

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ Ή
ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑ;

ΦΙΛΙΤΣΑ ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΕΜ: 7286

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΣΤΑΣ Δ. ΝΤΙΝΑΣ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Δημιουργική Γραφή.

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΡΤΙΟΣ, 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ Ή
ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑ;

ΦΙΛΙΤΣΑ ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΣΤΑΣ Δ. ΝΤΙΝΑΣ

Α' ΕΠΟΠΤΗΣ: ANNA ΒΑΚΑΛΗ

Β' ΕΠΟΠΤΗΣ: ΣΩΤΗΡΙΑ ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Δημιουργική Γραφή.

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΡΤΙΟΣ, 2019

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κώστα Ντίνα για τη βοήθειά του στο θέμα και την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, που ανέλαβαν να μελετήσουν και να αξιολογήσουν το έργο μου.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΛΩΣΣΑ & ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ	
1.1. Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας	4
1.2. Η γλωσσική νόρμα	6
1.3. Τι είναι γλωσσικό λάθος	7
1.4. Κατηγορίες γλωσσικών λαθών	9
1.5. Ερμηνεία των γλωσσικών λαθών	12
1.6. Αιτίες που οδηγούν στο γλωσσικό λάθος	13
1.6.1. Διδακτικοί λόγοι	13
1.6.2. Ψυχολογικά αίτια	13
1.6.3. Οικογενειακό & κοινωνικό περιβάλλον	14
1.6.4. Η τεχνολογία	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1. Το γλωσσικό λάθος στη λογοτεχνία	16
2.2. Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση	19
2.3. Αναζητώντας τον ορισμό της δημιουργικής γραφής	21
2.4. Εμφάνιση της δημιουργικής γραφής στην ελληνική εκπαίδευση	24
2.5. Τα οφέλη της δημιουργικής γραφής για τον μαθητή	27
2.6. Παράγοντες που εμπλέκονται στη δημιουργική διαδικασία	28
2.6.1. Το γλωσσικό πρόβλημα-ερέθισμα	28
2.6.2. Ο δημιουργικός συγγραφέας	29
2.6.3. Η διαδικασία της δημιουργικής γραφής	29
2.6.4. Το δημιουργικό προϊόν-κείμενο	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	
3.1. Η γλώσσα στη δημιουργική γραφή	31
3.2. Κριτήρια αξιολόγησης των γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο	33
3.3. Αξιολόγηση των γλωσσικών λαθών σε κείμενα δημιουργικής γραφής	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	46

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

49

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

50

Γλωσσικό λάθος και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση: συμμόρφωση ή απειθαρχία;

Περίληψη

Το γλωσσικό λάθος στην εκπαίδευση και η αντιμετώπισή του από τους διδάσκοντες έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από πολλούς ερευνητές. Ειδικότερα, υπάρχουν μελέτες που προσεγγίζουν τη φύση του γλωσσικού λάθους, το κατηγοριοποιούν, έτσι ώστε να το ερμηνεύσουν, εξετάζουν τις αιτίες εμφάνισής του και προσπαθούν να καταλήξουν σε κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισής του. Εστιάζοντας στην παραγωγή γραπτού λόγου, φαίνεται ότι τα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται στα γραπτά των μαθητών είναι πολλά. Προέκυψε, εδώ, ένα βασικό ερώτημα: αν τα «λάθη» αυτά θα πρέπει να διορθώνονται και να αξιολογούνται από τον διδάσκοντα στο μάθημα της δημιουργικής γραφής, με τον ίδιο τρόπο όπως και στα άλλα γλωσσικά μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, αν πρέπει ο μαθητής να «συμμορφώνεται» στους κανόνες του γλωσσικού συστήματος στο μάθημα της δημιουργικής γραφής.

Το ζήτημα αυτό επιχείρησε να μελετήσει η παρούσα εργασία. Αρχικά, έγινε η επιλογή τής σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, η οποία μελετήθηκε διεξοδικά. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια ορισμού του γλωσσικού λάθους και κατηγοριοποίησής του, ανάλογα με τα γλωσσικά επίπεδα στα οποία εντοπίζεται. Επίσης, παρουσιάστηκαν οι μηχανισμοί και τα αίτια παραγωγής του. Στην πορεία, εξετάζοντας τη φύση της δημιουργικής γραφής και την ελεύθερη λειτουργία της γλώσσας της, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πως τα γλωσσικά λάθη δεν είναι κριτήριο ενός καλού κειμένου στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής στο σχολείο.

Language Error and Creative Writing in Education: Compliance or Indiscretion?

Abstract

The language error in education and its treatment by teachers has been the subject of many researchers. In particular, there are studies that approach the nature of the language error, categorize it to interpret it, examine its causes and try to find appropriate ways to deal with it. Focusing on writing, it seems that the language mistakes found in students' writings are many. Here comes a basic question: whether these "errors" should be corrected and evaluated by the teacher in the lesson of creative writing, in the same way as in the other language lessons of the curriculum. More specifically, if the student must "comply" with the rules of the language system in the lesson of creative writing.

This issue has attempted to study this paper. Initially, the bibliography related to the topic was selected, which was thoroughly studied. Then, it was attempted to define the language error and categorize it according to the language levels in which it is located. Also, the mechanisms and causes of its production were presented. Along the way, by examining the nature of creative writing and the free operation of her language, we have come to the conclusion that language mistakes are not a criterion for a good text in the context of creative writing at school.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γλώσσα είναι ένα σύστημα ήχων και εννοιών που χρησιμοποιούν οι ανθρώπινες κοινότητες, για να επικοινωνήσουν. Αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, οι οποίες συνδυάζονται μεταξύ τους με συγκεκριμένους τρόπους, με βάση δηλαδή κάποιους κανόνες. Η γνώση αυτών των κανόνων μας επιτρέπει να παράγουμε έναν θεωρητικά άπειρο αριθμό εκφωνημάτων (προτάσεων). Στον προφορικό λόγο, η γλώσσα εμφανίζεται διαφοροποιημένη κατά περιοχές, ανάλογα με το τοπικό ιδίωμα. Στον γραπτό λόγο όμως έχει μία επίσημη μορφή που διδάσκεται ως πρότυπο. Η μορφή της γλώσσας που μια ομάδα θεωρεί υπόδειγμα χρήσης, η πρότυπη δηλαδή μορφή γλώσσας, αποτελεί τη νόρμα, η οποία καταγράφεται και κωδικοποιείται στη Γραμματική και στο Συντακτικό μιας γλώσσας. Κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα, θεωρείται γλωσσικό λάθος (Κακριδή, Μ.).

Τα παιδιά στο σχολείο διδάσκονται τις αρχές και τους κανόνες της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή τη νόρμα. Σύμφωνα με αυτή, μαθαίνουν να γράφουν και να εκφράζονται στον γραπτό λόγο. Η αξιολόγηση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει υπόψη σε μεγάλο βαθμό τα γλωσσικά λάθη τους σε επίπεδο φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό ή σημασιολογικό, και πολλές φορές η γλωσσική ικανότητα είναι κριτήριο, για να κατηγοριοποιήσει τους μαθητές σε «καλούς» ή «κακούς». Η πολυπλοκότητα της γραπτής γλώσσας και η δυσκολία πολλών μαθητών στην εφαρμογή των κανόνων αποτελεί τροχοπέδη για την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τον φόβο αυτόν του μαθητή απέναντι στο γλωσσικό λάθος ανέδειξε προηγούμενη έρευνα με θέμα «Δυσλεξία και παραγωγή γραπτού λόγου: Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Ασημακοπούλου, Φ., 2018). Ειδικότερα, πρόκειται για μελέτη περίπτωσης σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής κατάφερε να απεγκλωβίσει τον μαθητή από τον φόβο του λάθους, να απελευθερώσει τις δημιουργικές του ικανότητες και να τον βοηθήσει να κατανοήσει κάποιες από τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε την αφορμή για την επιλογή του θέματος που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη: «Γλωσσικό λάθος και Δημιουργική Γραφή: συμμόρφωση ή

απειθαρχία;». Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να εξεταστεί το ζήτημα του γλωσσικού λάθους στη δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση και το αν και κατά πόσο θα πρέπει ο μαθητής να «συμμορφώνεται» ή να «απειθαρχεί» στους γραμματικούς, συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες.

Αρχικά, έγινε η χειροδιαλογή βιβλίων που θεωρήθηκαν σχετικά με το θέμα. Συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές πηγές από επιστημονικά περιοδικά και επιστημονικά συνέδρια. Αφού ολοκληρώθηκε η διεξοδική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, συλλέχθηκαν τα θεωρητικά σημεία και δεδομένα που στήριζαν τη μελέτη. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια προσέγγιση του όρου «γλώσσα» ως σημειωτικό σύστημα και ως μέσο επικοινωνίας, καθώς και του όρου «γλωσσικό λάθος» ως απόκλιση από τη νόρμα και τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος. Στη συνέχεια, οι γλωσσικές αποκλίσεις κατηγοριοποιούνται ως προς το επίπεδο και τη μορφή εμφάνισής τους, και παρουσιάζονται τα αίτια και οι μηχανισμοί παραγωγής τους.

Καθώς το θέμα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη μελέτη είναι τα γλωσσικά λάθη στη δημιουργική γραφή, θεωρήθηκε σωστό να μελετηθούν τα λάθη στον γραπτό λόγο και μάλιστα στο πεδίο της λογοτεχνικής γραφής, όχι ως γλωσσικό σφάλμα αλλά ως δημιουργική παρέκκλιση. Έτσι, στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύονται επιλεκτικά κάποιες τυπικές αποκλίσεις λογοτεχνών στην πεζογραφία και στην ποίηση. Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως οι αποκλίσεις αυτές δεν είναι αποτέλεσμα άγνοιας της γλώσσας και των μηχανισμών της, αλλά πράξη σκόπιμης «αμνησίας» του σωστού και σκόπιμης επιλογής του λάθους. Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση και επισημαίνεται η ανάγκη της δημιουργικής γραφής ως ελεύθερης λογοτεχνικής έκφρασης. Στην πορεία, ορίζεται ο σκοπός και η λειτουργία της δημιουργικής γραφής στον εκπαιδευτικό χώρο.

Στο τρίτο κεφάλαιο, μελετάται η γλώσσα στα κείμενα της δημιουργικής γραφής, που ενθαρρύνουν και επιτρέπουν την ελεύθερη λειτουργία της. Με δεδομένο τον χαρακτήρα αυτής της γλώσσας εξετάζεται η επιλογή του γλωσσικού λάθους στη δημιουργική γραφή ως συνειδητή στάση του μαθητή και η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι και στον μαθητή και στο κείμενο του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η μελέτη και διατυπώνονται προτάσεις για την αξιολόγηση του λάθους στη δημιουργική γραφή.

1. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ

1.1. Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας

Η γλώσσα είναι κώδικας σημείων ορισμένης μορφής (γλωσσικής), με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Με τον όρο «κώδικας» νοείται ένα κλειστό, περιορισμένο σε αριθμό, σύστημα που περιέχει ορισμένα συστατικά γλωσσικά στοιχεία (φθόγγους, σημασίες, συντακτικά σχήματα και κανόνες) με απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών για την παραγωγή προτάσεων που συνθέτουν τον ανθρώπινο λόγο. Στόχος της γλώσσας είναι φυσικά η επικοινωνία, η ανταλλαγή ερωτήσεων, εντολών, σκέψεων, πληροφοριών κ.λ.π. Η γλώσσα δεν είναι μια αφηρημένη κατασκευή των σπουδαγμένων και των λεξικογράφων, αλλά είναι κάτι που προκύπτει από τον κόσμο, τις ανάγκες, τους δεσμούς, τις χαρές, τις συγκινήσεις, τις γεύσεις μιας μακράς σειράς ανθρώπινων γενιών, και οι ρίζες της είναι πλατιές και χαμηλά, κοντά στο έδαφος (Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N., 2008). Είναι δεμένη με την ίδια τη ζωή και την έκφρασή της. Δεν είναι απλό μέσο συνεννόησης αλλά ουσιαστικά είναι βασικός φορέας της ανθρώπινης σκέψης. Νοήματα και έννοιες, συναισθήματα, νοοτροπία και στάση ατόμων ενσωματώνονται και εκφράζονται από τη γλώσσα του ανθρώπου.

Ο F. De Saussure (1916) έκανε την πρώτη επιστημονική διάκριση της γλώσσας σε επίπεδα, τη *langue* και την *parole*, όπου η πρώτη είναι το γλωσσικό σύστημα και η δεύτερη η πραγμάτωση του αφηρημένου γλωσσικού συστήματος στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ο Lyons (1995) προτείνει τον όρο «γλώσσα» ή «γλωσσικό σύστημα» για το γαλλικό όρο «*langue*» και τον όρο «γλωσσική συμπεριφορά» για το γαλλικό όρο «*parole*». Ο Μπαμπινιώτης αποδίδει στα ελληνικά τον όρο «*langue*» ως «λόγο» ή «ενδιάθετο λόγο» και τον όρο «*parole*» ως «ομιλία» ή «φωνούμενο λόγο» (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998). Η γλώσσα είναι η γενική γλώσσα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Πρόκειται για την κοινωνική πλευρά της γλώσσας, καθώς το άτομο γνωρίζει και μαθαίνει ένα γλωσσικό κώδικα από τα πρώτα έτη της ηλικίας του στην επαφή του με τα μέλη μιας κοινότητας (γονείς, συγγενείς, φίλους, κ.λ.π.). Ο *λόγος*, αντίθετα προς τη γλώσσα, είναι η ατομική πλευρά της γλώσσας. Είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο μιλά ή προφέρει τη γλώσσα. Κάθε άτομο έχει την ιδιόλεκτό του, τον

ατομικό του λόγο. Κάθε άτομο επιλέγει τα μέσα (συντακτικά, λεξιλογικά, φωνητικά) με τα οποία θέλει να εκφραστεί. Παρά το γεγονός ότι η γλώσσα δρα σαν παράγοντας της κοινωνικότητας και της ομοιομορφίας στη συμπεριφορά των ανθρώπων είναι ταυτόχρονα ο ισχυρότερος γνωστός παράγοντας έξαρσης της ατομικότητας (Λιαπής, Β., 1984).

Η γνώση της γλώσσας είναι ίσως η βαθύτερη ιδιότητα που διαφοροποιεί τους ανθρώπους από τα υπόλοιπα όντα. Για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη υπόστασή μας, πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τη φύση της γλώσσας που μας καθιστά ανθρώπους. Όταν γνωρίζουμε μια γλώσσα, μπορούμε να τη μιλήσουμε και να γίνουμε κατανοητοί από άλλους ανθρώπους που γνωρίζουν την ίδια γλώσσα. Έχουμε δηλαδή την ικανότητα να παράγουμε φθόγγους που φέρουν συγκεκριμένες σημασίες, έτσι ώστε να γινόμαστε αντιληπτοί από άλλους ομιλητές. Η γλώσσα φτιάχνεται από ήχους που αρθρώνονται από το ανθρώπινο στόμα, όχι άναρθρα αλλά διαρθρωμένα. Αυτοί οι ήχοι είναι οι φθόγγοι. Εκείνο που κάνει τους φθόγγους γλώσσα είναι ότι δεν αποτελούν απλούς ήχους, αλλά όταν συνδυάζονται μεταξύ τους γίνονται φορείς ορισμένων σημασιών και ορισμένου νοήματος. Μέρος της γνώσης μιας γλώσσας αποτελεί η γνώση των φθόγγων της, καθώς και των επιτρεπτών συνδυασμών τους (ποιοι φθόγγοι μπορούν να ακολουθούν άλλους φθόγγους).

