλαμβάνουν, το υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο το κάθε σενάριο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα ώστε να καλύπτει τις ανάγκες μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες, για παράδειγμα, διαφοροποιήσεις που μπορούν να γίνουν ανάλογα με το αν η διδασκαλία του σεναρίου γίνεται σε ενηλίκους ή σε ανηλίκους μαθητές.

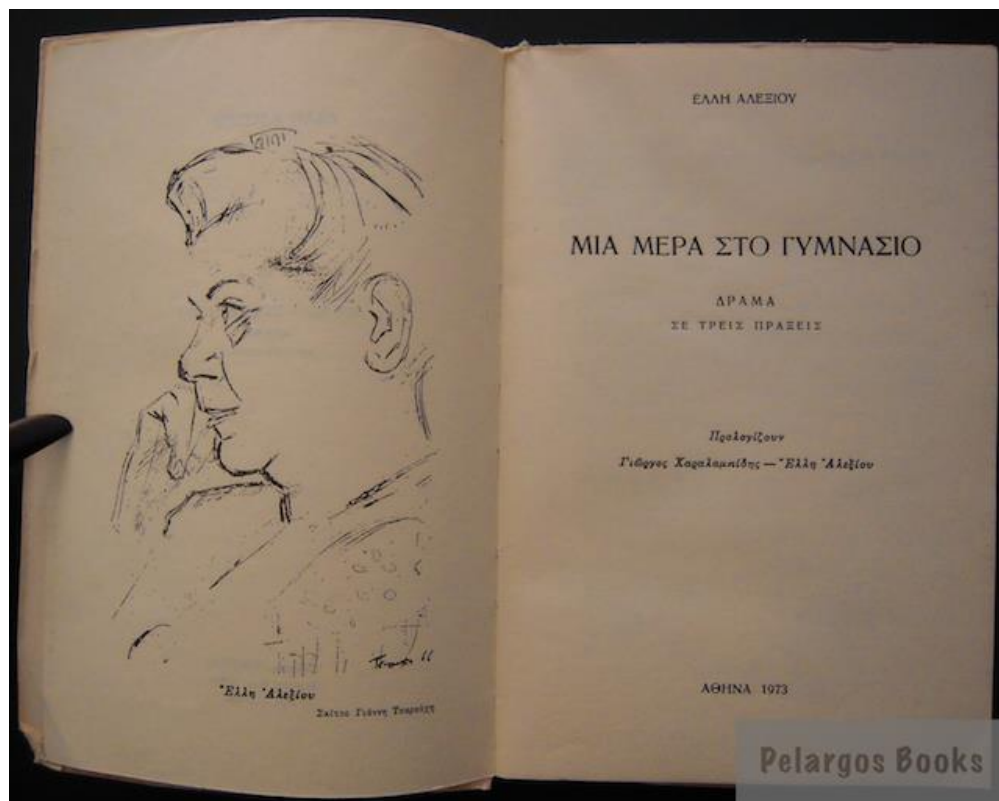
4.3. «Δώσε το δικό σου τέλος» με αφορμή το θεατρικό έργο *Μια μέρα στο Γυμνάσιο*

Το πρώτο διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται έχει ως αφορμή το θεατρικό έργο *Μια μέρα στο Γυμνάσιο* και καλεί τους μαθητές να συγγράψουν το τέλος που θέλουν να έχει η ιστορία που τους παρουσιάζεται στην τάξη. Το θέμα που πραγματεύεται το έργο είναι σχετικό με τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, είναι σύγχρονο, αν και το βιβλίο είναι γραμμένο σε μία

εποχή πολύ παλαιότερη, και, εκτός από την εξάσκηση σε ζητήματα γλώσσας και έκφρασης, βοηθά τους μαθητές να αναστοχαστούν σε ένα θέμα που τους αφορά.

4.3.1. Αφόρμηση

Το *Μια μέρα στο Γυμνάσιο* είναι ένα θεατρικό έργο της Έλλης Αλεξίου (1894 – 1988), μίας από τις σημαντικότερες προσωπικότητες του προηγούμενου αιώνα, τόσο για το συγγραφικό της έργο, όσο και για την προσωπική της δράση. Η συγγραφέας δίδαξε ως δασκάλα σε σχολεία της εποχής της, φοίτησε στη Σορβώνη, ενώ συμμετείχε και στην Εθνική Αντίσταση. Δεν δίστασε να έλθει αντιμέτωπη με το καθεστώς, ενώ στο έργο της αντικατοπτρίζονται οι θέσεις της ενάντια στην αδικία και την ανισότητα, καθώς και την κακομεταχείριση του ανθρώπου από τους συνανθρώπους του (Γκιώνης, 1988). Το θεατρικό έργο γνώρισε σημαντική αποδοχή από το κοινό, όμως ήλθε αντιμέτωπο με τη λογοκρισία, καθώς, αν και επρόκειτο να συμπεριληφθεί στο ρεπερτόριο ενός θεατρικού συγκροτήματος με το όνομα «Νέα Πορεία», τελικά απορρίφθηκε, αφού χαρακτηρίστηκε ως ακατάλληλο. Το γεγονός αυτό προξένησε την αντίδραση της συγγραφέως που δεν μπορούσε να αντιληφθεί τους λόγους της λογοκρισίας (Αλεξίου, 1973).



Εικόνα 5. Μια μέρα στο Γυμνάσιο - Έλλη Αλεξίου

(Παλαιοβιβλιοπωλείο Πελαργός)

Στο έργο *Μια μέρα στο Γυμνάσιο*, η συγγραφέας εστιάζει στην περίπτωση των γυμνασίων της δικής της εποχής, η οποία είναι μεν διαφορετική, ωστόσο, όπως θα αντιληφθούν σύντομα οι μαθητές, παρουσιάζει και σημαντικές ομοιότητες με τη σύγχρονή τους καθημερινότητα. Σημείο αναφοράς αποτελεί η διαφορετικότητα που σχετίζεται με την καταγωγή και οι αντιθέσεις που υπάρχουν σε ό,τι αφορά την αντιμετώπισή της. Ο βασικός ήρωας του βιβλίου, ο Χρυσοσπάθης, φοιτά στη Δ' τάξη του Γυμνασίου. Είναι μαθητής με πολλές δυνατότητες, αλλά το βασικό του χαρακτηριστικό, αυτό που τονίζεται και κινεί τη ροή της ιστορίας είναι ότι είναι προσφυγόπουλο από τη Μικρά Ασία, έχει χάσει τους γονείς του στην καταστροφή και αντιμετωπίζει, εκτός των άλλων δυσκολιών, την αρνητική αντιμετώπιση των άλλων.

Το θεατρικό έργο εξελίσσεται σε τρεις πράξεις, εντούτοις οι μαθητές θα διαβάσουν αρχικά τις δύο από αυτές, έτσι ώστε να μπορέσουν να δώσουν το τέλος που οι ίδιοι θεωρούν ότι θα έχει η ιστορία αυτή, χωρίς να γνωρίζουν τη σχετική επιλογή της συγγραφέως. Έπειτα από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, πρόκειται να γνωρίσουν και την τραγική κατάληξη του Χρυσοσπάθη, ο οποίος δεν άντεξε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε και την εις βάρος του αδικία, ενώ θα ακολουθήσει συζήτηση και προβληματισμός στο συγκεκριμένο θέμα.

4.3.2. Στοχοθεσία και προγραμματισμός

Οι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι οι εξής:

- η εξοικείωση των μαθητών με τον θεατρικό λόγο και τη δομή ενός θεατρικού έργου,
- η παρακίνησή τους ώστε να σκεφτούν και να εκφραστούν πάνω σε συγκεκριμένο ζήτημα / συγκεκριμένη πλοκή,
- η εξάσκηση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους,
- η ανάπτυξη τεχνικών δημιουργικής γραφής,
- η εξάσκηση στην εργασία σε ομάδες και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας,
- ο προβληματισμός αναφορικά με τα ζητήματα που απορρέουν από τη διαφορετικότητα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή γίνεται αντιληπτή στο σχολείο και την κοινωνία.