Είναι αποδεκτό πως καμία λογική αναγκαιότητα δεν συνδέει τους φθόγγους, δηλαδή τη μορφή της λέξης με τη σημασία της. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε την διαδοχή φωνημάτων /porta/ (ή τη διαδοχή γραφημάτων <πόρτα>) για τη σημασία «πόρτα». Θα μπορούσαμε κάλλιστα να λέμε «τραπέζι» και να εννοούμε πόρτα. Για την ιδιαιτερότητα των γλωσσικών σημείων μίλησε ο Saussure, ο οποίος επισήμανε πως: «Ο δεσμός που ενώνει το σημαίνον με το σημαινόμενο είναι αυθαίρετος (συμβατικός), ή ακόμη, επειδή εννοούμε με τον όρο σημείο το όλο που προκύπτει από τη σύνδεση ενός σημαίνοντος με ένα σημαινόμενο, μπορούμε να πούμε πολύ απλά: το γλωσσικό σημείο είναι αυθαίρετο» (Saussure, F.De, 1979). Με άλλα λόγια, η σχέση περιεχομένου και μορφής είναι συμβατική. Αυτό αποδεικνύεται, αφενός από τις γλωσσικές μεταβολές που εμφανίζονται σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας και σε κάθε χρονική περίοδο, και αφετέρου από το ότι δεν υπάρχει μία κοινή γλώσσα στον κόσμο, δηλαδή στην ίδια σημασία δεν αντιστοιχεί μια συγκεκριμένη ακουστική εικόνα/μορφή για όλες τις γλώσσες. Συνεπώς, γνώση μιας γλώσσας σημαίνει επίσης τη γνώση ότι ορισμένες ακολουθίες φθόγγων φέρουν συγκεκριμένες έννοιες ή σημασίες. Η γνώση μιας

γλώσσας μας επιτρέπει να συνδυάζουμε λέξεις, για να σχηματίσουμε φράσεις και προτάσεις. Τα λεξικά μιας γλώσσας δεν είναι δυνατόν να περιέχουν όλες τις δυνατές προτάσεις που μπορεί κανείς να σχηματίσει σε αυτήν. Έτσι, η γνώση μιας γλώσσας σημαίνει ότι είμαστε σε θέση να παράγουμε και να κατανοούμε νέες προτάσεις. Ο γλωσσολόγος Noam Chomsky θεωρεί πως αυτή η ικανότητα, την οποία ονομάζει *γλωσσική ικανότητα*, αποτελεί μέρος της δημιουργικής πλευράς της γλωσσικής χρήσης (Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N., 2008).

1.2. Η γλωσσική νόρμα

Όπως έχει ειπωθεί παραπάνω, γνωρίζω μια γλώσσα σημαίνει γνωρίζω όλα τα γλωσσικά σημεία της (όπου γλωσσικό σημείο θεωρείται ο συμβατικός συνδυασμός ορισμένης σημασίας προς ορισμένη μορφή), τους συνδυασμούς τους, καθώς και τους νόμους που τους διέπουν. Αυτήν ακριβώς τη δουλειά προσπαθούν να κάνουν οι γλωσσολόγοι, δηλαδή να ανακαλύψουν τους «νόμους» μιας γλώσσας. Οι νόμοι που αντιπροσωπεύουν τις καθολικές ιδιότητες όλων των γλωσσών συνιστούν αυτό που ονομάζουμε καθολική γραμματική (Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N., 2008). Η γραμματική περιέχει ό,τι γνωρίζουν οι ομιλητές για τη γλώσσα τους: το σύστημα των φθόγγων που ονομάζεται φωνολογία· το σύστημα των σημασιών που ονομάζεται σημασιολογία· τους κανόνες σχηματισμού λέξεων που ονομάζονται μορφολογία· και τους κανόνες σχηματισμού προτάσεων που ονομάζονται σύνταξη. Η γραμματική αποτυπώνει την πρότυπη μορφή μιας γλώσσας, τη νόρμα.

Η νόρμα αποτελεί τη μορφή της γλώσσας που μια ομάδα θεωρεί υπόδειγμα χρήσης, την πρότυπη δηλαδή μορφή γλώσσας που προκρίνει. Οι λόγοι της επιλογής της μιας μορφής γλώσσας αντί της άλλης είναι καθαρά εξωγλωσσικοί: ιστορικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί. Ιστορικά, ως πρότυπη γλώσσα επιλέγεται συνήθως η μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιεί η εθνική, κοινωνική, ή γεωγραφική ομάδα που καταλαμβάνει και κατέχει την εξουσία και τους θεσμούς που της αντιστοιχούν. Η τυποποίηση της νόρμας συνίσταται στην ρητή κωδικοποίηση και περιγραφή των κανόνων που θεωρείται ότι πρέπει να διέπουν τη χρήση της. Η τυποποίηση αυτή αφορά κυρίως τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη διαμόρφωση του λεξιλογίου και την ορθογραφία της (Κακριδή, Μ.). Η μορφή που επιλέγεται και χρησιμοποιείται ως νόρμα καταγράφεται και κωδικοποιείται σε λεξικά και γραμματικές και εμπλουτίζεται

συνεχώς με νέες λέξεις και εκφραστικούς τρόπους. Γραμματικές, λεξικά και ορθογραφικοί κανόνες εξυπηρετούν, συνεπώς, τη λειτουργία της τυποποίησης της νόρμας. Ο Λαϊνάς αναφέρει πως «τον λόγο, από πλευράς εσωτερικού μηχανισμού, συνδέσεως μεμονωμένων λέξεων και φράσεων, εξετάζει το μέρος της Γραμματικής που ονομάζεται Συντακτικό ή Σύνταξη» (Λαϊνάς, Θ., 2000). Η νόρμα συμπίπτει συνήθως με την επίσημη εθνική γλώσσα και καθορίζει την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική. Έτσι, υπάρχει ένα πρότυπο γλώσσας, το οποίο διδάσκεται στην εκπαίδευση, προκειμένου να είναι κοινωνικά αποδεκτές οι χρήσεις της γλώσσας των μαθητών, κυρίως η σχολική και η επίσημη γραπτή.

1.3. Τι είναι γλωσσικό λάθος

Ως γλωσσικό λάθος θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα (Θεοδωροπούλου, Μ., Παπαναστασίου, Γ., 2001). Κοινό σημείο όλων των ορισμών που έχουν διατυπωθεί, σχετικά με το γλωσσικό λάθος, είναι ο προσδιορισμός του ως απόκλισης από ισχύοντες κανόνες και νόρμες, έτσι ώστε να θεωρείται στοιχείο διαφοροποίησης απ' ό,τι είναι αποδεκτό (Κασσωτάκης, Μ., Βάμβουκα, Ι., 2007, Ράπτη, Μ., 2002). Ήδη από αυτό τον ορισμό προκύπτουν μια σειρά ζητημάτων που καθιστούν εμφανές ότι τα πράγματα είναι σχετικά.

Καταρχάς, η νόρμα εξ ορισμού σημαίνει την επικράτηση μιας έναντι των υπόλοιπων γλωσσικών ποικιλιών που υπάρχουν σε ένα κράτος. Με αυτή την έννοια, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως λάθη οι αποκλίσεις από τη νόρμα που εμφανίζουν μια οποιαδήποτε ποικιλία ή διάλεκτός της. Επιπλέον, στα εγχειρίδια αυτά που περιγράφουν τη γλώσσα είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν οι ασυνέχειες και η ζωντάνια του προφορικού λόγου. Προκαλείται έτσι μια διάσταση ανάμεσα στη ζωντανή χρήση της γλώσσας και στη στατική εικόνα της, όπως καταγράφεται στην επίσημη γραμματική της. Επομένως, μεγάλος αριθμός μορφών που εκφέρονται, εάν κριθούν μέσα από την οπτική της γραμματικής, θα αξιολογηθούν ως λάθη.

Έπειτα, η νόρμα αποτελεί μια τυποποιημένη γλωσσική μορφή η οποία έχει αποκρυσταλλωθεί μέσα από τις διαδικασίες της κωδικοποίησης στις γραμματικές και στα λεξικά μιας γλώσσας. Η κωδικοποιημένη αυτή μορφή αντιστοιχεί στη

συγκεκριμένη χρονική περίοδο κατά την οποία συντάχθηκαν τα εγχειρίδια αυτά και συνεπώς, δεν μπορεί να ληφθεί υπόψη η γλωσσική αλλαγή που συμβαίνει διαρκώς και σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας (Σκαρπέλλος, Σ., 2009). Η γλώσσα δηλαδή εξελίσσεται και τα γλωσσικά εγχειρίδια αδυνατούν να συμπεριλάβουν τις αλλαγές της συνεχούς εξέλιξής της. Τα γλωσσικά λάθη, αποτελώντας στην ουσία πρώιμους μάρτυρες των επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών, αναδεικνύουν ενίοτε τους μηχανισμούς ιστορικής εξέλιξης της γλώσσας (Νικηφορίδου, Κ. , 2001β). Έτσι, πολλές από τις γλωσσικές μορφές που σήμερα αποτελούν τη νόρμα ξεκίνησαν ως λάθη, αφού πρώτα συνυπήρξαν με παλαιότερες παγιωμένες και κοινά αποδεκτές μορφές. Η αντίληψη ότι κάθε απόκλιση από τη νόρμα σηματοδοτεί την αλλοίωση του γλωσσικού εργαλείου και τη γλωσσική παρακμή οδηγεί πολλές φορές στον στιγματισμό των νεολογιών και των χρηστών που κάνουν λάθη ή που δεν χρησιμοποιούν αρκετά γλωσσικούς τύπους προερχόμενους από παλιότερες φάσεις της χρησιμοποιούμενης κάθε φορά γλωσσικής ποικιλίας. Η αιτία της στάσης αυτής είναι η πολύ παλιά αλλά ισχύουσα ιδεολογία περί της συνέχειας και της αδιάσπαστης, ενιαίας ελληνικής γλώσσας. Είναι αυτή η αιτία και η αντίληψη που κρύβεται πίσω από τις περισσότερες διαφωνίες, σε σχέση με ζητήματα της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, από την πρόσφατη Ιστορία της Ελλάδας, είναι το περίφημο γλωσσικό ζήτημα και αργότερα -ιδιαίτερα τα χρόνια μετά τη χούντα- η διαμάχη για την επικράτηση της καθαρεύουσας ή της δημοτικής (Φραγκουδάκη, Α., 2001).

Η σχετικότητα όμως αυτή, που γίνεται εμφανής από τη στιγμή που θα αναρωτηθούμε ποιες είναι οι παράμετροι που καθορίζουν το τι είναι γλωσσικό λάθος, αλλά και το τι εμείς ως φυσικοί ομιλητές κρίνουμε ως λάθη στην καθημερινή μας ζωή, συχνά απολυτοποιείται. Ο λόγος είναι ότι η νόρμα, καθώς επενδύεται με το κύρος του κανόνα και την ισχύ του προτύπου, εμφανίζεται ως η μόνη ορθή γλωσσική μορφή. Σε κάθε ηλικία, όχι μόνο στη σχολική, κυριαρχεί η αίσθηση ότι τα λεξικά και οι γραμματικές καταγράφουν τη σωστή χρήση της γλώσσας (Θεοδωροπούλου, Μ., Παπαναστασίου, Γ., 2001). Δεν μπορούμε να αποφύγουμε τη νόρμα, γιατί έχουμε ανάγκη την επίσημη γλώσσα, τη γραμματική και το συντακτικό, για λόγους κοινωνικούς, εθνικούς, διδακτικούς και πολλούς άλλους.

Η σχετικότητα του ορισμού του λάθους εμπίπτει και σε παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια τη διδακτική διαδικασία, οι οποίοι σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2008) είναι:

- η υποκειμενική διαχείριση του λάθους από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, οι οποίοι μπορεί να κατανοούν το ίδιο πράγμα με διαφορετικό τρόπο,
- η δυσκολία ορισμού της φύσης του λάθους ως προς το μέγεθος, την έκταση, τη σπουδαιότητα και την ερμηνεία των παραγόντων που το προκαλούν

1.4. Κατηγορίες γλωσσικών λαθών

Ένας τρόπος να εξετάσουμε τα γλωσσικά λάθη είναι να τα εντάξουμε σε κατηγορίες. Μάλιστα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου τα λάθη εΐθισται να αξιολογούνται, η υποκατηγοριοποίησή τους αποτελεί χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Οι γλωσσικές αποκλίσεις, σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001), διακρίνονται στις εξής:

A. Λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα:

- Σε φωνολογικό επίπεδο, όπου εντάσσονται λάθη στην προφορά της λέξης.
- Σε μορφολογικό επίπεδο, για παράδειγμα η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης στον τύπο της προστακτικής «επέλεξε», αντί του κανονικού «επίλεξε».
- Σε συντακτικό επίπεδο, για παράδειγμα η χρήση αμετάβατων ρημάτων, όπως «κατεβαίνω» ως μεταβατικών: «κατέβασα» το πρόγραμμα.
- Σε σημασιολογικό επίπεδο, όπου εντάσσονται σημασιολογικές διακρίσεις, όπως η λέξη «χειρουργός», που έχει θετική έννοια με τη λέξη «χειρουργός», που έχει αρνητική έννοια.
- Σε λεξιλογικό επίπεδο, για παράδειγμα η χρήση του «αποθανατίζω», αντί του «απαθανατίζω».

B. Λάθη που αφορούν στη χρήση της γλώσσας:

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται λάθη που εντοπίζονται κυρίως στον προφορικό λόγο. Τέτοια λάθη συνιστούν η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια, η ανάμειξη επιπέδων ύφους (λαϊκού σε επίσημο λόγο ή το αντίθετο), η τάση υπερδιόρθωσης (π.χ. εξ επί τούτου, εξαπανέκαθεν) και οι αποκλίσεις της γλώσσας των νέων (π.χ. το καλύτερο).

Γ. Λάθη που αφορούν στη γραπτή μορφή της γλώσσας:

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν κατά κύριο λόγο τα ορθογραφικά λάθη. Ορθογραφικό λάθος είναι η αστοχία του συντάκτη ενός κειμένου να επιλέξει το κατάλληλο γράφημα για την απόδοση ενός φωνήματος και η χρήση στη θέση του κάποιου άλλου που έχει την ίδια αξία (Παπαναστασίου, Γ., 2008). Τα ορθογραφικά λάθη οφείλονται στη λεγόμενη «ιστορική ορθογραφία» και είναι θέμα ατελούς εκμάθησης ή συνειδητοποίησης των κανόνων που τη διέπουν παρόλο που έχει επικεντρωθεί σ' αυτά ένα μεγάλο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας. Η ορθογραφία είναι το κατ' εξοχήν επίπεδο, όπου παρατηρείται εντονότερα η προσπάθεια συντήρησης της νόρμας. Άπειρα είναι τα ορθογραφικά λάθη που σημειώνονται. Κάποια από αυτά είναι σημαντικά, γιατί αφορούν ουσιαστικές δομικές σχέσεις των λέξεων μιας πρότασης, σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής και άλλα είναι λιγότερο σημαντικά έως ασήμαντα. Τα συχνότερα λάθη αφορούν τη χρήση των διφθόγγων και τις γραμματικοσυντακτικές σχέσεις που αυτά που μπορεί να υποδεικνύουν. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- «Τι γίνεται κύριε;»
- «Δε χρειάζεστε αυτή η παρατήρηση»
- «Τρέχι, χιονίζει»
- «Ενδιαφέρον άνθρωπος αυτός».