Οι συγκεκριμένοι στόχοι είναι κοινοί για όλες τις ηλικιακές ομάδες που αναμένεται να εμπλακούν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, εντούτοις η εξειδίκευσή τους μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, αλλά και την ηλικία τους, τα προσωπικά τους βιώματα και τις αντιλήψεις τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές θα έχουν, ασφαλώς,

περισσότερες εμπειρίες, είναι πιθανό να έχουν και οι ίδιοι αντιμετωπίσει την προκατάληψη και μπορούν να προσεγγίσουν υπό διαφορετικό πρίσμα την εξέλιξη του έργου σε σχέση με τους μικρότερους.

Όσον αφορά τον χρονικό προγραμματισμό του έργου, διαρκεί 3 διδακτικές ώρες, δηλαδή συνολικά 135' και παρουσιάζεται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Προγραμματισμός δραστηριότητας «Δώσε το δικό σου τέλος»

Διάρκεια	Δραστηριότητα	Στόχος	Υλικά / μέθοδος
15'	Εισαγωγή στη δραστηριότητα	Γνωριμία των μαθητών με τη δραστηριότητα Παρουσίαση του τρόπου δόμησης των τριών διδακτικών ωρών	Παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό
30'	Παρουσίαση θεατρικού έργου από τον εκπαιδευτικό Ανάγνωση των δύο πρώτων πράξεων του θεατρικού έργου	Γνωριμία των μαθητών με το θεατρικό έργο	Το βιβλίο Παρουσίαση με τη βιογραφία της Έλλης Αλεξίου
20'	Συζήτηση αναφορικά με το περιεχόμενο του θεατρικού έργου Ερωτήσεις μαθητών Σκέψεις για τα όσα διαδραματίστηκαν στις	Κατανόηση του περιεχομένου του θεατρικού έργου Προβληματισμός Συζήτηση- Εξάσκηση στη γλωσσική επικοινωνία	Το βιβλίο Πίνακας Καταιγισμός ιδεών – τι αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευόμενοι από την ανάγνωση, ποιο ήταν το κεντρικό

	πρώτες πράξεις του έργου		θέμα, ποιο το πρόβλημα που τίθεται
5'	Παρουσίαση δραστηριότητας Διαχωρισμός μαθητών σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων (ανάλογα με τον πληθυσμό της τάξης)	Κατανόηση της δραστηριότητας «Γράψε το τέλος» Απάντηση ερωτήσεων – παροχή διευκρινίσεων	Ερωταπαντήσεις Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης
30'	Δραστηριότητα «Γράψε το τέλος» - οι μαθητές συνεδριάζουν σε ομάδες και γράφουν το τέλος που οι ίδιοι θέλουν να δώσουν στην ιστορία	Συγγραφή κειμένου από τους μαθητές με αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής	Ομαδοσυνεργατική μέθοδος Ο εκπαιδευτικός σε συμβουλευτικό ρόλο, κινείται στην τάξη και δίνει διευκρινίσεις σε όσους το χρειάζονται – ελέγχει την πορεία της δραστηριότητας
20'	Παρουσίαση αποτελεσμάτων από τις ομάδες Συζήτηση – προβληματισμός	Συζήτηση αναφορικά με τις διαφορετικές εκδοχές που παρουσίασαν οι μαθητές	Τα κείμενα που έχουν γράψει οι μαθητές Διάλογος – προβληματισμός Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης

10'	Ανάγνωση της τρίτης πράξης του έργου Συζήτηση – προβληματισμός Σύγκριση με τις εκδοχές του τέλους που έδωσαν οι μαθητές	Γνωριμία με το τέλος που έδωσε η Έλλη Αλεξίου στην ιστορία Συζήτηση – για ποιο λόγο επιλέχθηκε αυτό το τέλος – αν ταίριαζε με την πορεία της ιστορίας	Το βιβλίο
5'	Κλείσιμο δραστηριότητας Σύνοψη	Ανακεφαλαίωση Διατύπωση τελικών συμπερασμάτων	---

4.3.3. Σύνοψη δραστηριότητας

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει ένα σύνολο από επιμέρους δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να φτάσουν οι μαθητές στο σημείο να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία έχοντας ως οδηγό το κείμενο της Έλλης Αλεξίου. Οι μαθητές καλούνται αρχικά να γνωρίσουν τις δύο πρώτες σκηνές, έτσι ώστε να κατανοήσουν την πορεία και τα γενικά στοιχεία της ιστορίας και να κατανοήσουν το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου αυτή εκτυλίσσεται. Σημαντικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία κατέχει η συζήτηση αναφορικά με το ζήτημα της διαφορετικότητας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε διάλογο, να καταθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, εάν το επιθυμούν, και γενικώς να συζητήσουν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Εκτός του προβληματισμού, ο διάλογος είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς βοηθά τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από το συγκεκριμένο ανάγνωσμα και να αξιοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές θα κληθούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, καθώς θα εργαστούν σε ομάδες για τη δραστηριότητα της Δημιουργικής Γραφής, η οποία αποτελεί το βασικό ζητούμενο του διδακτικού σεναρίου. Πρώτα, ενθαρρύνονται ώστε να συζητήσουν μεταξύ τους και να καταλήξουν στο τι ακριβώς θέλουν να γράψουν, να συμφωνήσουν σε ένα τέλος και, στη συνέχεια, να το γράψουν. Η όλη διαδικασία γίνεται μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Προωθείται, εκτός των άλλων, ο γόνιμος διάλογος και η συνεργασία, δεξιότητες χρήσιμες για τον μαθητικό πληθυσμό, αλλά και γενικότερα για το κοινωνικό σύνολο.

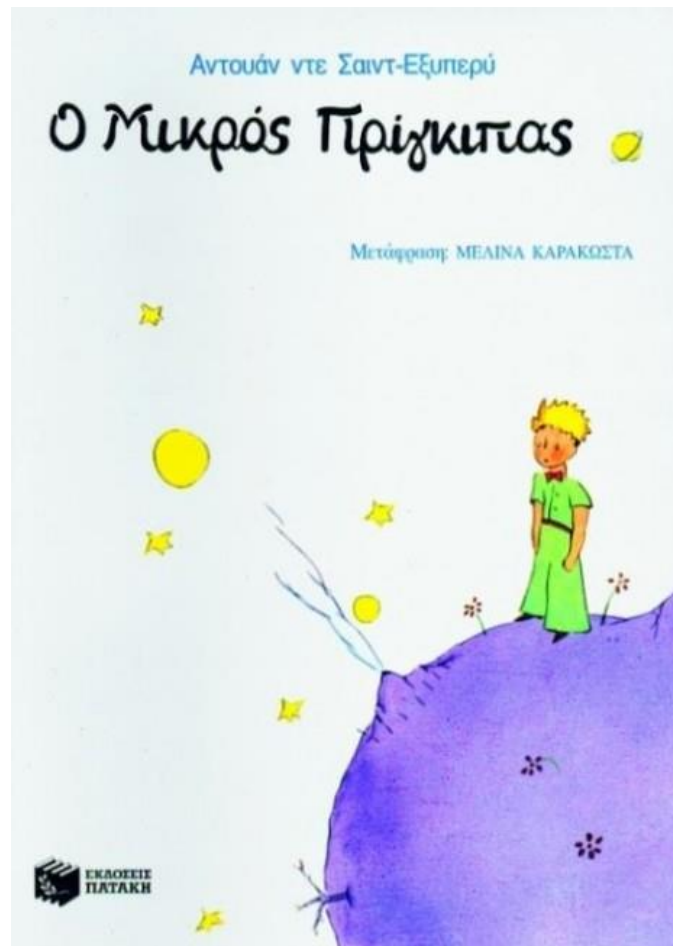
4.4. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με αφορμή το βιβλίο *Ο Μικρός Πρίγκιπας*: «Γράφουμε παραμύθια»

Η δεύτερη δραστηριότητα που προτείνεται να γίνει στα πλαίσια της Δημιουργικής Γραφής ξεκινά με αφετηρία το γνωστό μυθιστόρημα του Αντουάν Σαιντ Εξυπερύ με τίτλο *Ο μικρός Πρίγκιπας*. Πρόκειται για ένα από τα πιο γνωστά έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας, κατάλληλο για τους ανηλικούς, αλλά και για τους ενηλικούς μαθητές. Με βάση το βιβλίο αυτό, οι μαθητές θα κληθούν να προβληματιστούν πάνω στο κείμενο και να παράγουν τα δικά τους κείμενα με ήρωα τον Μικρό Πρίγκιπα, τον οποίο θα εμπλέξουν σε νέες περιπέτειες.

4.4.1. Αφόρμηση

Το έργο *Ο μικρός Πρίγκιπας* αποτελεί ένα από τα κορυφαία δημιουργήματα της παγκόσμιας λογοτεχνίας, σημείο αναφοράς για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το έργο αυτό δίνει στους μαθητές, ανηλικούς και ενηλικούς, τη δυνατότητα να προβληματιστούν, να θέσουν φιλοσοφικά ερωτήματα, να κατανοήσουν τους συμβολισμούς που περιέχει και να πραγματευτούν ζητήματα που σχετίζονται με

το περιεχόμενο του έργου. Γι' αυτό το λόγο, χρησιμοποιείται πολύ συχνά στα πλαίσια της τυπικής, αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης (Ακριτίδου, 2015· Μανικάρου, 2015). Το έργο προσφέρεται για τη μελέτη των αλληγοριών, ενώ ο συγγραφέας έχει ένα μοναδικό ύφος, το οποίο οι μαθητές θα κληθούν να μιμηθούν μέσα από τα δικά τους κείμενα.



Εικόνα 6. Ο μικρός Πρίγκιπας

(ianos.gr)

Ο αφηγητής της ιστορίας ταξιδεύει με το αεροπλάνο του, όταν αυτό παθαίνει βλάβη και πέφτει. Τότε, συναντά ένα παιδί, τον *μικρό Πρίγκιπα*, ένα παιδί που δεν μοιάζει με τα υπόλοιπα. Γίνονται φίλοι και αρχίζουν να επικοινωνούν, να

αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ο μικρός Πρίγκιπας διηγείται στον νέο του φίλο τις περιπέτειές του από τα ταξίδια του σε άλλους πλανήτες και, αν και πρόκειται για παιδικό βιβλίο, οι συζητήσεις των δύο είναι ιδιαίτερα βαθυστόχαστες και πραγματεύονται σημαντικά φιλοσοφικά ζητήματα που σχετίζονται με τη ζωή και τη φύση του ανθρώπου. Σημαντικό ρόλο στο έργο έχει και η αλεπού, στην οποία ανήκουν ορισμένες από τις πλέον ουσιαστικές ανάγκες που μπορεί ο αναγνώστης να διαβάσει στο βιβλίο και τα σημαντικά μηνύματα που μεταφέρονται μέσα από αυτό. Ο διάλογος έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο έργο, γι' αυτό και αποτελεί τη μορφή στην οποία θα κληθούν να γράψουν την ιστορία τους και οι μαθητές που θα εμπλακούν στη δραστηριότητα.

4.4.2. Στοχοθεσία και προγραμματισμός

Όσον αφορά τους στόχους της δραστηριότητας, αυτοί είναι οι εξής:

- η γνωριμία με τον *μικρό Πρίγκιπα* και το περιεχόμενο του έργου,
- η εξοικείωση με το ύφος του συγγραφέα,
- η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσω της γλώσσας,
- η εξάσκηση στις τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής,
- η αξιοποίηση της γλώσσας και των εκφραστικών μέσων που ταιριάζουν με την περίσταση,
- η ευαισθητοποίηση σχετικά με διαφορετικά κοινωνικά θέματα που παρουσιάζονται μέσα από το έργο,
- η κατανόηση της σπουδαιότητας του διαλόγου για την επίλυση των προβλημάτων.

Και σε αυτή την περίπτωση, οι στόχοι της δραστηριότητας είναι κοινοί για τους μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, ωστόσο ο βαθμός στον οποίο καθένας από αυτούς αναμένεται να επιτευχθεί διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο και τις

ανάγκες τους. Η διάρκεια της δραστηριότητας θα είναι δύο διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει τα στάδια που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Προγραμματισμός δραστηριότητας «Γράφουμε παραμύθια»

Διάρκεια	Δραστηριότητα	Στόχος	Υλικά / μέθοδος
10'	Εισαγωγή στη δραστηριότητα	Γνωριμία των μαθητών με τη δραστηριότητα Παρουσίαση του τρόπου δόμησης των δύο διδακτικών ωρών	Παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό Ερωτήσεις μαθητών
20'	Παρουσίαση του παραμυθιού από τον εκπαιδευτικό Ανάγνωση του παραμυθιού Προβληματισμός αναφορικά με τα φιλοσοφικά ζητήματα που παρουσιάζονται	Γνωριμία με το παραμύθι Εξοικείωση με το ύφος του συγγραφέα Πρώτη επαφή με τον διάλογο ως μορφή επικοινωνίας	Βιβλίο Παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα Εκτυπωμένα φύλλα Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης
10'	Παρουσίαση της δραστηριότητας που πρόκειται να γίνει Παρουσίαση παραδειγμάτων στον διαδραστικό πίνακα Ερωτήσεις μαθητών – διευκρινίσεις	Κατανόηση της δραστηριότητας και της πορείας της Προετοιμασία των μαθητών για την αξιοποίηση των τεχνικών της Δημιουργικής Γραφής	Παρουσίαση στον διαδραστικό πίνακα Εκτυπωμένα φύλλα
30'	Έναρξη της δραστηριότητας	Αξιοποίηση τεχνικών	Ο εκπαιδευτικός σε

	Συγγραφή παραμυθιού	Δημιουργικής Γραφής	συμβουλευτικό ρόλο,
	Εικονογράφηση σελίδων	Συγγραφή παραμυθιού	κινείται στην τάξη και δίνει
		Επιλογή της κατάλληλης εικονογράφησης που συμπληρώνει τον γραπτό λόγο	διευκρινίσεις σε όσους το χρειάζονται – ελέγχει την πορεία της δραστηριότητας
15'	Παρουσίαση των δημιουργιών των μαθητών στην τάξη	Αναγνώριση της αξίας του διαλόγου ως μορφής επικοινωνίας	Οι δημιουργίες των μαθητών
	Συζήτηση – προβληματισμός	Συζήτηση αναφορικά με το ύφος του έργου και των επιλογών των μαθητών	Διάλογος - προβληματισμός
	Διάλογος αναφορικά με τα ζητήματα που ανέδειξαν οι μαθητές		
5'	Κλείσιμο δραστηριότητας	Ανακεφαλαίωση	---
	Σύνοψη	Διατύπωση τελικών συμπερασμάτων	

4.4.3. Σύνοψη δραστηριότητας

Για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός θα φέρει στην τάξη το βιβλίο *Ο μικρός Πρίγκιπας*, ενώ παράλληλα θα έχει προετοιμάσει μία παρουσίαση που θα προβάλλει στην τάξη με σελίδες του βιβλίου, οι οποίες είναι ενδεικτικές του ύφους του συγγραφέα και του φιλοσοφικού περιεχομένου του έργου. Ορισμένες από τις σελίδες αυτές θα είναι και σε εκτυπωμένη μορφή, έτσι

ώστε να μοιραστούν στους μαθητές, όταν αυτοί θα βρίσκονται στη διαδικασία της συγγραφής της δικής τους ιστορίας.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής βασίζεται στο συγκεκριμένο έργο και έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το ύφος ενός συγγραφέα και να το μιμηθούν, χωρίς, ωστόσο να απωλέσουν την προσωπική τους οπτική και σφραγίδα για το πώς βλέπουν τα πράγματα. Το έργο που επιλέχθηκε είναι κατάλληλο για τους ανηλικούς μαθητές, καθώς θεωρείται ότι είναι ένα παιδικό βιβλίο και στο επίκεντρό του βρίσκεται ένα παιδί. Από την άλλη πλευρά, ο χαρακτήρας του είναι τέτοιος που ευνοεί την αξιοποίησή του και σε κοινό ενηλίκων εκπαιδευομένων (Μανικάρου, 2015).