Επιπλέον, στον γραπτό λόγο συχνά παρατηρούνται λάθη στη χρήση των σημείων στίξης, δηλαδή οι γράφοντες δε βάζουν τελεία εκεί που ολοκληρώνεται μια πρόταση, δε χρησιμοποιούν το κόμμα, για να χωρίσουν ίδιους όρους και προτάσεις ή για να δώσουν ανάσα στο κείμενό τους και γενικά απαξιώνουν τα σημεία στίξης ή δε γνωρίζουν τη χρήση τους.

Παράλληλα, στον γραπτό λόγο λαμβάνονται υπόψη επιπλέον συμβάσεις που αφορούν στο επίπεδο παραγωγής κειμένου. Πρόκειται για τα λεγόμενα κειμενικά λάθη που σχετίζονται με την "αποδεκτότητα" του κειμένου και την παραβίαση των επικοινωνιακών συμβάσεων στις οποίες αυτό υπακούει (Γούτσος, Δ., 2007). Τα λάθη αυτά έχουν άμεση σύνδεση με τη σύσταση του κειμένου. Ο Ματσάγγουρας (2009) στο «κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο» προσέγγισης του γραπτού λόγου δίνει έμφαση στη γραμματική των κειμένων, η οποία αναφέρεται «στην εσωτερική διάρθρωση με την οποία το κάθε κειμενικό είδος διευθετεί τα δομικά στοιχεία που το απαρτίζουν» με αποτέλεσμα τα λάθη στον γραπτό λόγο να θεωρούνται από τον ίδιο ως

αποκλίσεις που γίνονται κυρίως στο υπερπροτασιακό και κειμενοκεντρικό επίπεδο. Άλλα λάθη που μπορεί να εντοπιστούν στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο οφείλονται στο ότι αυτός που γράφει δεν «περνάει» από την αμεσότητα του προφορικού στην εμμεσότητα του γραπτού λόγου. Δεν κάνει δηλαδή την αναγκαία αφαίρεση των γνωρισμάτων που συστήνουν τον προφορικό λόγο, ώστε να μεταβεί στα ανάλογα χαρακτηριστικά του γραπτού. Για παράδειγμα, κάποια από τα στοιχεία της προφορικότητας της επονομαζόμενης «γλώσσας των νέων» εντοπίζονται, συχνά, στα γραπτά κείμενα των μαθητών και σημειώνονται ως λάθη, καθώς αποκλίνουν από τη νόρμα. Αναφέρονται ενδεικτικά:

A. Σε μορφο-συντακτικό επίπεδο:

- «*Κατέβασα το αρχείο, για να βρω το όνομά της*» ή «*Με τρέχεις όλη μέρα*», όπου τα αμετάβαρα ρήματα γίνεται μεταβατικά
- «*Δεν παίζει να σε αγαπήσει*» (=δε γίνεται) και «*Δε λέει αυτή η ταινία*»
- «*Λόγω επειδή δεν ήρθες*», όπου επιχειρείται μια λαθεμένη προσπάθεια ενίσχυσης της αιτίας, «*Δεν ήρθες αφού*», όπου συντελείται αλλαγή της συντακτικής θέσης του αιτιολογικού συνδέσμου
- «*Παρήγγειλέ μου έναν καφέ με χωρίς ζάχαρη*», όπου υπάρχει άρνηση και κατάφαση συγχρόνως, ενώ παράλληλα παρατηρείται και λαθεμένη εσωτερική αύξηση στην προστακτική
- «*Είδαμε τότε τον επικεφαλής της ομάδας*», όπου κατ' αναλογία με την κλίση των ονομάτων το άκλιτο όνομα χρησιμοποιείται ως κλιτό
- «*Έδωσα τον ψήφο μου*», όπου συντελείται αλλαγή του γραμματικού γένους του ουσιαστικού
- «*Σε ποια οδός μένεις; με ρώτησε*», όπου η ονομαστική χρησιμοποιείται στη θέση της αιτιατικής
- «*Οι φωνές μας ακούγονταν μέχρι τον κάτω δρόμο...παντού να σκορπίσεις της γνώσης το φως κι όλοι να λένε να μία σοφός*», η χρήση του αρσενικού γένους του επιθέτου αντί του θηλυκού, χάριν ομοιοκαταληξίας και προσωδίας
- «*Νευριάστηκα πολύ μ' αυτό που συνέβη*», η χρήση του γραμματικού μορφήματος του αορίστου παθητικής φωνής αντί του ενεργητικού «νευρίασα»

B. Σε λεξιλογικό-σημασιολογικό επίπεδο (νεολογισμοί και ξένα δάνεια):

- «Σερφάρω, γκουκλάρω, κλικάρω, κ.α.», όπου φαίνεται η παραγωγή ρημάτων από ξένες λέξεις, με την προσθήκη του μορφήματος -άρω
- «Το καλύτερο, το χειρότερο, το πιο χειρότερο», κατ' ενίσχυση της έννοιας της λέξης
- «Δεν την παλεύω» (=δεν αντέχω άλλο)
- «Είσαι στόκος φίλε μου» (=είσαι χαζός) ή «Το κοριτσάκι ήταν γατόνι» (=ήταν έξυπνο)
- «-Τι ώρα γύρισες; -Αργάμιση», κατ' αναλογία με το μιάμιση, τρεισήμισι ώρα
- «Σωστό τάμινγκ» (timing=στιγμή), «Όλα είναι θέμα πρεστίτζ» (prestige=κύρος), «Δώστε μου το προφίλ του εγκληματία» που προκύπτουν από ενσωμάτωση ξένων λέξεων στη μητρική γλώσσα

1.5. Ερμηνεία των γλωσσικών λαθών

Οι Θεοδοροπούλου και Παπαναστασίου (2001) προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα γλωσσικά λάθη, αναφέρουν τρεις βασικούς μηχανισμούς παραγωγής γλωσσικών λαθών: την αναλογία, την ενίσχυση και την παρετυμολογία. Ειδικότερα:

α) Αναλογία ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο ένα στοιχείο της γλώσσας τροποποιείται με βάση γλωσσικά σχήματα που προϋπάρχουν σε αυτή. Έτσι, στο φωνητικό επίπεδο, για παράδειγμα, δικαιολογούμε την προφορά [*djalogos*] με βάση την προφορά [*ðjanazo*] ή στο μορφολογικό επίπεδο το «αντέγραψε» αντί του «αντίγραψε».

β) Παρετυμολογία είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ο ομιλητής, προσπαθώντας να φέρει στα μέτρα του μια «ανοίκεια» λέξη, την ετυμολογεί εσφαλμένα προσαρμόζοντάς την σε μορφές που του είναι ήδη γνωστές, έτσι ώστε να προκύψει γι' αυτόν σημασιολογική διαφάνεια (π.χ. «ανθηρόστομη», αντί του «αθυρόστομη»). Η παρετυμολογία ή λαϊκή ετυμολογία ευθύνεται επίσης για λάθη που εμφανίζονται στο λεξιλόγιο.

γ) Η ενίσχυση είναι υπεύθυνη για την προσθήκη μορφημάτων ή λέξεων για μεγαλύτερη εκφραστικότητα ή ενίσχυση της σημασίας. Στο φαινόμενο αυτό οφείλεται η

συνύπαρξη, συνήθως στον προφορικό λόγο, του -πιο και του -ότερος στις εκφορές «πιο ανώτερος», «πιο καλύτερος».

1.6. Αιτίες που οδηγούν στο γλωσσικό λάθος

1.6.1. Διδακτικοί λόγοι

Τα λάθη των μαθητών μπορεί να σχετίζονται με διδακτικούς λόγους. Αυτό σημαίνει ότι οι καταστάσεις μάθησης που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό, το είδος και η ποιότητα των ερωτήσεων που υποβάλλονται καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές γίνονται, η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται, είναι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τους μαθητές ως προς τα λάθη που κάνουν (Ράπτη, Μ., 2002).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διδάσκουν νέες έννοιες που συχνά έχουν υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας, δίχως όμως να έχουν αξιολογήσει τον βαθμό κατανόησης προηγούμενων εννοιών που θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα δομηθεί η νέα γνώση. Μια ακόμη αιτία λαθών που εντάσσεται στην κατηγορία που μελετάμε είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θέτει τα ερωτήματα ή δίνει οδηγίες προκειμένου τα παιδιά να πραγματοποιήσουν μια διαδικασία ή να κάνουν μια δραστηριότητα (Ματσαγγούρας, Η., 2003). Όταν οι ερωτήσεις δεν είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και απλότητα, δεν ερωτούν ένα μόνο πράγμα κάθε φορά και, το κυριότερο, δεν είναι ανάλογες με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και το εξελικτικό στάδιο της διανοητικής τους ανάπτυξης, τότε μοιραία τα παιδιά οδηγούνται σε λάθη που οφείλονται σε παρανόηση ή μη κατανόηση των ερωτημάτων (Ράπτη, Μ., 2002).

1.6.2. Ψυχολογικά αίτια

Μια συνηθισμένη αιτία λαθών είναι ο φόβος και το άγχος που βιώνουν οι μαθητές λόγω της αξιολόγησής τους. Το άγχος περιγράφεται ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος. Τα συναισθήματα αυτά είναι ακόμη πιο έντονα, όταν πρόκειται για εξετάσεις μιας και εκεί συνυπολογίζονται και οι συνέπειες μιας ενδεχόμενης αποτυχίας η οποία συνδέεται μακροπρόθεσμα με την επαγγελματική αποκατάσταση (Ράπτη, Μ.,

2002). Πολλές φορές, μπορεί το οικογενειακό περιβάλλον να ασκεί πίεση για να εξασφαλίσει την επιτυχία του παιδιού με απώτερο σκοπό την κοινωνική αναγνώριση που φέρνει μια τέτοια επιτυχία.

1.6.3. Οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον

Το φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον ενδέχεται να αποτελεί αιτία λαθών. Οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων κατά κανόνα δέχονται λιγότερα ερεθίσματα και έχουν λιγότερες ευκαιρίες μάθησης από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον και πηγαίνουν στο σχολείο με λιγότερα εφόδια, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται περισσότερο να κατακτήσουν τη γνώση, όπως αυτή μεθοδεύεται μέσα από το οργανωμένο σύστημα μάθησης του σχολείου (Σύκα, Α., Φαρμάκη, Ε., Ψαρράς, Σ., 2011). Από την άλλη, οι μαθητές των ανωτέρων τάξεων είναι πολύ πιθανό να δέχονται διαφορετικά πρότυπα, ως προς τη χρήση της γλώσσας, μέσα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι γονείς των μαθητών αυτών συνήθως παρέχουν στα παιδιά τους κάθε είδους μαθησιακό υλικό στο σπίτι, όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, πνευματικά παιχνίδια και, ολοένα και συχνότερα, υπολογιστές. Είναι, επίσης, πιθανό να είναι σε θέση να εκθέτουν τα παιδιά τους σε εμπειρίες μάθησης εκτός του σπιτιού, όπως μουσεία, συναυλίες και επισκέψεις σε ζωολογικούς κήπους. Επίσης, είναι πιο πιθανό να είναι σε θέση να βοηθούν τα παιδιά τους στη σχολική τους επιτυχία και να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευσή τους (Slavin, R., 2007).

Σημαντικό ρόλο παίζει και η ελλιπής γλωσσική ικανότητα παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ως ένας παράγοντας που ενδεχομένως ευθύνεται για τα λάθη που κάνουν μαθητές. Υπάρχουν παιδιά που έχουν υιοθετήσει διαφορετικό τρόπο ζωής, που έχουν διαμορφώσει διαφορετικές στάσεις, διακατέχονται από διαφορετικές προκαταλήψεις και μιλούν στο σπίτι διαφορετική γλώσσα από αυτή που χρησιμοποιούν στο σχολείο (Ράπτη, Μ., 2002).

1.6.4. Η τεχνολογία

Πολύ μεγάλο ρόλο στα λάθη των μαθητών στον γραπτό λόγο παίζει η εισβολή και η κυριαρχία της τεχνολογίας ως τρόπος επικοινωνίας. Οι νέοι περνούν πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή, που μπορεί να τους προσφέρει κάθε είδους γνώση, αλλά η

λαθεμένη χρήση του περιορίζει ή περιθωριοποιεί την επικοινωνία τους με τον έξω κόσμο. Οι νέοι δε χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν λόγο για να επικοινωνήσουν, καθώς η επικοινωνία με τους φίλους τους περιορίζεται στα μηνύματα, όπου οι περισσότεροι δε γράφουν στα ελληνικά, αλλά σε μια γλώσσα που προσπαθεί να εξομοιωθεί με τα ελληνικά (greeklish) και στην οποία η ορθογραφία και η γραμματική καταργούνται και το συντακτικό λειτουργεί υποτυπωδώς. Παράλληλα, λίγοι είναι οι νέοι που έχουν καλές σχέσεις με το βιβλίο.

2. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Το γλωσσικό λάθος στη λογοτεχνία

Η λογοτεχνία χαρακτηρίζεται ως μια «επιμέρους» ή ιδιαίτερη γλώσσα που έχει τη δική της λογική και τους δικούς της κανόνες. Κι αυτό γιατί στη λογοτεχνία ενεργοποιούνται όλες οι γλωσσικές λειτουργίες και συνυπάρχει η δομή της γλώσσας με τη δημιουργικότητα (Αλεξίου, Β., 2007). Πέρα δηλαδή από την αυστηρά δομημένη γλώσσα μέσα από τα λεξήματα και τους κανόνες, πέρα από την αντικειμενικότητα των επιστημονικών ευρημάτων στα γλωσσικά ζητήματα (γλωσσολογία) η γλώσσα στη λογοτεχνία είναι συνήθως απόλυτα υποκειμενική και προσωπική. Είναι ένας λόγος που κινείται ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη μυθοπλασία, στον μέσα και στον έξω κόσμο. Πρόκειται για λόγο φορτωμένο με διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα, φωτισμένο με διαφορετικά συναισθήματα, διαμορφωμένο από την ανάγκη να δώσει μήνυμα ή πληροφορία και να ειπωθεί με τον δικό του κάθε φορά τρόπο.

Ενώ στην καθημερινή επικοινωνία η γλώσσα λειτουργεί αυτόματα, όπως την ξέρουμε δηλαδή, στη λογοτεχνία ο πομπός-δημιουργός επεξεργάζεται αισθητικά το μήνυμά του και παράγει μια γλώσσα καθαρά προσωπική, έξω από τους γλωσσικούς κανόνες και την κανονικότητα του γλωσσικού σημείου. Ο Σεφέρης στις Δοκιμές (Σεφέρης, Γ., 2003) γράφει: «τη γλώσσα τη χρησιμοποιούμε με δύο τρόπους, τον έναν για να μεταδίνει έννοιες και τον άλλον για να μεταδίνει και συναισθήματα, μιαν ατμόσφαιρα, ένα ύφος». Εδώ επισημαίνεται η διάκριση ανάμεσα στις δύο λειτουργίες της γλώσσας: τη γνωστική (επιστημονική) και τη συγκινησιακή (εξωλογική, βιωματική) που με έναν όρο αποκαλούμε συνήθως παραδηλωτική (ή συνειρμική connotative, associative). Ο Martinet ορίζει την connotatio ως «το κάθε τι που ένας γλωσσικός όρος μπορεί να ανακαλεί, να διεγείρει, να παρεμφαίνει, κατά τρόπο σαφή ή ασαφή τόσο στον ακροατή ή τον αναγνώστη, όσο και στον ομιλητή ή τον συγγραφέα (Νάκας, Θ., 1985).

Η λογοτεχνία λοιπόν δεν αποτυπώνει τον κόσμο, αλλά πολλές φορές διαφοροποιεί την εικόνα του κόσμου ή και τον ανατρέπει, ανάλογα με την εσωτερική ματιά του δημιουργού-συγγραφέα. Αυτό ακριβώς το στοιχείο της υποκειμενικότητας και της δημιουργικότητας, που από τη φύση της ενέχει η λογοτεχνία, δίνει μια

δυναμικότητα στη γλώσσα, την ελευθερώνει, τη διαφοροποιεί, την επεκτείνει απεριόριστα και της επιτρέπει να κινείται σε πολλά επίπεδα (υφολογικά, μορφολογικά, φωνολογικά κλπ.). Η λογοτεχνική γλώσσα συχνά μας δυσκολεύει σε ποικίλα επίπεδα από την ίδια της τη φύση, εφόσον εκμεταλλεύεται όλες τις δυνατότητες του γλωσσικού συστήματος, επιτρέπει τροποποιήσεις στη νόρμα ή ακόμα και «πειραματίζεται» (Σεάτος, Μ., 1991). Αυτή η υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει ένα λογοτεχνικό έργο επιτρέπει στους λογοτέχνες να «παραβιάζουν» αυθαίρετα κάποιες γλωσσικές συμβάσεις, για να φτάσουν στην καλύτερη αισθητικά μορφοποίηση του μηνύματος ή της πληροφορίας που εκπέμπουν. Έτσι, στη μακραίωνη πορεία της λογοτεχνικής δημιουργίας, έχουν σημειωθεί στην ανώνυμη συλλογική έκφραση ή την προσωπική γραφή απίστευτα «παραστρατήματα» της γλώσσας. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τη μυθοπλασία, ηθελημένα και μη, έναν παραγωγικό μηχανισμό της γλώσσας. Σχεδόν όλα τα λάθη στον προσωπικό και στον ανώνυμο λόγο έχουν την εσωτερική τους λογική: σε κάτι ανταποκρίνονται, κάτι αποδεικνύουν (Μπουκάλας, Π., 2017).

Από την εποχή του Ομήρου μέχρι τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή, οι μελετητές έχουν εντοπίσει πολλά ηθελημένα λάθη, αποκλίσεις δηλαδή από τη νόρμα. Ο Π. Μπουκάλας (2017) αναφέρει:

- Με αυστηρά ή τυπολατρικά κριτήρια ούτε ο πατριάρχης της ποίησης ήταν αλάνθαστος. Αντίθετα, θέσπισε το δικαίωμα στο αποφασισμένο, μελετημένο λάθος, λέγοντας τρεις φορές το κανονικά αδόκιμο «ἐξ οὐρανόθεν» στην Ιλιάδα και άλλες τρεις το «ἀπ' οὐρανόθεν» στην Ιλιάδα και στην Οδύσσεια.
- Στον Αγαμέμνονα (στ.119-120), ο Αισχύλος συνάπτει τη *λαγίναν* με τη μετοχή *βλαβέντα*, γένους αρσενικού.
- Στον 15^ο στίχο του Πινδαρικού Ολυμπιονίκου οι θηλυκές *πυρές* συναρθρώνονται με μετοχή γένους αρσενικού: *τελεσθέντων*.
- «Κι όλος ο γέρος *δέντρος* της αυλής συνάστερος κουνήθη», γράφει ο Καζαντάκης στην Οδύσσειά του.
- Ο Β. Κορνάρος γράφει στον Ερωτόκριτο, «πολλήν *έγνοιαν* έχει ο Ρωτόκριτος μες στην καρδιά του κάνει, *φοβώντας* μην του πάρουσιν οι άλλοι το στεφάνι».

Στο πεζογραφικό και στο ποιητικό έργο του Σεφέρη παρατηρείται αντικανονική χρήση της μετοχής. Στα Ημερολόγιά του γράφει: «Ήταν ένας Βορειοηπειρώτης *μιλώντας* πλέρια και καθαρά ελληνικά» (=επιθετική χρήση: «... ένας Β. που μιλούσε),

«αναφέρουν έναν πατέρα φωνάζοντας μόλις ξυπνούσε στη νύφη του» (=... που φώναζε) (Νάκας, Θ., 1985).

Ο ποιητής Κωνσταντίνος Καβάφης δημιουργεί ένα δικό του ύφος και μια ιδιότυπη γλώσσα με τα «λάθη» που δεν είναι αποτέλεσμα άγνοιας αλλά συνειδητής επιλογής τους, για παράδειγμα «επέστρεφε» αντί του «επίστρεφε» στο στίχο «επέστρεφε συχνά και παίρνε με», «απόψι» αντί του «απόψε», η χρήση του «που» στη θέση του «ότι» ή του «πως» κ.α. ΤΟ "ΕΠΕΣΤΡΕΦΕ", με το χοντρό γραμματικό λάθος του τίτλου του, έχει προκαλέσει πολλών αναγνωστών και κριτικών την απορία και τη δυσαρέσκεια. Πάνω σε αυτό το συνειδητό γλωσσικό λάθος επιχειρείται μια γενικότερη προσέγγιση της γλωσσικής παρέκκλισης στον χώρο της λογοτεχνίας και όχι μόνο. Με αφορμή τον Καβάφη και την... παρέκκλισή του γίνεται γενικότερος λόγος περί γλωσσικής ελευθερίας» (Ντίνας, Κ., 2018).

Γλωσσική ελευθερία παρατηρείται σε όλα τα λογοτεχνικά είδη. Ο συντάκτης ενός ανορθόγραφου κειμένου μπορεί να παραβιάσει τους κανόνες είτε από άγνοια είτε εσκεμμένα. Η επιλογή της εσκεμμένης παραβίασης είναι σπάνια και με αυτήν επιχειρεί να προκαλέσει στον αναγνώστη συγκεκριμένους συνειρμούς, όπως συμβαίνει στα κείμενα του Μποστ (Παπαναστασίου, Γ., 2008). Τις ιδιαίτερες πτυχές και δυνατότητες της γλώσσας μας αξιοποιεί ευρηματικά ο Μποστ, ο Μέντης Μποστάντζόγλου, όταν σατιρίζει γράφοντας με Υ τη «μυτερίτσα Ελλάδα» ή άλλοι που μιλούν για τη «λιρική εποχή» (με Ι από τη λίρα) ή για τους «οινοπνευματικούς» μας ανθρώπους (Μπαμπινιώτης Γ., 1994).

Τα πιο δημιουργικά «λάθη» όμως, τις αποκλίσεις δηλαδή από την κανονικότητα της γλώσσας, τα βρίσκουμε στα δημοτικά μας τραγούδια που συνδέονται άρρηκτα με την προφορικότητα, καθώς και με την ποικιλότητα και πολυμορφικότητα της λαϊκής γλώσσας. Ο λόγος είναι ακατέργαστος, ανόθευτος, πρωτεϊκός. Ο λαϊκός ποιητής που δε γνωρίζει τους γραμματικούς κανόνες ονοματοθετεί, παράγει και συνθέτει νέες λέξεις σε μια σχέση ελεύθερη, χωρίς δεσμεύσεις και περιορισμούς, ακολουθώντας τους ήχους και τα πατήματα της ψυχής (μέτρο και ρυθμός). Για παράδειγμα, «Ο Αγαπώς παντρεύεται κι άλλη γυναίκα παίρνει», «Όλοι οι καημοί καημίζονται, όλοι καημοί βαστιούνται», «'Γω θελά κάνω πόλεμο, να ξακουστώ στον κόσμο» (Μπουκάλας, Π., 2017). Ο λαϊκός ποιητής χωρίς καμία γνώση των γλωσσικών «παραστρατημάτων» του πραγματώνει τον θαμβωτικό αισθητικά, νοηματικά και γλωσσικά, πλούτο της

δημοτικής μας ποίησης, «για να δοθεί έτσι το δύσκολο δίδαγμα πως η ελευθερία που αξίζει περισσότερο είναι εκείνη που στοιχίζει περισσότερο, εκείνη που κερδίζεται μέσα σε ένα σύστημα αρχών, ιδεών, εικόνων» (Μπουκάλας, Π., 2017).

2.2. Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση

Τα στοιχεία της υποκειμενικότητας και της «απειθαρχίας» της λογοτεχνίας, όχι μόνο ως προς τα γλωσσικά αλλά και ως προς τα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα της εποχής στην οποία παράγονται τα λογοτεχνικά έργα, εξηγούν την αμηχανία και τους δισταγμούς, όσον αφορά στην παρουσία τους αλλά και στην εμφάνισή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Περνούν πενήντα χρόνια από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, για να θεωρηθεί η λογοτεχνία γνωστικό αντικείμενο και να γίνει επίσημα η εισαγωγή της διδασκαλίας της στην εκπαίδευση και άλλα σαράντα πέντε, μέχρι το 1929, για να εδραιωθεί ως αυτόνομο μάθημα.

Η εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση αντιφάσεων, παλινδρομήσεων, συμβιβασμών, πολιτικών σχεδιασμών και παρεμβάσεων (Καρακίτσιος, Α., 2016). Οι μορφές που τροφοδοτούν κείμενα, είδη και τρόπους της ελληνικής λογοτεχνίας, η γλώσσα δηλαδή, τα σχήματα λόγου, η αφήγηση και οι σκηνικοί λόγοι, συνδέονται σε κάθε ιστορική περίοδο με ορισμένες αντιλήψεις τόσο για το τι είναι λογοτεχνία, ποια είναι δηλαδή η ιδιαίτερη σύσταση και οργάνωσή της, όσο και για το τι κάνει, με ποιον τρόπο δηλαδή λειτουργεί σε ποικίλα εξωκειμενικά συμφραζόμενα (Αγγελάτος, Δ., 2011). Η τύχη και η πορεία του μαθήματος της λογοτεχνίας επηρεάζονται από τους σκοπούς των εκάστοτε κυβερνήσεων και από τις προσπάθειές τους να διαμορφώσουν πρότυπα σύμφωνα με την ιδεολογία τους. Πρέπει να γίνει παραδεκτό ότι για την ελληνική εκπαίδευση η παρουσία της λογοτεχνίας ως αυτόνομου μαθήματος έγινε αντικείμενο πολλαπλών προσεγγίσεων με σκοπούς είτε γλωσσικούς, είτε χρησιμοθηρικούς, είτε εθνικούς. Όμως, σχεδόν ποτέ ή έστω αποσπασματικά και ελάχιστα αντιμετωπίστηκε ως καλλιτεχνικό μάθημα, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Καρακίτσιος, Α., 2016). Αντιθέτως, ήταν πάντοτε συνδεδεμένο με τη γλωσσική διδασκαλία και τη λογική της. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας, καθώς θεωρούσε τα κείμενα των «δόκιμων» συγγραφέων πρότυπα ορθής χρήσης της γλώσσας, προέκρινε τη σχεδόν

αποκλειστική χρήση τους στο γλωσσικό μάθημα (Ντίνας, Κ., 2010). Το βασικό πρόβλημα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ως γλωσσικό μάθημα προκύπτει από τη σχέση ανάμεσα στη διδασκόμενη νόρμα και τη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Τα λογοτεχνικά κείμενα, όταν προβάλλονται συνειδητά ή ασυνείδητα ως γλωσσικά πρότυπα, δημιουργούν ή, καλύτερα, επιτείνουν την υπάρχουσα σύγχυση μεταξύ συμβατικής γλωσσικής μορφής και ενός άλλου επιπέδου οργάνωσης μορφής και νοήματος, με προσωπικό, ιδιόρρυθμο και τελικά αντισυμβατικό χαρακτήρα (Κακριδή, Μ.).

Από την αρχή μέχρι και σήμερα, υπάρχει μια αμηχανία και μια αδυναμία στις διδακτικές προσεγγίσεις των ελληνικών κειμένων, δηλαδή μια προβληματική για το πώς πρέπει να διδαχθούν τα κείμενα και σε τι πρέπει να εστιάσουν οι διδάσκοντες. Και αυτό γιατί το μάθημα της λογοτεχνίας δεν έχει γίνει ποτέ αντιληπτό ως τέχνη του λόγου και όχι ως λόγος για τη γλώσσα. Ένα λογοτεχνικό κείμενο όμως έχει μια αξία υποκειμενική και αρνείται επιμόνως τις συμβάσεις διδακτικού χαρακτήρα που έχουν τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Καρακίσιος, Α., 2016). Η λογοτεχνία στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί έναν παράδοξο συνδυασμό, όπου από τη μια αναζητούμε την ανοικείωση από το πραγματικό και από την άλλη τη συμμόρφωση με τους κανόνες. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός κινείται με μια αβεβαιότητα, άλλοτε στον υπερσχολιασμό και την υπερκαθοδηγημένη ανάγνωση και εμβάθυνση του κειμένου κι άλλοτε στην ασφυξία του κειμένου μέσα σε πλήθος άλλες δραστηριότητες. Έτσι, ενώ η λογοτεχνία χαρακτηρίζεται από ελευθερία, η διδασκαλία της είναι μηχανιστική και περιοριστική στην προσωπική αναζήτηση του μαθητή. Πολλοί μάλιστα εκπαιδευτικοί στο μάθημα της λογοτεχνίας «μοιράζουν» φωτοτυπίες και ζητούν από τα παιδιά να μάθουν «απ' έξω» τις απαντήσεις των ερωτήσεων που οι ίδιοι έχουν δώσει με την αντίληψη ότι έτσι ασκούνται στη σωστή διατύπωση του λόγου και στην ποικιλία των λέξεων. Αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να μη μετέχουν στη μαγεία του λογοτεχνικού έργου και, με δεδομένο τον φόβο του λάθους και της αποτυχίας, να μην ενεργοποιούν τις δικές τους γλωσσικές πηγές, αλλά να οδηγούνται στο δανεισμό σκέψεων και λέξεων (από τις σημειώσεις του εκπαιδευτικού ή των βοηθημάτων). Εξαιτίας αυτού, εξηγείται γιατί οι μαθητές θεωρούν το μάθημα της λογοτεχνίας βαρετό και ανούσιο.