Η συγγραφή μίας σύντομης ιστορίας, μίας περιπέτειας που να αντικατοπτρίζει την οπτική τους γωνία, τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους. Σε αυτή τη διαδικασία αναμένεται να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα για να εκφράσουν τη σκέψη τους και να παρουσιάσουν τη δική τους προσέγγιση. Για τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές, η συγγραφή της ιστορίας μπορεί να συνοδευτεί και από την εικονογράφηση του παραμυθιού με σχέδια και εικόνες ή με κολλάζ. Προφανώς, υπάρχει η δυνατότητα κάτι αντίστοιχο να γίνει και στην περίπτωση ενηλίκων εκπαιδευομένων, ωστόσο αναμένεται ότι η δραστηριότητα της ζωγραφικής θα είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τους μαθητές της προσχολικής αγωγής και των πρώτων τάξεων της πρωτοβάθμιας, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, οι μαθητές, αφού δεν μπορούν να γράψουν, θα μπορέσουν προφορικά να πουν αυτό που θέλουν και φαντάζονται, ενώ ο εκπαιδευτικός θα αναλάβει τη συγγραφή του. Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, αναμένεται να αξιοποιήσουν την προσωπική τους εμπειρία στα πλαίσια της συγκεκριμένης δραστηριότητας, τα βιώματά τους και με βάση αυτά να δημιουργήσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο που έχει τα χαρακτηριστικά που συναντούν στον *μικρό Πρίγκιπα*. Ο διάλογος, που αποτελεί βασικό στοιχείο της δραστηριότητας, έχει χαρακτήρα ευέλικτο και υποστηρίζει

τον αυτοσχεδιασμό, γι' αυτό και ενδείκνυται για εφαρμογή στη σχολική τάξη, καθώς και για την εξερεύνηση της σχέσης του μαθητή με τη γλώσσα, την αξιοποίηση του γλωσσικού τους υπόβαθρου και την εξάσκηση στην επικοινωνία (Womack, 2011).

4.5. «Γίνε ποιητής». Δημιουργική Γραφή και δημιουργία ποιητικού λόγου

Η ποίηση αποτελεί κι αυτή μία σημαντική λογοτεχνική μορφή, η οποία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της Δημιουργικής Γραφής. Τόσο οι ανήλικοι όσο και οι ενήλικοι έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την ενασχόληση με τις ποιητικές μορφές και να εκφράσουν τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να καλλιεργήσουν τον ψυχικό τους κόσμο και τις δεξιότητές τους. Παράλληλα, η συγγραφή ποιητικών κειμένων μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της γλωσσικής του ανάπτυξης, την εξάσκηση των δεξιοτήτων του μαθητή και τη συναισθηματική και διανοητική του εξέλιξη (Κάκαλου, 2015).

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης δραστηριότητας αξιοποιείται το ποιητικό υλικό που οι μαθητές έχουν στο σπίτι τους ή μπορούν να βρουν στο διαδίκτυο, το οποίο αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό μέσο επικοινωνίας για τους μαθητές διάφορων ηλικιών. Μάλιστα, αν και η γλώσσα συγγραφής των ποιημάτων από τους μαθητές είναι η ελληνική, κατά την αναζήτηση και την επιλογή του υλικού θα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν και ποιήματα από τις χώρες τους. Με τον τρόπο αυτό γίνεται αντιληπτός και ο οικουμενικός χαρακτήρας της ποίησης που, παρά τη διαφορά στη γλώσσα και τα εκφραστικά μέσα, είναι δυνατό να πραγματεύεται τις ίδιες σκέψεις και ανησυχίες, να εκφράζει τα ίδια συναισθήματα και προσεγγίσεις στα ζητήματα που παρουσιάζει (Βασιλοπούλου & Ψυχογιού, 2015).

4.5.1. Αφόρμηση

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο ποίημα ή συλλογή που να δίνει στους μαθητές το έναυσμα για την ενασχόληση με τη δραστηριότητα. Αντίθετα, κινητοποιούνται ώστε να ασχοληθούν με αυτή από τον εκπαιδευτικό που τους ζητά να αναζητήσουν στο σπίτι τους, σε βιβλιοθήκες ή στο διαδίκτυο, ένα μέσο σύγχρονο και ελκυστικό για τους μαθητές κάθε ηλικίας (Κάκαλου, 2015), ποιήματα που να αναφέρονται σε ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, που τους απασχολούν και που τους αρέσει να συζητούν με τους άλλους. Το θέμα που θα επιλέξουν είναι ελεύθερο, συνεπώς έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν αυτό που τους εκφράζει με τον καλύτερο τρόπο.

Με δεδομένο ότι η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την ελληνική και ενδέχεται ορισμένοι από αυτούς να μην έχουν ακόμη τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να διαβάσουν ποιήματα στην ελληνική γλώσσα, οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν ώστε να αναζητήσουν ποιήματα που είναι γραμμένα στη γλώσσα τους. Η λεπτομέρεια αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική και για έναν ακόμη λόγο, ότι δηλαδή θα βοηθήσει τους μαθητές να προβάλλουν τον πολιτισμό τους, αλλά και να γνωρίσουν τους πολιτισμούς των άλλων. Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητός, όπως προαναφέρθηκε, ο οικουμενικός χαρακτήρας της ποίησης και, εκτός αυτού, προβάλλεται και η αξία των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και η συμβολή τους στη διαμόρφωση του παγκόσμιου πολιτισμού και της διεθνούς λογοτεχνίας.

4.5.2. Στοχοθεσία και προγραμματισμός

Όσον αφορά τους στόχους της δραστηριότητας, αυτοί είναι οι εξής:

- η εξοικείωση με τα ποιητικά είδη και τους διαφορετικούς συγγραφείς,

- η κατανόηση του πλήθους των σκέψεων και συναισθημάτων που αναδεικνύονται μέσα από τον ποιητικό λόγο,
- η κατανόηση της οικουμενικής διάστασης της ποίησης,
- η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσω της ποιητικής γλώσσας,
- η εξάσκηση στις τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής που σχετίζονται με τη συγγραφή ποιημάτων,
- κατανόηση της ομοιοκαταληξίας και των διάφορων μορφών της,
- η αξιοποίηση της γλώσσας και των εκφραστικών μέσων που ταιριάζουν με την ποίηση και το συγκεκριμένο θέμα που πραγματεύονται οι μαθητές στα ποιήματά τους,
- η ευαισθητοποίηση σχετικά με διαφορετικά θέματα που παρουσιάζονται μέσα από τα ποιητικά έργα.

Η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές για να αναζητήσουν και να επιλέξουν το ποίημα που τους εκφράζει θα δοθεί μία εβδομάδα πριν την πραγματοποίηση της δραστηριότητας. Με αυτόν τον τρόπο θα έχουν διαθέσιμο αρκετό χρόνο ώστε να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο έργο, να διερευνήσουν τις πιθανές τους επιλογές και εναλλακτικές και να καταλήξουν στο πλέον κατάλληλο γι' αυτούς ποιητικό έργο.

Στη συνέχεια, η πορεία της δραστηριότητας, η οποία έχει διάρκεια δύο διδακτικών ωρών, είναι αυτή που παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Προγραμματισμός δραστηριότητας «Γίνε ποιητής»

Διάρκεια	Δραστηριότητα	Στόχος	Υλικά / μέθοδος
5'	Εισαγωγή στη	Γνωριμία των μαθητών με	Παρουσίαση από τον

	δραστηριότητα	τη δραστηριότητα	εκπαιδευτικό
		Παρουσίαση του τρόπου δόμησης των δύο διδακτικών ωρών	Ερωτήσεις μαθητών
20'	<p>Παρουσίαση των ποιημάτων που έχουν συγκεντρώσει οι μαθητές</p> <p>Ταξινόμηση των ποιημάτων σε διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με το θέμα τους</p> <p>Συζήτηση αναφορικά με την πραγμάτευση παρόμοιων θεμάτων από ποιητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p>	<p>Κατανόηση οικουμενικού χαρακτήρα της ποίησης</p> <p>Εξοικείωση με τα διάφορα ποιητικά είδη και τους διαφορετικούς συγγραφείς και το έργο τους</p>	<p>Ποιήματα που έχουν συγκεντρώσει οι μαθητές</p> <p>Διαδραστικός πίνακας</p> <p>Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης</p>
15'	<p>Εξάσκηση στη δημιουργία στίχων με ομοιοκαταληξία</p> <p>Εργαζόμενοι σε ομάδες, οι μαθητές συμπληρώνουν φύλλα εργασίας, όπου υπάρχουν ασκήσεις ομοιοκαταληξίας – στίχοι στους οποίους λείπουν λέξεις και οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν έτσι ώστε</p>	<p>Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η ομοιοκαταληξία</p> <p>Κατανόηση των διαφορετικών μορφών ομοιοκαταληξίας</p>	<p>Διαδραστικός πίνακας</p> <p>Παρουσίαση ενδεικτικών στίχων</p> <p>Φύλλο εργασίας με ασκήσεις ομοιοκαταληξίας</p> <p>Εργασία σε ομάδες</p>