Ο εκπαιδευτικός, προσπαθώντας να διδάξει τις λογοτεχνικές τεχνικές και θεωρίες, τις αντιμετωπίζει σαν ένα κομμάτι ξεχωριστό από το κείμενο που

επεξεργάζεται σε επίπεδο καθαρά θεωρητικό. Δεν αμφισβητείται η χρησιμότητα των λογοτεχνικών εργαλείων, αλλά η γνώση τους πρέπει να αποκτιέται με έναν τρόπο σχεδόν παιγνιώδη που να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Τίποτα δεν είναι δεδομένο στη λογοτεχνική προσέγγιση ενός κειμένου. Όλα κατακτούνται με την εμπλοκή της σχολικής τάξης. Οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν πίσω από τις λέξεις τον αθέατο κόσμο μιας πραγματικότητας ή ενός μύθου, που από τη μια αποτυπώνει το στίγμα του δημιουργού κι από την άλλη οδηγεί στους δικούς τους συνειρμούς. Πρέπει οι μαθητές να μάθουν να αφογκράζονται μέσα από τη γλώσσα το συναισθηματικό κλίμα του λογοτεχνήματος, το νόημα, τους ήχους και τα σύμβολά του. Τι σημασία έχει αν τα παιδιά θα μάθουν τις «προλήψεις», τις «αναλήψεις» ή τις «έξι λειτουργίες του Jakobson»; Το πιο σημαντικό είναι να φτάσει κάποια στιγμή που να πει ο μαθητής: «θέλω να μιλήσω ή να φτιάξω κι εγώ μια ιστορία».

Εδώ έρχεται η Δημιουργική Γραφή να βοηθήσει τον μαθητή να πειραματιστεί στον χώρο της λογοτεχνίας και στα λογοτεχνικά είδη γραφής, να παίζει με τις λέξεις και να τις προσδώσει ύφος και φωνή.

2.3. Αναζητώντας τον ορισμό της δημιουργικής γραφής

Η δημιουργική γραφή ως μια κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας και αυτομάτως «αισθάνεται αλλεργική» σε οποιαδήποτε απόπειρα ορισμού, πλην γενικών, περιγραφικών και συνοπτικών ορισμών (Καρακίτσιος, Α., 2013). Επομένως, η αναζήτηση ενός ορισμού γενικά αποδεκτού και με καθολική εφαρμογή θα ήταν μια αντιδημιουργική πράξη. Έτσι, οι απόπειρες ορισμού αποφεύγονται διακριτικά από τους επιστήμονες, οι οποίοι επιχειρούν μια πιο απαλή προσέγγιση που επιτυγχάνεται με την περιγραφή του χαρακτήρα που εμφανίζει η δημιουργική γραφή και την αναζήτηση των παραγόντων που τον συγκροτούν.

Υπάρχει όντως ένα επιστημολογικό κενό στην προσέγγιση του όρου «Δημιουργική Γραφή», πράγμα αυτονόητο και αναμενόμενο, όπως συμβαίνει με όλους τους όρους που εισβάλλουν βιαίως στην ελληνική παιδεία και γενικότερα στην ελληνική κοινωνία, προερχόμενες εκ της Εσπερίας (Γρόσδος, Σ., 2014). Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» είναι προβληματικός, μιας και επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξονικό όρο «Creative Writing». Παραπέμπει σε διαφορεμένα

νόηματα και κατ' εξοχήν υπαίτιο για το αμφιλεγόμενο νόημα αποτελεί το δεύτερο συνθετικό του όρου «δημιουργικός» με τις πολλαπλές, διαφορετικές και ομιχλώδεις ερμηνείες που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί στην έννοια της δημιουργικότητας (Κωτόπουλος, Τ., 2012).

Παρά τις παραπάνω επισημάνσεις υπάρχει ανάγκη για μια τυπική προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «Δημιουργική Γραφή». Όπως αναφέρει ο Καρακίτσιος (2013) η «Δημιουργική Γραφή»:

«Υπονοεί κυρίως γραφή που είναι κοντά στα κείμενα της λογοτεχνίας και αγκαλιάζει όλα τα κειμενικά είδη χωρίς να απορρίπτει κανένα. Στην ευρεία του σημασία, ο όρος εμπεριέχει και το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η «Δημιουργική Γραφή» επικεντρώνει το ενδιαφέρον της κυρίως στην εκμάθηση δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα και πρωτίστως με τη λογοτεχνική γραφή και δευτερευόντως ασχολείται και με άλλου τύπου συγγραφικές δεξιότητες που συνδέονται με διάφορα χρηστικά ή δημοσιογραφικά είδη του λόγου, που έχουν πληροφοριακό ή δοκιμακό χαρακτήρα (σ.14)».

Το περιεχόμενο των περισσότερων εργαστηρίων δημιουργικής γραφής είναι κλασικά είδη της λογοτεχνίας, όπως το μυθιστόρημα, το αφήγημα, το διήγημα και η ποίηση. Υπάρχουν και εργαστήρια δημιουργικής γραφής που συμπεριλαμβάνουν και χρηστικά είδη, όπως το δοκίμιο. Η άποψη που επικρατεί είναι ότι η δημιουργική γραφή ταυτίζεται με τα είδη γραφής που συναντούμε σε λογοτεχνικά βιβλία και σε τύπους κειμένων που αποκαλούνται «μυθοπλαστικά» (Καραγιάννης, Σ., 2010).

Οι θιασώτες της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής υποστηρίζουν ότι αναφέρεται σε οποιοδήποτε γράψιμο είναι δημιουργικό, πρωτότυπο, αντισυμβατικό, εκφραστικό. Αρκετοί ταυτίζουν το δημιουργικό γράψιμο με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ άλλοι θεωρούν πως η δημιουργική γραφή αφορά τη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης (ή ανασύνθεσης), η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών χωρίς αποκλειστικές συνδέσεις με τη λογοτεχνία (Ramet, A., 2004). Η στράτευση με μία από τις παραπάνω απόψεις σηματοδοτεί συγκεκριμένες στάσεις στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Σε κάθε πάντως περίπτωση αντιτάσσεται στην παραδοσιακή έννοια της συγγραφής, δηλαδή μιας «ελιτίστικης, μοναχικής πρακτικής» (Κωτόπουλος, Τ., 2012). Χαρακτηριστικό στοιχείο της

δημιουργικής γραφής είναι και η κοινή παραδοχή πως η συγγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν αποτελεί μια προνομιακή δυνατότητα λίγων ανθρώπων, αλλά πολύ περισσότερων.

Πέρα όμως από ένα σύνολο τεχνικών και κανόνων που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και γραφής του ατόμου, η δημιουργική γραφή είναι και μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης και ψυχικής απελευθέρωσης του ατόμου (Καρακίτσιος, Α., 2013). Η γραφή ενός ποιήματος ή μιας σύντομης αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά και λυτρωτικά, καθώς απελευθερώνει τη δημιουργικότητα του ατόμου. Η δημιουργική διαδικασία εμπεριέχει την παράμετρο της πνευματικής κάθαρσης, της λύτρωσης, αλλά και της αυτοεπιβεβαίωσης (Brown, D., 1997). Χρησιμοποιείται ως βιωματική μέθοδος από την επιστήμη της ψυχολογίας στα πλαίσια της θεραπείας μέσω της τέχνης, εφαρμόζεται σε ψυχοθεραπευτικά προγράμματα, προγράμματα επανένταξης, απεξάρτησης από ουσίες, ενίσχυσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες ή σοβαρές παθήσεις, κακοποιημένων ατόμων, κ.τ.λ. και έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεπίγνωσης (Καραγιάννης, Σ., 2010).

Υπάρχει και ένα ακόμη κεντρικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό. Η δημιουργική γραφή βασίζεται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, κατά τις οποίες διεγείρεται η δημιουργικότητα και επιτυγχάνεται η παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη. Εμπεριέχει μια πτυχή διασκέδασης, καθώς συνδέεται σαφέστατα με δεξιότητες και λειτουργίες που συναντώνται και στο παιχνίδι, όπως είναι η αίσθηση της περιπέτειας, της φαντασίας, του πειραματισμού, της περιέργειας (Καραγιάννης, Σ., 2010). Ιδιαίτερα σήμερα, η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στην απουσία νέων ιδεών και θετικών τρόπων σκέψης της σύγχρονης εποχής.

Συνοπτικά, η δημιουργική γραφή θα μπορούσε να ενταχθεί (Ντιούδη, Α., 2012):
α) στο χώρο της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, ως τέχνη της συγγραφής και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης, β) στο χώρο της Παιδαγωγικής ως εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας και γ) στο χώρο της Ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος.

2.4. Εμφάνιση της δημιουργικής γραφής στην ελληνική εκπαίδευση

Η δημιουργική γραφή έχει ιστορία και παρελθόν και δεν είναι προϊόν παρθενογένεσης. Συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές εξελίξεις αλλά και με τις γενικότερες μεταβολές στο χώρο της Εκπαίδευσης. Θα λέγαμε πως η ιστορία της δημιουργικής γραφής ξεκινά στην Αθήνα με τον Αριστοτέλη (384-322 π.Χ.) και την Ποιητική του, η οποία είναι μια περιγραφή δημιουργικών πρακτικών που προτείνει να ακολουθήσουν οι μαθητές του κατά τη σύνθεση των ποιητικών τους δραμάτων. Όπως αναφέρει ο Καρακίτσιος (2013), στοιχεία της δημιουργικής γραφής αναγνωρίζονται και εντοπίζονται σε αρκετές περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας και συνδέονται κατά κύριο λόγο με την παρουσία και την εξέλιξη της Ρητορικής, ενός διαχρονικού εκπαιδευτικού εργαλείου με εξελικτικές φάσεις. Η σχέση της δημιουργικής γραφής με τη ρητορική είναι μια παράμετρος που εξηγεί την εμφάνιση και την εξέλιξή της.

Στην αρχαία Ελλάδα, η ρητορική νοείται ως τρόπος εκμάθησης της άριστης σύνθεσης του προφορικού και του γραπτού λόγου, προκειμένου αυτός να καταστεί ένα ουσιαστικό μέσον πειστικότητας και αποτελεσματικότητας για κάποιο θέμα. Η ρητορική παρά τις αλλαγές που υπέστη δεν έπαψε να είναι το βασικό εργαλείο που συνδέεται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνίστατο στη μίμηση ειδών, στην αναπαραγωγή στίχων και αφηγημάτων κι ένα μεγάλο ενδιαφέρον στρεφόταν στη γραφή ποιημάτων και πεζών με βάση τα πρωτότυπα κλασικά έργα (Καρακίτσιος, Α., 2013). Πολλά από τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με βάση τη φιλοσοφία της ρητορικής παραπέμπουν στο περιεχόμενο που έχει σήμερα η δημιουργική γραφή. Έτσι, φαίνεται φυσιολογική η παρουσία εργαστηρίων δημιουργικής γραφής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η δημιουργική γραφή ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος ξεκινά τον 20ο αιώνα, συγκεκριμένα το 1939, με την ίδρυση του Iowa Writer's Workshop, ένα εργαστήριο γραφής που ασχολείται με την «τέχνη της συγγραφής» και στο οποίο οι σπουδαστές περνούσαν από εξετάσεις για την εισαγωγή τους. Μέχρι τη δεκαετία του '60 λειτουργούσαν πέντε μεταπτυχιακά προγράμματα δημιουργικής γραφής στις ΗΠΑ, όπου μετά τη χρηματοδότησή τους από τα πανεπιστήμια, αυξήθηκαν κι άλλο και άρχισαν να έχουν τη μορφή επαγγελματικής μαθητείας, δηλαδή είχαν στόχο να

γεννήσουν επίδοξους συγγραφείς. Σήμερα, η δημιουργική γραφή έχει μια ισχυρή διεθνή παρουσία και έχει εξελιχθεί στους κόλπους των σημαντικότερων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του κόσμου, όπως των Columbia, Princeton, Iowa, αργότερα του East Anglia της Αγγλίας κ.τ.λ. (Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Τ.Η., 2013).

Τη δημιουργική γραφή τη συναντούμε να διδάσκεται στον ελληνικό χώρο: 1) σε Καλλιτεχνικά σχολεία, 2) σε Πανεπιστήμια, είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο, 3) σε Πειραματικά σχολεία, με πιλοτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 4) σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και συγγραφέων, 5) σε μορφή εργαστηρίων για ενήλικες από φορείς διά βίου εκπαίδευσης (Ντιούδη, Α., 2012).

Η δημιουργική γραφή μοιάζει να εμφανίζεται και να αναπτύσσεται στην Ελλάδα ιδιαίτερα τα τελευταία κυρίως χρόνια. Στην αρχή, με τη λειτουργία εργαστηρίων δημιουργικής γραφής υπό την αιγίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (Ε.ΚΕ.Β.Ι.) σε Αθήνα και σε Θεσσαλονίκη και πρόσφατα και σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και σε Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών (Νικολαΐδου, Σ., 2016). Σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, πρώτο το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας δημιούργησε το 2008 Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργικής Γραφής, με εμπνευστή και πρώτο Επιστημονικά υπεύθυνο τον ποιητή Μίμη Σουλιώτη. Λίγο αργότερα, το 2015, ακολούθησε και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, μέχρι στιγμής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εμπειρίες από τη λειτουργία εργαστηρίων δημιουργικής γραφής είναι λίγες. Επίσημα εργαστήρια δημιουργικής γραφής έχουν αναπτυχθεί μάλλον αποσπασματικά σε εξωθεσμικούς και εξωεκπαιδευτικούς χώρους ή με την ευκαιρία επισκέψεων συγγραφέων στα σχολεία (Καρακίτσιος, Α., 2016). Παρατηρείται πάντως μια συνεχόμενη άνθιση της δημιουργικής γραφής με την εμφάνιση πανεπιστημιακών σεμιναρίων και νέων μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Το πρακτικό κομμάτι της δημιουργικής γραφής φαίνεται πως συνδέεται στενά με το εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με το Myers, η καθιέρωση της δημιουργικής γραφής ως μαθήματος σχολικού συνδέεται με πολλαπλούς εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς και κοινωνικούς παράγοντες, καθώς και με την ανάπτυξη του κινήματος της «προοδευτικής εκπαίδευσης», όπου κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας

είναι ο μαθητής. Το πρώτο κείμενο αυτού του μαθητοκεντρικού κινήματος ήταν το Creative Youth (1958) του Mearns, ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «Δημιουργική Γραφή» ως τίτλο ενός μαθήματος που αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης και στην ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών (Mearns, W.H., 1912 στο (Αναγνώστου, Ε.).

Εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, παρατηρείται πως μέχρι στιγμής η δημιουργική γραφή, πέρα από τα Καλλιτεχνικά σχολεία, δεν συναντάται ως αυτόνομο μάθημα. Η είσοδος της δημιουργικής γραφής ως αυτόνομου μαθήματος στις υπόλοιπες βαθμίδες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας όμως ολοκληρώνεται σταδιακά, καθώς ήδη στην Κύπρο έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη σχολική χρονιά 2012-2013 (Κωτόπουλος, Τ., 2012).