	να συμπληρώσουν το ποίημα		
10'	<p>Παρουσίαση - προετοιμασία δραστηριότητας</p> <p>Επιλογή του θέματος που θα πραγματευτεί το ποίημα κάθε ομάδας</p> <p>Οδηγίες από τον εκπαιδευτικό</p>	<p>Κατανόηση της δραστηριότητας</p> <p>Επιλογή θέματος</p>	<p>Παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό</p> <p>Εργασία σε ομάδες</p> <p>Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης</p>
20'	<p>Δημιουργία ποιητικού λόγου σε ομάδες με συγκεκριμένο θέμα</p>	<p>Αξιοποίηση τεχνικών Δημιουργικής Γραφής</p> <p>Συγγραφή ποιήματος</p> <p>Αξιοποίηση των κατάλληλων εκφραστικών μέσων και γλωσσικού περιεχομένου</p> <p>Εξάσκηση στην παραγωγή νοήματος και τη χρήση λέξεων με ομοιοκαταληξία</p>	<p>Εργασία σε ομάδες</p> <p>Ο εκπαιδευτικός σε συμβουλευτικό ρόλο, κινείται στην τάξη και δίνει διευκρινίσεις σε όσους το χρειάζονται – ελέγχει την πορεία της δραστηριότητας</p>
15'	<p>Παρουσίαση δημιουργημάτων των μαθητών</p> <p>Συζήτηση για το αποτέλεσμα</p> <p>Κατάθεση απόψεων για τα ποιήματα και τα θέματα που επιλέχθηκαν</p>	<p>Κατανόηση του ποικίλου περιεχομένου της ποίησης</p> <p>Εξάσκηση στην έκφραση μέσω του διαλόγου και την επικοινωνία μέσω της γλώσσας</p> <p>Προβληματισμός στα</p>	<p>Τα ποιήματα των μαθητών</p> <p>Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης</p>

Ανάδειξη των κοινωνικών ζητημάτων που αναδεικνύονται μέσα από την ποίηση	κοινωνικά ζητήματα που αναδεικνύονται μέσω της ποίησης
---	--

5'	Κλείσιμο δραστηριότητας	Ανακεφαλαίωση	---
	Σύνοψη	Διατύπωση τελικών συμπερασμάτων	

4.5.3. Σύνοψη δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αυτή συνολικά δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν και να κατανοήσουν εις βάθος την ποιητική γλώσσα, αλλά και τον οικουμενικό της χαρακτήρα. Πρόκειται να εξοικειωθούν με διαφορετικά μέσα έκφρασης και να διαπιστώσουν ότι, ακόμη και αν η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι διαφορετική, τα συναισθήματα και οι σκέψεις, τα βιώματα και οι εμπειρίες των ποιητών σε πολλές περιπτώσεις μοιάζουν, ακόμη και αν εκ πρώτης όψεως δεν υπάρχει κάτι κοινό μεταξύ τους.

Απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών, ωστόσο ενδέχεται να χρειαστεί ο εκπαιδευτικός να κάνει προσαρμογές ανάλογα με το επίπεδο και την ηλικία του κοινού του. Επιπλέον, διαφοροποιήσεις ενδέχεται να προκύψουν σε σχέση με τη θεματολογία των ποιημάτων που θα παρουσιαστούν στην τάξη από τους μαθητές, αφού πρόκειται για έναν παράγοντα που δεν είναι δυνατό να προβλεφθεί. Η ποικιλία των θεμάτων, ασφαλώς, είναι απόλυτα επιθυμητή, αφού αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο της ποικιλομορφίας που έτσι κι αλλιώς χαρακτηρίζει την ποιητική παραγωγή. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν και αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του ποιητικού λόγου μέσα από την πραγμάτευση θεμάτων που τους ενδιαφέρουν.

Η δραστηριότητα ευνοεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, συνεπώς συμβάλλει στην καλλιέργεια τόσο του προφορικού λόγου, μέσω του διαλόγου, όσο και του γραπτού μέσω της δραστηριότητας Δημιουργικής Γραφής και της συγγραφής ποιημάτων. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πραγματευτούν θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εμπλουτίσουν και να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα και να παράγουν λόγο που εμπίπτει στην ιδιαίτερη κατηγορία του ποιητικού λόγου αξιοποιώντας τις τεχνικές αυτού, καθώς και τη σχετική ελευθερία που τους παρέχει ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

4.6. Αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων για τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. «Εμείς και οι άλλοι»

Κλείνοντας, το τελευταίο διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων. Ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι ότι καλεί τους μαθητές να αντλήσουν την έμπνευση όχι από ένα απλό κείμενο, αλλά από ένα κείμενο πολυτροπικό, το οποίο συνδυάζει, εκτός από τον γραπτό λόγο και την εικόνα ή και τη μουσική. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της ένταξης της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαίδευση, το κείμενο που θα αξιοποιηθεί θα είναι ψηφιακής μορφής και θα προβληθεί στους μαθητές μέσω του διαδραστικού πίνακα.

4.6.1. Αφόρμηση

Αφόρμηση για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί η αφίσα της UNICEF για τα δικαιώματα των παιδιών. Η συγκεκριμένη αφίσα είναι εικονογραφημένη

και απεικονίζει σκίτσα, καθένα από τα οποία αναφέρεται σε ένα από τα δικαιώματα των παιδιών. Σύμφωνα με την αφίσα της UNICEF:

- τα παιδιά έχουν ταυτότητα,
- τα παιδιά θέλουν να μεγαλώσουν και χρειάζονται φαγητό, υγεία και ασφάλεια,
- τα παιδιά θέλουν να μεγαλώσουν καλά και χρειάζονται εκπαίδευση, παιχνίδι, μόρφωση, τέχνη και πληροφόρηση,
- όλα τα παιδιά είναι παιδιά μας, για το κράτος, την οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία,
- όλα τα παιδιά είναι ίσα ανεξάρτητα από χρώμα, φύλο και θρησκεία,
- όλα τα παιδιά τα σκοτώνει η βία,
- η ειρήνη είναι δικαίωμα όλων των παιδιών,
- τα παιδιά για την κοινωνία πρέπει να είναι νόμος.



Εικόνα 7. Αφίσα για τα δικαιώματα των παιδιών

(UNICEF)

Η συγκεκριμένη αφίσα έχει μορφή και ύφος που ταιριάζει σε μαθητές μικρότερης ηλικίας, αφού μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό το περιεχόμενό της. Ταυτόχρονα, ωστόσο, είναι κατάλληλη και για μεγαλύτερες ηλικίες, ή ακόμη και για ενήλικους εκπαιδευόμενους, καθώς το περιεχόμενό της είναι συναφές και με τα δικά τους ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς τους.

Η αφίσα για τα δικαιώματα των παιδιών σχετίζεται άμεσα με τη σύγχρονη, πολυπολιτισμική κοινωνία, γι' αυτό και είναι κατάλληλη προς αξιοποίηση στο πλαίσιο των συγκεκριμένων διδακτικών σεναρίων που περιστρέφονται γύρω από το θέμα της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας και που μπορεί να σχετίζονται με προβληματισμούς που οι αλλοεθνείς μαθητές έχουν ή βιώματα και εμπειρίες τους.

4.6.2. Στοχοθεσία και προγραμματισμός

Αναφορικά με τους στόχους του τελευταίου αυτού διδακτικού σεναρίου, αυτοί είναι οι εξής:

Όσον αφορά τους στόχους της δραστηριότητας, αυτοί είναι οι εξής:

- η εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα,
- η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εικόνα συμβάλλει στην προαγωγή του νοήματος και συμπληρώνει το λόγο,
- η κατανόηση της λειτουργίας του σύντομου κειμένου για την παραγωγή λόγου,
- η εξάσκηση στις τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής που σχετίζονται με τη συγγραφή ποιημάτων,
- η ανάδειξη του ζητήματος των δικαιωμάτων των παιδιών και της ισότητας στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας,
- η αξιοποίηση της γλώσσας και των εκφραστικών μέσων που ταιριάζουν με τα πολυτροπικά κείμενα και τη λειτουργία τους,

- η ευαισθητοποίηση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων ανεξάρτητα από τα όποια στοιχεία τους διαφοροποιούν.

Αναφορικά με τον προγραμματισμό της δραστηριότητας, αυτή εκτυλίσσεται σε ένα δίωρο μάθημα, συνολικής διάρκειας 90'. Οι επιμέρους φάσεις και δραστηριότητες του διδακτικού σχεδίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 που ακολουθεί:

Πίνακας 4. Προγραμματισμός δραστηριότητας «Εμείς και οι άλλοι»

Διάρκεια	Δραστηριότητα	Στόχος	Υλικά / μέθοδος
10'	Εισαγωγή στη δραστηριότητα	Γνωριμία των μαθητών με τη δραστηριότητα	Παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό
		Παρουσίαση του τρόπου δόμησης των δύο διδακτικών ωρών	Ερωτήσεις μαθητών
10'	Παρουσίαση αφίσας UNICEF για τα δικαιώματα των παιδιών	Γνωριμία με το πολυτροπικό κείμενο και τη λειτουργία του	Παρουσίαση αφίσας σε ψηφιακή μορφή στον διαδραστικό πίνακα
	Συζήτηση και προβληματισμός αναφορικά με τα δικαιώματα που αναφέρονται	Κατανόηση του ρόλου του κειμένου και της εικόνας σε μία αφίσα	Παρουσίαση αφίσας σε έντυπη μορφή
	Συζήτηση αναφορικά με τη δύναμη της εικόνας και τη συμβολή της στην κατανόηση	Διάλογος και ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα	Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης

του νοήματος της αφίσας

20'	<p>Εξάσκηση στη δημιουργία σύντομων κειμένων</p> <p>Παρουσίαση της λογικής των Χαϊκού για διάφορα θέματα</p> <p>Άσκηση συμπλήρωσης λέξεων ή εικόνων για τη δημιουργία Χαϊκού από τους μαθητές</p>	<p>Γνωριμία με τα ιαπωνικά Χαϊκού</p>	<p>Παρουσίαση Χαϊκού στον διαδραστικό πίνακα</p> <p>Φύλλο εργασίας</p> <p>Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης</p>
30'	<p>Δημιουργία Χαϊκού σε ομάδες με συγκεκριμένο θέμα</p> <p>Ανάθεση ενός ανθρώπινου δικαιώματος σε κάθε ομάδα μαθητών</p>	<p>Αξιοποίηση τεχνικών Δημιουργικής Γραφής</p> <p>Δημιουργία Χαϊκού με κείμενο και εικόνα πάνω σε συγκεκριμένο θέμα</p> <p>Αξιοποίηση των κατάλληλων εκφραστικών μέσων και γλωσσικού περιεχομένου</p>	<p>Εργασία σε ομάδες</p> <p>Ο εκπαιδευτικός σε συμβουλευτικό ρόλο, κινείται στην τάξη και δίνει διευκρινίσεις σε όσους το χρειάζονται – ελέγχει την πορεία της δραστηριότητας</p>
15'	<p>Παρουσίαση των Χαϊκού των μαθητών</p> <p>Συζήτηση για το αποτέλεσμα και το συνδυασμό εικόνας και κειμένου που επιλέχθηκε από τις ομάδες μαθητών</p> <p>Ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι ομάδες ανέδειξαν το</p>	<p>Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κείμενο και εικόνα μπορούν να συμβάλλουν στην παραγωγή και την ανάδειξη του λόγου</p> <p>Εξάσκηση στην έκφραση μέσω του διαλόγου και την</p>	<p>Τα Χαϊκού των μαθητών</p> <p>Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης</p>

	δικαίωμα που τους δόθηκε	επικοινωνία μέσω της γλώσσας	
		Προβληματισμός για τα ανθρώπινα δικαιώματα	
5'	Κλείσιμο δραστηριότητας	Ανακεφαλαίωση	---
	Σύνοψη	Διατύπωση τελικών συμπερασμάτων	

4.6.3. Σύνοψη δραστηριότητας

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία είναι και η τελευταία του συνόλου που παρουσιάστηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αποτελεί μία διαφορετική δραστηριότητα, υπό την έννοια ότι εισάγει τους μαθητές στην αξία της εικόνας για την παραγωγή λόγου και τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, τα οποία αξιοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (Βεκρής & Σύρμου, 2015). Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκε οι μαθητές να ασχοληθούν με μία αφίσα, η οποία πραγματεύεται ζητήματα που τους απασχολούν και που μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για προβληματισμό και συζήτηση.

Η δραστηριότητα αυτή απευθύνεται σε μαθητές όλων των ηλικιών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και το λεξιλόγιό τους για να δημιουργήσουν ένα κείμενο δυνατό που θα αποδίδει το νόημα που θέλουν να παρουσιάσουν. Το θέμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων αναμένεται να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Παράλληλα, η αξιοποίηση πολυτροπικού κειμένου τους εισάγει στη δύναμη της εικόνας και τους ωθεί ώστε να συσχετίσουν το κείμενο που θα δημιουργήσουν με την εικονογράφηση, με

στόχο να αποδώσουν με τον πιο εύστοχο και αποτελεσματικό τρόπο αυτό που σκέφτονται.

Κλείνοντας το παρόν κεφάλαιο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα τέσσερα διδακτικά σενάρια που παρουσιάστηκαν είναι ενδεικτικά και επιλέχθηκαν με βάση τον διαφορετικό προσανατολισμό τους και την αξιοποίηση διαφορετικών μορφών λόγου και έκφρασης. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προσέγγιση ζητημάτων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα και την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων. Πρόκειται για ένα θέμα που σχετίζεται με την μετανάστευση, συνεπώς και με το υπόβαθρο αρκετών από τους αλλοεθνείς μαθητές στους οποίους απευθύνεται η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, γι' αυτό και θεωρήθηκε ότι μπορεί να συμβάλλει ευεργετικά σε ό,τι αφορά την παρακίνησή τους για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία. Ωστόσο, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να συσχετιστεί με οποιοδήποτε θέμα και να ενισχύσει εξίσου αποτελεσματικά την καλλιέργεια των μαθητών και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συνοψίζοντας, η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικές περιπτώσεις, τόσο στους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, όσο και στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, στα πλαίσια της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα με διαφορετικά αντικείμενα και προσανατολισμό.

Μέσα από τις δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές επωφελούνται ποικιλοτρόπως. Από τη μία πλευρά, έχουν τη δυνατότητα να έλθουν σε επαφή με έργα σημαντικών λογοτεχνών, τόσο της διεθνούς όσο και της εγχώριας λογοτεχνίας, να γνωρίσουν το έργο τους και να κατανοήσουν τις τεχνικές και τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να φτάσουν στη συγγραφή του. Από την άλλη πλευρά, μπορούν και οι ίδιοι να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας και να τις αξιοποιήσουν για να πετύχουν το δικό τους λογοτεχνικό αποτέλεσμα, το οποίο μπορεί να μη φτάνει σε αξία τα σημαντικά λογοτεχνικά έργα που τους ενέπνευσαν, ωστόσο είναι εξίσου σημαντικό, αφού αντικατοπτρίζει τον προσωπικό τους κόσμο, την ψυχοσύνθεση, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και, σε κάθε περίπτωση, αποτελεί σημαντικό επίτευγμα για την παραγωγή του οποίου μπορούν να είναι υπερήφανοι.