Η δημιουργική γραφή εισβάλλει στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής και την κατανόηση αλλά και απόλαυση της λογοτεχνίας. Το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. 2002) στοχεύει σαφέστερα στην προαγωγή της δημιουργικότητας και στην ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης (Βακάλη, Α., 2014). Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για την Α' Λυκείου για πρώτη φορά εμφανίζεται επίσημα η δημιουργική γραφή στο ελληνικό σχολείο με προτεινόμενες δραστηριότητες και υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό για να συμπεριληφθούν στη μαθησιακή πράξη (Συμεωνάκη, Α., 2012). Στις βασικές δεξιότητες του λογοτεχνικού γραμματισμού έχει συμπεριληφθεί και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, μέσω της εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η δημιουργική γραφή δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κειμένων, σαν μια γραπτή έκφραση στην οποία τα παιδιά τοποθετούν στο χαρτί τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και τις εντυπώσεις τους με τα δικά τους λόγια. Πρόκειται για μια γραφή που είναι πρωτότυπη, σε αντίθεση με τη μιμητική γραφή, που μοιάζει πολλές φορές να εναντιώνεται στην επίσημη λογοτεχνία» (Dawson, P., 2005). Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μοιάζει περισσότερο σαν ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού και λιγότερο σαν εξάσκηση μιας ικανότητας. Με τη

διδασκαλία της είναι εφικτό να προπαρασκευάσουμε τους μαθητές, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τα δικά τους δημιουργικά αποθέματα με την εγκαθίδρυση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που επιτρέπει τον πειραματισμό και την ανακάλυψη (Κωτόπουλος, Τ., 2011).

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία φιλοδοξεί να μεταδώσει τον ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές, τομέα στον οποίο υστερούν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου, με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο (Σουλιώτης, Μ., 1995). Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά, Α., Μανδηλαράς Φ., 2001).

Σκοπός της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής στο σχολείο είναι να διαμορφώσει τους μαθητές σε πιο συστηματικούς και υποψιασμένους αναγνώστες και να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, οι οποίοι ασφυκτούν σε ένα πνευματοκτόνο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολαΐδου, Σ., 2016). Με άλλα λόγια, στόχος της διδασκαλίας της είναι η εξοικείωση του μαθητή με τη συγγραφική πράξη και η σταδιακή εδραίωση της σχέσης του με τη λογοτεχνία, ώστε να απολαμβάνει με έναν πιο ουσιαστικό τρόπο την ανάγνωση της λογοτεχνικών κειμένων.

2.5. Τα οφέλη της δημιουργικής γραφής για τον μαθητή

Η εμπλοκή της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τον Tompkins (Tompkins, G.E., 1982) είναι απαραίτητη. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων:

- διασκεδάζουν
- καλλιεργούν την καλλιτεχνική τους έκφραση
- διερευνούν τις λειτουργίες και τις αξίες της γραφής
- διεγείρουν τη φαντασία τους
- αποσαφηνίζουν τη σκέψη τους

- μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν
- αναζητούν την ταυτότητά τους

Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως δόλωμα για τους μαθητές (Γρόσδος, Σ., 2014). Αναλαμβάνουν συγγραφικές πρωτοβουλίες και εργάζονται με περισσότερο κέφι. Ακόμη, χαρίζει στους μαθητές την όρεξη να γράψουν αλλά και να παρουσιάσουν το έργο τους, που είναι ίσως το πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον μέρος της διδασκαλίας. Με τη δημιουργική γραφή, ο μαθητής επινοεί και συνθέτει ένα κείμενο μυθοπλασίας, δημιουργώντας έτσι νέους κόσμους που βρίσκονται μπροστά στα μάτια του. Ζει την εμπειρία της δημιουργίας, δουλεύοντας με τις λέξεις και τα πράγματα και αξιοποιώντας τη φαντασία του. Ο μαθητής, συνθέτοντας λογοτεχνικά κείμενα, κατανοεί πως οι λέξεις δεν υπάρχουν μονάχα για να κατονομάζουν τον κόσμο, αλλά και για να τον δημιουργούν από την αρχή. Έρχεται μέσω της συγγραφικής πράξης σε επαφή με τη γλώσσα και αντιλαμβάνεται τη δύναμή της, αφού τη χρησιμοποιεί ως εργαλείο για να αποτυπώσει τον κόσμο που τους περιβάλλει. Επιπλέον, η δημιουργική γραφή αποκαλύπτει στους μαθητές τους μηχανισμούς συγγραφής ενός κειμένου, όχι μόνο του λογοτεχνικού. Η αφήγηση ιστοριών, η κατασκευή του λογοτεχνικού ήρωα, η σύνθεση της πλοκής βάζει το μαθητή-συγγραφέα στη θέση του άλλου, ενισχύοντας έτσι τη γνώση του για τον άνθρωπο.

Τέλος, κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής οι μαθητές εκτίθενται σε πολλά και ποικίλα αναγνωστικά ερεθίσματα. Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων μυεί το παιδί στον κόσμο της γραφής. Το παιδί αναγνώστης εισχωρεί στο κείμενο, μιμείται τεχνικές και έπειτα, ανοίγει το δικό του δρόμο στη συγγραφή, ανακαλύπτοντας τους δικούς του τρόπους γραφής. Όπως αναφέρει η Νικολαΐδου (2016), δε νοείται συγγραφή χωρίς διάβασμα, αφού η δημιουργική γραφή αντικρίζεται με τη φιλιαναγνωσία.

2.6. Παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής

2.6.1. Το γλωσσικό πρόβλημα-ερέθισμα

Οι έννοιες της δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής παρουσιάζουν πάρα πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Κοινό χαρακτηριστικό της ποικιλίας των ορισμών της δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής αποτελεί η γέννηση νέων ιδεών ή ο

συνδυασμός στοιχείων σε κάτι νέο. Η δημιουργικότητα ορίζεται ως η δυνατότητα του ατόμου να βελτιώνει συνειδητά τις ικανότητές του για παραγωγή καινοτόμων ιδεών (Amabile, T.M., 1996). Αντίστοιχα, η δημιουργική γραφή είναι η τέχνη να βρίσκει κάποιος ιδέες (Timbal-Duclaux., 1996).

Το δημιουργικό άτομο διακρίνεται για την ικανότητά του να βρίσκει πρωτότυπες ιδέες και λύσεις σε καθημερινά προβλήματα (Παρασκευόπουλος, I.N., 2004). Έτσι, και στη δημιουργική γραφή ο συγγραφέας βρίσκεται μπροστά σε ένα γλωσσικό πρόβλημα, το οποίο καλείται να επιλύσει παράγοντας λόγο, μέσα από μια διαδικασία παραγωγής ιδεών. Το γλωσσικό πρόβλημα επιδέχεται περισσότερες από μία λύσεις, καθώς το κείμενο που δημιουργείται περιέχει ιδέες και απόψεις μοναδικές ως προς τη θέση του κόσμου (Γρόσδος, Σ., 2014).

2.6.2. Ο δημιουργικός συγγραφέας

Ο δημιουργικός συγγραφέας διαθέτει όλες τις δεξιότητες του δημιουργικού ατόμου. Οι ιδιότητες αυτές δεν είναι εγγενείς για τον καθένα από εμάς, αλλά αποτελούν δεξιότητες που είναι διδάξιμες. Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2014) στο παιδί-συγγραφέα αναθέτουμε δύο ρόλους: α) τον ρόλο του Γραμματέα και β) τον ρόλο του Δημιουργού. Ο γραμματέας προσπαθεί να απαντήσει στο «πώς» του γραπτού λόγου και καλείται να επιλύσει προβλήματα, όπως η ευαναγνωσία, η ορθογραφία, το λεξιλόγιο, η στίξη, η σύνταξη, ο τονισμός, οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες κ.ά., τα οποία αφορούν τη γνώση για τη γλώσσα, τη μεταγλώσσα δηλαδή. Ο δημιουργός προβληματίζεται με τη γέννηση και παραγωγή ιδεών, τον σχεδιασμό του κειμένου, τον ανασχεδιασμό των ιδεών, την ποιότητα και την ποσότητα του γραπτού λόγου, την αυτοεικόνα, το αυτοσυναίσθημα, τον αναγνώστη, τη στάση του απέναντι στο κείμενο, κ.ά.

2.6.3. Η διαδικασία της δημιουργικής γραφής

Το γράψιμο είναι ένα ταξίδι, το οποίο σε κάνει να νιώθεις ευφορία, διότι η διαδικασία σε ευχαριστεί κάποιες φορές περισσότερο από το αποτέλεσμα. Η δημιουργική γραφή, είναι ελεύθερη γραφή και ο συγγραφέας δεν ελέγχει απόλυτα αυτό που γράφει, τουλάχιστον στο στάδιο της εύρεσης ιδεών. Όταν γράφει, η σκέψη δε στρέφεται προς μία κατεύθυνση, αλλά αλλάζει συνεχώς πορεία και δε γνωρίζει τα συμπεράσματα στα

οποία θα καταλήξει (Timbal-Duclaux, 1996). Η δημιουργική γραφή λοιπόν δεν περιλαμβάνει μόνο το τελικό προϊόν ή το τελικό κείμενο, αλλά όλη τη διαδικασία και τις ενέργειες που έχει ακολουθήσει ο συγγραφέας-μαθητής.

Τα στάδια της δημιουργικής γραφής είναι παρόμοια με τα στάδια εκδήλωσης της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης (Γρόσδος, Σ., 2014):

- Προετοιμασία ή προπαρασκευή: η εμφάνιση του ερεθίσματος
- Παραγωγή ή επινόηση: η τέχνη της εύρεσης ιδεών
- Οργάνωση ή διάταξη: η επιλογή λέξεων ή φράσεων, η ταξινόμηση των ιδεών
- Συγγραφή ή παρουσίαση: η δημιουργία του κειμένου

Η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει: α) το Προσυγγραφικό στάδιο, που σχετίζεται με το σχεδιασμό και την οργάνωση των ιδεών, β) το Συγγραφικό στάδιο, όπου πραγματοποιείται η καταγραφή των ιδεών και γ) το Μετασυγγραφικό στάδιο, όπου γίνεται η αναθεώρηση και η βελτίωση του γραπτού κειμένου και έπειτα, η κοινοποίησή του. Η δημιουργική γραφή εμφανίζεται κυρίως στο προσυγγραφικό και στο συγγραφικό στάδιο και περιλαμβάνει την παραγωγή-επίνοηση ιδεών, την οργάνωση-διάταξη ιδεών και το στάδιο καταγραφής των ιδεών (Γρόσδος, Σ., 2014).

2.6.4. Το δημιουργικό προϊόν-κείμενο

Η δημιουργική γραφή χρησιμοποιεί τη δημιουργική σκέψη του ατόμου, η οποία οδηγεί στην παραγωγή δημιουργικών προϊόντων-κειμένων. Τα δημιουργικά κείμενα δεν αρκεί να έχουν νόημα, να έχουν τη συγκεκριμένη δομή του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν και να ικανοποιούν τις επικοινωνιακές συνθήκες για τις οποίες γράφτηκαν. Τα δημιουργικά κείμενα, σύμφωνα με τον Schirrmacher (1998) διαθέτουν κάποιες βασικές ιδιότητες:

- Ευχέρεια
- Ευελιξία (προϊόν αλλαγών στην κατεύθυνση της σκέψης)
- Πρωτοτυπία
- Οργάνωση, πολυπλοκότητα
- Χιούμορ (στοιχείο της έκπληξης)

3. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

3.1. Η γλώσσα στη δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή ανοίγει δρόμους σε μαθητές και μαθήτριες να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση. Μα πρόκειται, θα αντιτείνει κανείς, για γραψίματα στα οποία βασιλεύει η ασυδοσία και όχι οι κανόνες (Σουλιώτης, Μ, 2012). Πράγματι, η δημιουργική γραφή ως έκφραση γραπτού λόγου κινείται σε ένα πλαίσιο «αταξίας», δηλαδή ενός καθεστώτος που απομακρύνει εκείνους τους κανόνες και τις συνθήκες που περιορίζουν την ελευθερία σκέψης και ευνοεί, αντίθετα, εκείνα τα στοιχεία που οδηγούν σε άλλου τύπου χρήσεις των λέξεων, σε γλωσσικές ανατροπές, σε αποκλίνουσες επιλογές και σε φρέσκους και καινούριους δρόμους προσωπικής γραφής και έκφρασης (Καρακίτσιοι, Α., 2016).

Ο μαθητής ως γράφων, χωρίς τον περιορισμό των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού, καταθέτει στην ιστορία του, την προσωπική στάση του απέναντι στον κόσμο και στη ζωή με τη δική του γλώσσα και τη δική του ματιά. Ζει την εμπειρία της λογοτεχνίας, όχι ως παθητικός δέκτης, ούτε ως αδιάφορος αναγνώστης αλλά ως δημιουργός, που παίζει με τις συμβάσεις και τις τεχνικές του είδους που καλλιεργεί (Νικολαΐδου, Σ., 2016). Η γλώσσα γίνεται το εργαλείο σ' αυτόν τον πειραματισμό. Η γλώσσα η δική του, αυτή που χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του, όταν μιλάει με τους φίλους του ή όταν συνεννοείται με τους δικούς του, δηλαδή η προφορική. Αυτή είναι η πρώτη μορφή επικοινωνίας με τον κόσμο του. Πριν το παιδί πάει σχολείο, γνωρίζει τη γλώσσα του, τη μιλάει, ακούει τα παραμύθια, λέει ποιήματα και δεν κάνει λάθη. Το πρόβλημα αρχίζει, όταν αποδίδει γραπτά τον προφορικό λόγο, όταν τον αποκωδικοποιεί στο χαρτί με φθόγγους και σύμβολα, όταν αναγκάζεται να μάθει τους κανόνες και έρχεται αντιμέτωπος με το λάθος, την αποτυχία, τη διόρθωση ή το σβήσιμο. Πηγαίνουμε στο σχολείο με γνώση της γλώσσας μας, αποκτάμε όμως εκεί τις μοναδικές μας γνώσεις για τη γλώσσα -και η γλώσσα του σχολείου είναι κυρίως γραπτή γλώσσα. Στο σχολείο γίνεται η πρώτη ταύτιση της γλώσσας με τη γραφή. Έτσι, δυσκολευόμαστε ν' ανακαλύψουμε σ' αυτή τη γνώση για τη γλώσσα τη γνώση της γλώσσας μας (Μοσχονάς, Σ., 2009). Πολλές φορές, τα λάθη του παιδιού προκύπτουν από την αδυναμία του να αποδώσει στον γραπτό λόγο την προφορικότητα και να την προσαρμόσει στις συμβάσεις που δημιουργεί η νόρμα, καθώς «το γράψιμο δεν είναι

μια αυτόματη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό, αλλά έχει τη δική του λογική και τις δικές του προδιαγραφές» (Ντίνας, Κ., 2011).