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι οι δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής δεν είναι πάντοτε απαραίτητο να εστιάζουν σε σημαντικά έργα κορυφαίων δημιουργών. Αντίθετα, έναυσμα για την ενασχόληση με το αντικείμενο αυτό μπορεί να αποτελέσει οποιοδήποτε κείμενο, συμπεριλαμβανομένων και των πολυτροπικών. Ιδιαίτερα στην περίπτωση που η Δημιουργική Γραφή χρησιμοποιείται για να συσχετιστεί και με κάποιο ευρύτερο θέμα, για παράδειγμα με τη διαφορετικότητα, όπως επιλέχθηκε να συμβεί στα πλαίσια της διδακτικής πρότασης που παρουσιάστηκε στις σελίδες αυτής της εργασίας, τότε είναι σκόπιμο τα κείμενα που επιλέγονται να έχουν κάποια σχέση

με το συγκεκριμένο αντικείμενο, να εξυπηρετούν τους στόχους και τη λογική του, ακόμη και αν δεν πρόκειται για αριστουργήματα του είδους τους. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, κάθε γραφή αποτελεί Δημιουργική Γραφή, ακόμη και αν πρόκειται για ένα απλό, γενικής χρήσης κείμενο ή για το κείμενο μίας διαφήμισης, όπως συνέβη και στο τελευταίο διδακτικό σενάριο που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εστίασαν στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας, του πεζού και του ποιητικού λόγου, του θεατρικού κειμένου, καθώς και του πολυτροπικού κειμένου. Οι μαθητές μέσω αυτών έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να παράγουν λόγο, να συζητήσουν, να προβληματιστούν και να συμμετέχουν σε διάλογο, να καταθέσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στην ελληνική γλώσσα τόσο στον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο και να δημιουργήσουν κείμενα με νόημα και περιεχόμενο.

Η Δημιουργική Γραφή, όπως αναδείχθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, δίνει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την ευκαιρία της πνευματικής καλλιέργειας και ανάπτυξης, αλλά και της εμπάθουσας σε διάφορα αντικείμενα, διδακτικά ή μη. Η αξιοποίησή της για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας είναι εξαιρετικά επωφελής και μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Για να είναι δυνατό να συμβεί αυτό, ωστόσο, είναι απαραίτητο να υπάρξει μία διαφοροποίηση στον τρόπο που η Λογοτεχνία και η Δημιουργική Γραφή αντιμετωπίζονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, να υπάρξει μεγαλύτερη οργάνωση και έκταση στην αξιοποίησή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ειδικότερα, προτείνεται να αναληφθούν οι ακόλουθες ενέργειες:

- να γίνει εκ νέου σχεδιασμός του μαθήματος της Λογοτεχνίας, έτσι ώστε να μην αντιμετωπίζεται εργαλειακά, αλλά να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να αξιοποιήσουν περισσότερο ευέλικτους

τρόπους διδασκαλίας του, με τη χρήση των ΤΠΕ δίνοντας έμφαση στην απόλαυση της ανάγνωσης.

- Επιλογή κειμένων διαφορετικών μορφών, καθώς και συγγραφέων και περιεχομένου, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν σφαιρική αντίληψη αναφορικά με τη Λογοτεχνία και τα είδη του κειμενικού λόγου και να επωφεληθούν από τη συστηματική επαφή με αυτά.
- Να δίνονται τακτικά στους μαθητές δυνατότητες έκφρασης μέσω της Δημιουργικής Γραφής, έτσι ώστε να καλλιεργούν τις δεξιότητές τους στη γλώσσα, αλλά και στην παραγωγή λόγου, την αξιοποίηση των διάφορων εκφραστικών μέσων, την κατανόηση των διαφορετικών περιστάσεων επικοινωνίας.
- Να δημιουργηθούν Λέσχες Ανάγνωσης στις τάξεις των σχολείων, στις οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής.

Με τους παραπάνω τρόπους, αλλά και μέσω διάφορων άλλων μεθόδων και πρακτικών που θα επιλεγθούν από το εκάστοτε σχολείο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, είναι δυνατή η προώθηση της Δημιουργικής Γραφής και η ανάδειξή της ως μίας εξαιρετικά ωφέλιμης μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, αλλά και άλλων διδακτικών αντικειμένων με συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια του ατόμου.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την παρούσα προσπάθεια, είναι σημαντικό να επισημανθεί για μία ακόμη φορά η αξία της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, καθώς και η σημαντική συμβολή που αυτή μπορεί να έχει στην προσπάθεια των ανηλίκων μαθητών, αλλά και των ενηλίκων εκπαιδευομένων που καλούνται να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Στα πλαίσια της σύγχρονης, πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με δεδομένη την αυξημένη κινητικότητα των ανθρώπων που όλο και πιο συχνά, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, αναζητούν μία καλύτερη τύχη σε νέους τόπους διαμονής, η εκμάθηση διαφορετικών γλωσσών αποτελεί μία αναγκαιότητα. Συγκεκριμένα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ανθρώπους που φτάνουν στην Ελλάδα για να δημιουργήσουν τις συνθήκες μίας νέας ζωής αποτελεί όχι απλά επιλογή, αλλά ουσιαστική ανάγκη, ένα πολύτιμο εργαλείο για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους που συναντούν στην καθημερινότητά τους.

Ο χώρος του σχολείου, και γενικότερα της εκπαίδευσης, αποτελεί ένα περιβάλλον που ευνοεί τη γνώση και τη μάθηση και που μπορεί να αναδειχθεί σε σημείο αναφοράς για τους ανθρώπους που θέλουν να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού αυτοί καλούνται να υποβοηθήσουν τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας και να παρέχουν πολύτιμες κατευθύνσεις στους μαθητές που βρίσκονται αντιμέτωποι με αυτή την πρόκληση. Η αξιοποίηση νέων, καινοτόμων μεθόδων είναι ιδιαίτερα σημαντική σε αυτή την προσπάθεια, αφού μέσω αυτών είναι δυνατή η διευκόλυνση των μαθητών που επιδιώκουν να μάθουν τη νέα γλώσσα, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να έλθουν σε άμεση επαφή με αυτή, να γνωρίσουν διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και να μάθουν να τη χρησιμοποιούν και οι ίδιοι για την αλληλεπίδρασή τους με το σύνολο.

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία από τις πλέον σύγχρονες και δημοφιλείς μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας, αν και ακόμη δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο λογοτεχνικός λόγος, αλλά και η παρουσίαση διαφορετικών ειδών κειμένων αποτελούν αφορμή για τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και για την κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου της ελληνικής κοινωνίας που σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό διαφέρει από το αντίστοιχο πλαίσιο των χωρών από τις οποίες έχουν προέλθει οι μαθητές που καλούνται να κατακτήσουν τη γλώσσα.

Τα βέλτιστα αποτελέσματα από τη διαδικασία μπορούν να επιτευχθούν όταν η Δημιουργική Γραφή ενταχθεί σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ως ξεχωριστό ή μη στάδιο. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των διαφορετικών γνώσεων, αλλά και στη γλωσσική ανάπτυξη.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στην επιτυχία της υλοποίησης διδακτικών σεναρίων με τη βοήθεια της Δημιουργικής Γραφής σημαντικό παράγοντα αποτελεί ο εκπαιδευτικός που το σχεδιάζει και το εφαρμόζει στην πραγματικότητα της σχολικής του τάξης. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν σε ό,τι αφορά τη συγκεκριμένη πρακτική, τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις της, καθώς και να είναι σε θέση να κινητοποιήσουν τους συμμετέχοντες, να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τη διαδικασία, τους στόχους και τη σπουδαιότητα της διαδικασίας, αλλά και γενικότερα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να τους παρακινήσουν ώστε να αναπτυχθούν. Τέλος, είναι απαραίτητο οι δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής να συνδέονται και με άλλες δραστηριότητες, υλικές, αισθητικές κ.ο.κ. έτσι ώστε να προσφέρεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα συμμετοχής σε μία συνολική και ουσιαστική εμπειρία και να μεγιστοποιούνται τα οφέλη που απορρέουν από αυτή.

Σε κάθε περίπτωση, η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής αναδεικνύεται σε μία καλή πρακτική για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης

γλώσσας, γι' αυτό και είναι σημαντικό να προωθηθεί στα ελληνικά σχολεία, αλλά και γενικά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ενηλίκων και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Σε αυτή τη διαδικασία, απαραίτητη είναι η συνδρομή της πολιτείας, η οποία θα πρέπει να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε ό,τι αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών της τυπικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην αξιοποίηση της μεθόδου της Δημιουργικής Γραφής, καθώς και το σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είναι απαραίτητα ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση των αλλόγλωσσων μαθητών και, κατά συνέπεια και η ένταξή τους στην κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, ωφελούμενοι δεν θα είναι μόνο οι ίδιοι οι μαθητές και οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και συνολικά η ελληνική κοινωνία, που επωφελείται μέσω της ενίσχυσης της συνοχής και της αρμονίας στη συμβίωση των ανθρώπων που την αποτελούν.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αζέζ, Κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου. Αθήνα: Πόλις.