Ο μαθητής στο κείμενο της δημιουργικής γραφής αφήνει το αποτύπωμα της ιδιοσυγκρασίας του με τα γνωρίσματα της ατομικής του γλώσσας, μιας γλώσσας διαμορφωμένης από τα βιώματα της ηλικίας του και τα ακούσματα που προέρχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, μιας γλώσσας δικής του, που αναζητά το κατάλληλο γλωσσικό κώδικα για να εκφραστεί. Έτσι, παραμορφώνει τη γλωσσική δομή, αλλάζοντας τη σύνταξη ή τη διάθεση των ρημάτων, αναστατώνει τον παραγωγικό μηχανισμό, δημιουργώντας λέξεις, αλλάζει τη σημασία των λέξεων, ανατρέπει τη διάκριση ανάμεσα στο «μιλώ και χυδεολογώ», δανείζεται αλόγιστα από ξένες γλώσσες και δημιουργεί έναν ξεχωριστό γλωσσικό κώδικα (Βελουδής, Γ., 2009). Τα «λάθη» που κάνουν συστηματικά τα παιδιά δίχως να τα έχουν ακούσει από τους γονείς τους αποτελούν μια πρόσθετη ένδειξη για την ύπαρξη ενός μηχανισμού που είναι περισσότερο ενεργητικός προς τη μίμηση και περισσότερο δημιουργικός από την απλή χρήση του λόγου (Miller, G., 1995). Η δημιουργική αυτή διαδικασία γίνεται, όχι μόνο για να επικοινωνήσει, αλλά για να παίξει με τις λέξεις μέσα σ' ένα πλαίσιο «λογοτεχνικής» γραφής. Έτσι, ο μαθητής καταφέρνει να φτάσει σ' αυτό που στοχεύει η δημιουργική γραφή. Μέσα, δηλαδή, από το ενεργητικό του λεξιλόγιο και το «ιδιοσυγκρατικό δίκτυο των προσωπικών συνδέσεων» (Αλεξίου, Β., 2007) να ανακαλύψει τη γοητεία της δημιουργικής γραφής.

Πολλές φορές, συμβαίνει η πρωτοτυπία και το ξάφνιασμα ενός κειμένου να οφείλονται στον παράδοξο τρόπο συνδυασμού λέξεων, «δηλαδή σε νέες, πρωτότυπες, ίσως τολμηρές λεξιλογικές συνάψεις (σημασιολογικοί νεολογισμοί)» (Ντίνας, Κ., 2017). Όταν ο μαθητής έχει έμπνευση και ενεργοποιεί τη φαντασία του, πειραματίζεται με τις λέξεις που έχει. Κι αν ο μαθητής-λογοτέχνης χρειάζεται περισσότερες λέξεις, τότε τις φτιάχνει ή τις δανείζεται και τις δίνει τη μορφή που θέλει. Γιατί η ελληνική γλώσσα έχει τόσες λέξεις, όσες της χρειάζονται. Το λεξιλόγιο είναι μια κινούμενη άμμος. Όσες λέξεις μπαίνουν, άλλες τόσες φεύγουν. Και δεν πρέπει να μας τρομάζει, ούτε να μας εκπλήσσει που δανειζόμαστε από το ξένο λεξιλόγιο. Σήμερα, οι Αγγλοσάξονες παράγουν τεχνολογία. Παλιότερα, στην εποχή της φιλοσοφίας, δανείστηκαν εκείνοι. Η διαδικασία αυτή είναι δυναμική και δεν πρέπει να έχουμε φοβικές τάσεις απέναντι στη γλώσσα και στις αλλαγές της (Ντίνας, Κ., 2017).

3.2. Κριτήρια αξιολόγησης των γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, συνήθης πρακτική είναι η εξέταση των μαθητών μέσα από γραπτές δοκιμασίες. Όμως, αντικρουόμενες είναι οι απόψεις, σχετικά με το περιεχόμενο του γλωσσικού λάθους. Ο Γ. Γεωργίου (2017) τονίζει τη διαφορά ανάμεσα στις επιστήμες της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής. Η πρώτη διέπεται από περιγραφικό χαρακτήρα, ενώ η δεύτερη από ρυθμιστικό. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του «γλωσσικού λάθους», οι γλωσσολόγοι καλούνται να περιγράψουν τη φύση και τις συνθήκες διενέργειάς του, ενώ οι παιδαγωγοί οφείλουν να το διορθώσουν. Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια στάση οφείλουν να τηρήσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο «λάθος», από τη στιγμή που τα «λάθη» αποτελούν θεμιτό και δημιουργικό κομμάτι της γλωσσικής προόδου.

Η αξιολόγηση της βαρύτητας των λαθών είναι μια σημαντική παράμετρος στη διαδικασία διόρθωσης του γραπτού λόγου και σχετίζεται με τα κριτήρια, βάσει των οποίων οι διδάσκοντες υιοθετούν επιμέρους πρακτικές αξιολόγησης του γραπτού λόγου (Hyland, F. & Anan, E., 2006). Σύμφωνα με τον James (1998) τα κριτήρια αυτά είναι: α) γλωσσικά, τα οποία αναφέρονται στα τυπολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και σχετίζονται με τη "γραμματικότητα" και τον βαθμό συμμόρφωσης ως προς αυτήν και β) επικοινωνιακά, τα οποία αναφέρονται στον βαθμό που το λάθος επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά του. Η διάκριση αυτή προκύπτει από τον γενικότερο διαχωρισμό της ανατροφοδότησης στη μορφή (feedback on form) και στο περιεχόμενο (feedback on content) του γραπτού λόγου (Ashwell, T., 2000).

Παράλληλα, ως κριτήριο αξιολογικής προτεραιότητας κάποιων λαθών προτείνεται από τη Ferris (2002) ο έλεγχος από τον διδάσκοντα της συχνότητας με την οποία οι μαθητές διαπράττουν επαναλαμβανόμενα λάθη. Η συχνότητα των λαθών αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης της βαρύτητάς τους και μπορεί να αξιοποιηθεί από τον διδάσκοντα εξατομικευμένα σε κάθε μαθητή στη διαδικασία ανατροφοδότησης (James, C., 1998).

Οι Barksdale-Ladd και King (2000) υποδεικνύουν την υποκειμενικότητα που έγκειται στην αναγνώριση των λαθών, καθώς θεωρούν δύσκολη την εξισορρόπηση στη διόρθωση λαθών μορφής και περιεχομένου. Ο Anson (2000) αναφέρεται στην τάση

των εκπαιδευτικών να επισημαίνουν όλα τα λάθη, ανεξάρτητα με τη σπουδαιότητά τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εστίαση μόνο στη μορφή λόγου και κατά συνέπεια στην επιφανειακή προσέγγισή του.

Στη διαδικασία αξιολόγησης των λαθών του γραπτού λόγου υπεισέρχονται υποκειμενικοί παράγοντες που αφορούν στον ίδιο τον διδάσκοντα, με αποτέλεσμα η βαρύτητα ενός λάθους να είναι ζήτημα κυρίως υποκειμενικής κρίσης (Ellis, R., 2009). Η αναγνώριση των λαθών του γραπτού λόγου από τους διδάσκοντες είναι μια περίπλοκη διαδικασία που στηρίζεται σε υποκειμενικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις για τους μαθητές, το γραπτό κείμενο και τη διαδικασία παραγωγής του (Barksdale-Ladd, M.A. & King, J.R., 2000).

3.3. Αξιολόγηση των λαθών σε κείμενα δημιουργικής γραφής

Το θέμα «λάθη» στη χρήση της γλώσσας και η αξιολόγησή τους, σε σχέση με αυτό που ονομάζουμε νόρμα, είναι ευρύ και πολυδιάστατο και έχει ήδη αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης από διάφορες οπτικές γωνίες, ανάλογα με την ιδιότητα των ερευνητών και τον στόχο της εξέτασης (Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., 2009). Το ζήτημα γίνεται πιο περίπλοκο, όταν μιλάμε για την αξιολόγηση του λάθους στη δημιουργική γραφή, που εξ ορισμού επιτρέπει ή μάλλον ενθαρρύνει την ελεύθερη λειτουργία της γλώσσας. Αρχικά, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η δημιουργική γραφή δεν αποτελεί ένα σχολικό μάθημα, όπως τα άλλα. Είναι περισσότερο ένα παιχνίδι αφηγηματικών στρατηγικών, οργάνωσης της σκέψης και του λόγου, επιλογής και συναρμογής λέξεων (Νικολαΐδου, Σ., 2016). Επομένως, δεν μπορεί να εξεταστεί και να αξιολογηθεί γενικότερα με τους συνήθεις όρους.

Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί στη δημιουργική γραφή να ορίσει το «λάθος» και το «ορθό» με τρόπο απόλυτο και κατηγορηματικό, όπως σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Σε ένα μάθημα, όπου ο μαθητής κινείται ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, όπου ανακαλεί μνήμες και πλάθει ιστορίες ποια θέση και ποια βαρύτητα μπορεί να έχει το γλωσσικό λάθος, όπως το αξιολογούμε στα άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος; Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, θα πρέπει να οριστεί ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της

δημιουργικής γραφής. Απαραίτητη προϋπόθεση κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων της αποτελεί η εξειδίκευση του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής και η κατάλληλη ενημέρωση για το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, αναγκαιότητα αποτελεί να είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναγνώστης της λογοτεχνίας και να έχει λογοτεχνική προπαιδεία και αναγνωστική σκευή (Νικολαΐδου, Σ., 2016).

Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, είναι αυτός που θέτει τα ερωτήματα, δημιουργεί προβληματισμούς, προσπαθεί να ερεθίσει τη φαντασία του μαθητή και να τον παρακινήσει να γράψει. Δίνει το προβάδισμα στο παιδί και παίρνει περισσότερο τον ρόλο του εμπνευστή και του καθοδηγητή της διαδικασίας (Γρόσδος, Σ., 2014). Είναι πάντοτε παρών αλλά δεν επεμβαίνει κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, διότι στόχος του είναι να αυτονομηθεί ο μαθητής και να δημιουργήσει ελεύθερα. Κατά τη διαδικασία των δραστηριοτήτων, σέβεται την αμηχανία του μαθητή και τις γλωσσικές του ιδιαιτερότητες. Ενθαρρύνει κάθε προσωπική έκφραση και βοηθάει όλα τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη. Όταν ο δάσκαλος απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, πρέπει να έχει προαποφασίσει ότι θα κατεβεί από το βάθρο του, καθώς τέτοιες προσπάθειες δεν ευδοκιμούν με δασκαλοκεντρική προσέγγιση (Νικολαΐδου, Σ., 2016).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η σχέση ανάμεσα στις εφαρμογές της δημιουργικής γραφής και το δημιουργικό κλίμα είναι αμφίδρομη. Δε νοείται ελεύθερη έκφραση και απελευθέρωση της φαντασίας χωρίς το αίσθημα της ασφάλειας που δημιουργεί το θετικό κλίμα. Η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής εμφανίζεται να ασκεί επίδραση στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης και να το διαμορφώνει θετικά (Γρόσδος, Σ., 2014). Το θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη κατά τη διδασκαλία δημιουργικής γραφής αποτελεί προϋπόθεση. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός θετικού και δημιουργικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη με σκοπό την απελευθέρωση των μαθητών του και την εμπιστοσύνη στον καθοδηγητή τους. Στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πρωτίστως ως αναγνώστης και επιμελητής και όχι ως παντογνώστης διορθωτής του μαθητικού κειμένου, κάτι το οποίο θα υπονόμει τη σχέση ελευθερίας που αποτελεί προϋπόθεση της συγγραφικής πράξης. (Νικολαΐδου, Σ., 2016). Αποφεύγει την αυστηρή ή αρνητική κριτική και τη βαθμολόγηση κειμένων. Αντιθέτως,

προτείνει εναλλακτικές λύσεις και τρόπους γραφής, και επιδιώκει τη δημιουργική αξιοποίηση των λαθών.

Εδώ, ακριβώς, βρίσκεται και η διαφορά στη θεώρηση και αντιμετώπιση του «λάθους» στη δημιουργική γραφή και στα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Τα γλωσσικά λάθη αποτελούν για τους μαθητές τον βασικότερο παράγοντα ανασφάλειας και αποθάρρυνσης στις γραπτές δοκιμασίες του σχολείου, γιατί ο μαθητής διακατέχεται από τον φόβο, μήπως αυτό που γράφει δεν είναι σωστά διατυπωμένο, σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος, καθώς σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση ενός γραπτού κειμένου είναι η γλωσσική του ορθότητα. Στη δημιουργική γραφή, όμως, ο μαθητής όχι μόνο έχει δικαίωμα στην επιλογή του λάθους, αλλά αυτό μπορεί να προσδώσει έναν ενδιαφέροντα χαρακτήρα στη «λογοτεχνική» γραφή του. Το λάθος στη δημιουργική γραφή έχει άλλη διάσταση, καθώς πολλές φορές είναι ο μόνος δρόμος για να φτάσουμε στον σωστό προορισμό. «Δεν είναι κάτι καινούργιο», γράφει ο Τζάνι Ροντάρι, «ότι από ένα λάθος μπορεί να γεννηθεί μια ιστορία. Αν δακτυλογραφώντας ένα άρθρο μου τύχει να γράψω «Λαγονία» αντί για «Λαπωνία», να που έχω ανακαλύψει μια νέα χώρα γεμάτη από τα συμπαθητικά τετράποδα. Θα ήταν κρίμα να τη σβήσουμε από τους χάρτες του πιθανού με τη γόμα. Καλύτερα να την εξερευνήσουμε σαν τουρίστες της φαντασίας» (Ροντάρι, Τ., 2003). Η δημιουργική γραφή είναι ένα «πεδίο» ελεύθερης έκφρασης, όπου δεν επεμβαίνει η λογική, για να επιχειρηματολογήσει ή να στηρίξει μια ιδέα (όπως στην πραγματεία ή στο δοκίμιο) αλλά λειτουργούν η φαντασία και το συναίσθημα σ' ένα «γλωσσικό τοπίο» ανοιχτό σε πολλές προσεγγίσεις.