Αθανασίου, Α. (2001). *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Γ' Έκδοση. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Αλεξίου, Ε. (1973). *Μια μέρα στο Γυμνάσιο*. Δράμα σε τρεις πράξεις. Αθήνα: Εκδόσεις Γεροντή.

Ακριτίδου, Π. (2015). «Ο μικρός Πρίγκιπας συναντά...». Μια πρόταση δημιουργικής γραφής για μαθητές Γυμνασίου. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.). *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*. Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, σσ. 41-52.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Επιμ. Ε. Κουτσοβάνου, Μτφρ. Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Εισαγωγή – Επιμέλεια Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξοπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Βασιλοπούλου, Φ. & Ψυχογυιοπούλου, Π. (2015). Εργαστήρι Δημιουργικής Ποίησης: διαβάζω, νιώθω, εκφράζομαι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.). *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς*

- Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή». Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, σσ. 106-121.*
- Βεκρής, Ε. & Σύρμου, Ε. (2015). Διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.). *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*. Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, σσ. 138-157.
- Βελούδης, Γ. (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι. Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Υπηρεσία δημοσιευμάτων.
- Βεντούρα, Λ. (2006). Ευρώπη και μεταναστεύσεις κατά τον 20^ο αιώνα. Στο Χ. Μπάγκαβος & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής & Εκδόσεις Gutenberg.
- Coelho, E. (2007). Μια αντιρατσιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο Χ. Σταυρόπουλος (Επιμ.). *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. 1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο*. Πάτρα, 3 – 5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μία αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 7*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιανικοπούλλου, Α. (2016) *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση. Φιλαναγνωστικές δράσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκιώνης, Δ. (1988). Μικρό αφιέρωμα στην Έλλη Αλεξίου. *Ελευθεροτυπία*. 30 Σεπτεμβρίου 1988, σελ. 31.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γογωνάς, Ν. (2012). Γλωσσική διατήρηση/ μετακίνηση σε αραβόφωνους ομιλητές δεύτερης γενιάς στην Αθήνα: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.). *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*. 8-10 Απριλίου 2011. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ, σσ. 357-369.
- de Saussure, F. (1976). *Μαθήματα γενικής Γλωσσολογίας*. Μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. 2^η έκδοση. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.). *Πρακτικά συνεδρίου: Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. 6-8 Οκτωβρίου 2000. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 84-85.

- Διακουμή, Γ., Εξαδάκτυλος, Γ., Κουρμπάνη, Β., Σεκερτζή, Κ. & Τόλιας, Δ. (2006). *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα*. Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνοαμερικανική Ένωση, New Type.
- Ευαγγέλου, Ο. (2003). Η αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφορετικότητας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 34, 12-17.
- Ζάγκα, Ε. (2008). Η αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στη γλωσσική διδασκαλία: Οργάνωση και σχεδιασμός του μαθήματος. Εισήγηση στο επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης / ξένης: Θεωρητικές αρχές και διδακτικές εφαρμογές. 6-15 Οκτωβρίου 2008. Περαία.
- Ζολώτα, Ι. (2010). *Ο ρόλος της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών: έρευνα σε μετανάστες στην Πάτρα*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Ν. & Σ. Μπατσιούλας.
- Κάκαλου, Ι. (2015). Δημιουργική Γραφή και διαδίκτυο: Το παράδειγμα της ποίησης. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.). *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*. Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, σσ. 376-384.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μία εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Α. Δημάδης (Επιμ.). *Πρακτικά Ε' Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό*

- κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία». 2-5 Οκτωβρίου 2014. Θεσσαλονίκη. Τόμος Α'. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.*
- Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*. Επιστημονική επιμέλεια μετάφρασης: Γ. Καρανάσιος. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009). Τμήματα διδασκαλίας της αλβανικής στην Ελλάδα. Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής. *Επιστήμες Αγωγής, 1/2009*, 91-106.
- Μανικάρου, Μ. (2015). Ξεκλειδώνοντας τον «Μικρό Πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ: Οι πολλαπλές αναγνωστικές διαδρομές και η αξιοποίησή τους στις «βιωματικές δράσεις» του Γυμνασίου. Στο Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.) & Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα «Κολλέγιο Αθηνών – Κολλέγιο Ψυχικού». *Πανελλήνιο Συνέδριο «Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. 14-15 Μαρτίου 2015. Ερκύνα (Ειδικό) τεύχος 6^ο, σσ. 187-196.
- Μήτσης, Ν. Σπ. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Η γλώσσα ως αξία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπομπαρίδου, Χ. Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα – Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*. Άρτα, 10 – 11 Δεκεμβρίου 2004, σσ. 71-83. Πάτρα.
- Νικολάου Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή – εμπειρία – δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Κάλλιπος, σσ. 51-86.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για την Α' Λυκείου*. ΦΕΚ 1562, τχ. 2.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Παπακώστα, Α. (2007). «Χτίζοντας γέφυρες» σε μία πολυπολιτισμική τάξη: Μια διδακτική πρόταση δραματοποίησης της παραμυθένιας ιστορίας του Χρήστου Μπουλώτη «Ο Τομ Τιριτόμ και η πολιτεία που ήταν χωρισμένη στα δύο. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ).* 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. 4-6 Μαΐου 2007. Αθήνα, σσ. 209-214.
- Παπαπαύλου, Α. Ν. (1997). Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας. Στο Ε. Σκούρτου (Επίμ.). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Παράσχου, Α. (2000). Σχολική αγωγή των ελληνοπαίδων της Γερμανίας σε μία διγλωσσική – διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.). *Πρακτικά συνεδρίου: Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. 6-8 Οκτωβρίου 2000. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 271.
- Πασιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

- Πασχαλίδης, Γ. (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, σσ. 319-333.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Σελλά – Μάζη, Ε. (2006). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά – Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη – Καζούλλη (Επιμ.). *Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Κάλλιπος, σσ. 20-69.
- Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό. Στο Ε. Σκούρτου (Επίμ.). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2004). Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας. στο Ρ. Τσοκαλίδου, & Μ. Παπαρούση (Επιμ.). *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Στόγιος, Ν. (2007). *Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Σωτηριάδου, Α. (2000). Η εκπαίδευση και η πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου – Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (Επιμ.). *«Εμείς» και οι Άλλοι: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τριάρχη – Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία – Μία ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούση, Α. (2006). *Παρεκκλίνουσα ή έκτροπη συμπεριφορά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Τμήμα Μ.Ι.Θ.Ε.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Μειονότητες και προσχολική εκπαίδευση: Ο μικρός άλλος*. Αθήνα: Ζυγός.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2002). Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο. Στο Ε. Τρέσσου (Επιμ.). *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χατζηδάκη, Α. & Μαλιγκούδη, Χ. (2012). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.). *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*. 8-10 Απριλίου 2011. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ, σσ. 228-244.

Ξενόγλωσση

- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). "Inclusive education: open debates and the road ahead", *Prospects*, 39 (3), 227-238.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education. Issues and perspectives*. New Jersey: Wiley.
- Cavell, S. (1990). Emerson's aversive thinking. In R. K. Johnson et al. (Eds.). *Romantic revolutions: Criticism and Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Επιμ. Ε. Σκούρτου, μετφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Dale, R. (1999). Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. London & New York: Routledge.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, P. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Kohn, A. (2015). *Schooling beyond measure and other unorthodox essays about education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Maxwell, C. (2010). Teaching nineteenth-century aesthetic prose. A writing-intensive course. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9, 191-204.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.

- Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.
- Myers, D. G. (2006). *The elephants teach. Creative writing since 1880*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Shelnutt, E. (1991). Creative writing pedagogy: What the specialist can't do. *Design for Arts in Education*, 93(2), 11-15.
- Silvia, P. J. (2008). Another look at creativity and intelligence: Exploring higher – order models and probable confounds. *Personality and Individual Differences*, 44, 1012-1021.
- Womack, P. (2011). *Dialogue*. London & New York: Routledge.
- York, J. A. (2007). Let stones speak: New Media Remediation in the poetry-writing classroom. In G. Harper & J. Kroll (Eds.) *Creative Writing Studies. Practice, research and pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters, LTD.