Το «λάθος» προκύπτει από τον ιδιαίτερο τρόπο γλωσσικής συμπεριφοράς που το παιδί-δημιουργικός γραφέας υιοθετεί, για να χρωματίσει φωνολογικά τις εικόνες της φαντασίας του, να ζωντανέψει υφολογικά τους χαρακτήρες του, να δώσει «γλωσσικό ένδυμα» στο συναίσθημα. Ο μαθητής κινείται ανάμεσα στη γλωσσική σύμβαση και την ελευθερία, να εκφράσει τις ιδέες του με έναν τρόπο πρωτότυπο, μέσα στα άπειρα όρια της γλώσσας. Διαθέτει τα «υλικά», για να μορφοποιήσει λεκτικά τις ιδέες του. Γνωρίζει τους ενδεδειγμένους τρόπους συνδυασμού τους στις νόρμες, ανακαλύπτει όμως καινούριους είτε γιατί δεν τους κατανοεί είτε γιατί δεν αποδίδουν δημιουργικά την έμπνευσή του. Συνεπώς, τα λάθη των μαθητών, που πειραματίζονται στη λογοτεχνική γραφή, δεν γίνονται μόνο από άγνοια των γλωσσικών κανόνων αλλά και από την υποκειμενική διαχείρισή τους. Η αταξία στην οργάνωση της πρότασης, ο

συνεχής ελλειπτικός λόγος, οι ανατροπές στη διάταξη των ονοματικών συνόλων, η αλλαγή στο γένος των πραγμάτων και των προσώπων, η ανορθόδοξη χρήση των σημείων στίξης κλπ., μπορεί να είναι μορφές απειθαρχίας στον γλωσσικό κανόνα, είναι όμως ο μόνος δρόμος που οδηγεί στην προσωπική αλήθεια του δημιουργικού γραφέα. Γιατί τα αυστηρά τυποποιημένα γλωσσικά σχήματα, δημιουργούν την αίσθηση του πνευματικού εξαναγκασμού, περιορίζουν την ελευθερία της σκέψης του και αλλοιώνουν το περιεχόμενο του μηνύματος του. Ένας λόγος πειθαρχημένος σε αυστηρούς γλωσσικούς κανόνες είναι ο ενδεδειγμένος για ένα επιστημονικό κείμενο, ένας λόγος «απειθάρχητος» όμως στην λογοτεχνική γραφή, ενώ κινείται στην αστάθεια και τον πειραματισμό, μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγικότητα και στην δημιουργικότητα. Ο μαθητής, ακολουθώντας τους συνειρμούς του, «τυπικά» ξεφεύγει από τους σημασιο-συντακτικούς κανόνες και κινείται σε μια γλωσσική ελευθερία, όπου η γλωσσική του δημιουργικότητα δεν είναι τυχαία, ακολουθεί συγκεκριμένες τεχνικές, και πατάει σε κατεκτημένες γραμματικές γνώσεις, για να καταλήξει σε ευφάνταστες επινοήσεις και απροσδόκητες χρήσεις της γλώσσας. Η γενίκευση των γραμματικών κανόνων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά παρατηρείται, για παράδειγμα, σε ουσιαστικά που έχουν να κάνουν με ονομασίες χωρών και προκύπτουν από άλλα συναφή ουσιαστικά. Έτσι η Τουρκαλία είναι η γνωστή μας «Τουρκία» αλλά για το παιδί είναι, ακόμα πιο εύστοχα, η χώρα όπου ζουν οι Τουρκάλες, αφού από τις κατοίκους της παράγει τη λέξη της χώρας. Τα παιδιά λοιπόν απλοποιούν τα πράγματα και πλάθουν καινούριες λέξεις που σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να θεωρήσουμε λανθασμένες, αφού σχηματίζονται με βάση τους γραμματικούς κανόνες και ανταποκρίνονται απόλυτα στις επικοινωνιακές τους ανάγκες (Αλεξίου, Β., 2007).

Πολύ συχνά, η χρήση της γλώσσας έξω από τους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες είναι μια πράξη «απειθαρχίας» από τον μαθητή, είναι όμως παράλληλα και μια πράξη «ευθύνης» του γραφέα, που δημιουργεί χωρίς τον φόβο του λάθους και χωρίς τον φόβο της ποινής, καθώς η δημιουργική γραφή ενθαρρύνει τον μαθητή να γράφει ελεύθερα αυτό που σκέφτεται. Ο μαθητής ως δημιουργικός γραφέας, όπως έχει ειπωθεί, παραβιάζει τους γλωσσικούς κανόνες όχι επειδή δεν τους γνωρίζει, αλλά γιατί αναζητά άλλους τρόπους χρήσης της γλώσσας για την αποτελεσματικότερη μετάδοση του μηνύματος του. Έτσι, ανατρέπει βασικούς κανόνες της γραμματικής, αλλάζει τη σειρά των λέξεων, δημιουργεί καινούριες λέξεις, ενισχύει τη σημασία τους και τολμά απροσδόκητες παρετυμολογίες και αναλογίες. Το παιδί παράγει λέξεις, ακολουθώντας

τους κανόνες της γλώσσας και συνδυάζει δημιουργικά τις μονάδες σημασίας με προθήματα ή επιθήματα. Οι μορφο-συντακτικές επιλογές στον χειρισμό των λέξεων γίνονται, (συνειδητά ή ανεπαίσθητα), ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο και το συγκείμενο ύφος της πρότασης για την οποία προορίζονται. Όλα όμως γίνονται με τους μηχανισμούς παραγωγής της γλώσσας. Συνεπώς, τους γνωρίζει αυτούς τους μηχανισμούς ο μαθητής-γραφέας, αλλά τους χρησιμοποιεί δημιουργικά στο πλαίσιο της επικοινωνιακής ανάγκης του κειμένου «απειθαρχώντας» στους καθιερωμένους ή καθολικά αποδεκτούς τύπους της συμβατικής γλώσσας. Οι ηχηρές καταλήξεις, για παράδειγμα, είναι σκόπιμα επιλεγμένες, αφού γνωρίζουν τα παιδιά την χιουμοριστική διάθεση που προκαλεί η χρήση τους. Έτσι, ο Δημήτρης καλείται ως Δημητρήγκος, η Ελένη γίνεται Ελενιτσούκα κτλ. Στην περίπτωση της γυναίκας του Κώστα επίσης η επιλογή της ονομασίας Κωσταλία αποτελεί άλλη μια πετυχημένη τεχνική παρόλο που δεν ανήκει στα συνηθισμένα αντρωνυμικά. Σ' αυτά τα παραδείγματα δεν έχουμε να κάνουμε μόνο με εσωτερίκευση γραμματικών κανόνων που αφορούν τη σωστή χρήση των καταλήξεων, αλλά και με κοινωνική γνώση αφού πολλές φορές ακόμα κι εμείς οι ενήλικες παίζουμε με ονόματα (π.χ. Μπάμπης=Μπαμπίκος), συναντάμε ονοματεπώνυμα συνώνυμα (π.χ. Παύλος Παυλόπουλος) και αποκαλούμε κάποιες φορές, έστω και χαϊδευτικά, τις γυναίκες με τα ονόματα των ανδρών τους (π.χ. Γιώργαινα, Κώσταινα) (Αλεξίου, Β., 2007).

Γι' αυτό, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται χωρίς συντηρητισμό και κινδυνολογίες η «γλώσσα των νέων» με τις συντακτικές αναδημιουργίες της, τις ανορθογραφίες και τους νεολογισμούς της. Γιατί δεν είναι αποτέλεσμα αγλωσσίας ή λεξιπενίας, αλλά ανάγκης να διαμορφώσουν έναν κώδικα επικοινωνίας πάνω σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις (διαφοροποιημένο από την «επίσημη» γλώσσα των ενηλίκων) και μέσα από την ιδιόλεκτο τους να ανοίξουν δρόμους της προσωπικής τους έκφρασης. Το πεδίο γραπτής επικοινωνίας στο σχολείο που επιτρέπει αυτού του είδους την έκφραση είναι η δημιουργική γραφή, καθώς ευνοεί την ελευθερία της γλώσσας. Η επικοινωνιακή κατάσταση είναι εκείνη που καθορίζει το «λάθος» του δημιουργικού γραφέα κι όχι οι γλωσσικές παρεκκλίσεις. Οι νεολογισμοί ή άλλα γλωσσικά λάθη μπορεί να είναι σκόπιμα κατασκευασμένα από τον μαθητή, για να εξυπηρετήσουν τις επικοινωνιακές ανάγκες του δημιουργικού κειμένου. Εξάλλου, η εξέλιξη της γλώσσας μαρτυρά ότι η έννοια του λάθους είναι σχετική. Λεκτικές μορφές που μέχρι χθες χαρακτηρίζονταν λάθος, σήμερα θεωρούνται σωστές και δόκιμες ως μορφολογικές ποικιλίες, μαζί με το

υφολογικό τους συγκείμενο, στο βιβλίο της Γραμματικής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Χατησαββίδης, Σ., Χατζησαββίδου, Α., 2011), π.χ. «οι γειτόνους», «οι δημαρχαίοι», «οι πολέμοι», «των αδερφάδων» κ.α. Διορθώνονται όμως ακόμη και σήμερα και απορρίπτονται ως γλωσσικά λάθη, όταν εντοπιστούν σε δημιουργικά κείμενα μαθητών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ, για την κατανόηση μιας τέτοιας αξιολόγησης, η στάση ανθρώπων των γραμμάτων σε κάθε γλωσσική αλλαγή, όσο σταδιακά κι αν επέρχεται, όπως για παράδειγμα η δυσκολία να δεχτούν την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος γραφής και την απλοποίηση της ορθογραφίας (πχ. τρένο, ψέμα, αβγό κλπ.), επειδή αντιμετωπίζονται ως στοιχεία που οδηγούν στην «άλωση» της γλώσσας και στον «αφελληνισμό».

Με την ίδια λογική, λέξεις ή εκφραστικοί τρόποι που εμφανίζονται στη γλώσσα των νέων σήμερα και εξισώνονται με λάθη τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στην αλλοίωση του γλωσσικού εργαλείου, όπως το «καλύτερος», είναι πιθανό στο πέρασμα του χρόνου να θεωρηθούν ως δόκιμες και να ενσωματωθούν στη Γραμματική. Ο μαθητής, ωστόσο, γνωρίζει τον ορθό τύπο του συγκριτικού ή υπερθετικού βαθμού, επιλέγει όμως τη χρήση του νεολογισμού ως καταλληλότερη για το ύφος του κειμένου και την απόδοση του προσωπικού του λόγου. Η γλωσσική αυτή συμπεριφορά δεν χαρακτηρίζεται ως γραμματική ανευθυνότητα (καθώς κατά κάποιον τρόπο τηρεί τους γραμματικούς κανόνες) αλλά ως σκόπιμη επιλογή του «λάθους». Ο γλωσσολόγος Γ. Βελουδής γράφει πως το «καλύτερος» όχι μόνο δεν αποτελεί λάθος αλλά μαρτυρεί γνώση της γλώσσας: ο «αναδιπλασιασμός» της παραγωγικής κατάληξης του συγκριτικού βαθμού επιστρατεύεται από τον νεαρό ομιλητή για να διπλασιάσει την ένταση του χαρακτηρισμού, γιατί ο τυπικός τρόπος «καλύτερος» αποδεικνύεται για την περίπτωση «λίγος» και χρειάζεται ενίσχυση. Η γλώσσα των νέων αποτελεί πλούτο και όχι απειλή για την ελληνική γλώσσα (Βελουδής, Γ., 2009).

Οι μαθητές κάνουν λάθη, όχι απαραίτητα γιατί δεν γνωρίζουν το γενικά αποδεκτό ως «ορθό», αλλά γιατί χρησιμοποιούν διαφορετικό μηχανισμό σκέψης. Κάθε λάθος τους είναι αντανάκλαση του τρόπου που σκέφτονται. Η ματιά με την οποία βλέπουν τον κόσμο και τα πράγματα ορίζει πολλές φορές και τη μορφή της γλώσσας. Ο Ροντάρι (Ροντάρι, Τ., 2003), ορίζοντας τη δημιουργικότητα ως συνώνυμο της αποκλίνουσας σκέψης, αυτής που έχει την ικανότητα «να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας», σχολιάζει πως είναι δημιουργικό ένα μυαλό που ανακαλύπτει προβλήματα εκεί όπου οι άλλοι βρίσκουν ικανοποιητικές απαντήσεις, που νιώθει άνετα

σε ρευστές καταστάσεις, που διαθέτει κρίση αυτόνομη και ανεξάρτητη, που αρνείται το τυποποιημένο, που καταπιάνεται απ' την αρχή με τα πράγματα και τις έννοιες, χωρίς να εμποδίζεται από κομφορμισμούς». Και στην διαδικασία της γραφής, ο δημιουργικός γραφέας δεν ακολουθεί έναν λόγο πειθαρχημένο σε πρότυπα ομιλίας και κανόνες. Ο μαθητής ως γραφέας, αναζητώντας μια γλωσσική φόρμα για να μορφοποιήσει την έμπνευση του, επινοεί νέους τρόπους συνδυασμού των γλωσσικών σημείων. Στη διαδικασία αυτή, ανακαλύπτει τη γοητεία της υποκειμενικής διαχείρισης και οργάνωσης των γλωσσικών στοιχείων. Έτσι, απειθαρχεί στη σωστή χρήση των σημείων στίξης, απλοποιεί την ορθογραφία, κάνει σκόπιμες επαναλήψεις, πλάθει λέξεις που δεν έχουν βρει τη θέση τους στα Ελληνικά Λεξικά. Εκπέμπει, όμως, έναν λόγο με εσωτερική δύναμη που ξεπηδά μέσα από τις αποκλίσεις. Γιατί καμιά φορά μέσα από την «αποκλίνουσα» λειτουργία του νου και του λόγου μπορεί να προκύψει κάτι καινούριο και δημιουργικό. Κι όπως λέει ο Π. Μπουκάλας, «Λίγο να την πειράξεις τη γραμματική και τους κανόνες της, λίγο να δοκιμάσεις να θίξεις το συντακτικό ή που θα γκρεμιστείς ή θα που γεννηθεί νόημα φρέσκο και όμορφο» (Μπουκάλας, Π., 2017). Εξάλλου, το προσωπικό ύφος κάθε λογοτέχνη, όπως έχει αναφερθεί ήδη στην παρούσα εργασία, επηρεάζει και το γλωσσικό του σύστημα. Τα περισσότερα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται για τη συντακτική κυρίως αναδημιουργία της γλώσσας, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση ορισμένων δομικών στοιχείων που αποκλίνουν από την καθιερωμένη χρήση της. Πρόκειται για προτάσεις-δομικά σχήματα που «παραβιάζουν» τα συνήθη γραμματικά (εξ' ου και «αντιγραμματικές προτάσεις») και σημασιολογικά σχήματα (προτάσεις «μη σημασιολογικώς αποδεκτές») (Αλεξίου, Β., 2007).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως η παρέκκλιση στη γλωσσική επεξεργασία των παιδιών δεν αποτελεί και λογοτεχνία, ούτε επιχειρείται η σύγκριση ενός μαθητή-δημιουργικού γραφέα με τους λογοτέχνες. Η αναφορά γίνεται για να αναδείξουμε τον ρόλο και τη σημασία του λάθους που προκύπτει από «απειθαρχία» στους γλωσσικούς κανόνες, κατά τη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής. Μια διαδικασία, κατά την οποία οι μηχανισμοί που κινούν τη φαντασία ελευθερώνουν τις λέξεις από τις συμβατικές τους σημασίες και σπάνε τα σχήματα των κανόνων. Και όταν η γλώσσα «συναντιέται» με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, προχωρά πέρα από τα συστηματοποιημένα, τυπικά σχήματα λόγου, αυτοσχεδιάζει, «παρεκτρέπεται» και καινοτομεί.

Αυτούς τούς παράδοξους γλωσσικούς αυτοσχεδιασμούς και τις «εκτροπές» της γλώσσας ο δάσκαλος της δημιουργικής γραφής οφείλει να τους αντιμετωπίζει με ευαισθησία και κατανόηση. Για να κατανοήσει όμως τη γλωσσική παρέκκλιση πρέπει να αξιολογήσει τη δύναμη του αυτοσχεδιασμού. Το πρόβλημα προκύπτει, όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διαδικασία αξιολόγησης του δημιουργικού κειμένου με βασικό κριτήριο τη γλωσσική του ορθότητα. Αυτό συμβαίνει κυρίως, όταν το μάθημα της δημιουργικής γραφής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εξειδικευτεί στη διδασκαλία του. Ο εκπαιδευτικός, που έχει γαλουχηθεί με τις αντιλήψεις του παλιού διδακτικού μοντέλου και στέκεται με αμηχανία απέναντι στο μάθημα της δημιουργικής γραφής στο σχολείο δεν μπορεί όχι μόνο να καθοδηγήσει, αλλά πολύ περισσότερο να αξιολογήσει τα δημιουργικά κείμενα, καθώς δεν έχει επιμορφωθεί επαρκώς. Όταν τα βιβλία για τη γλώσσα κατακλύζονται από γραμματικές και συντακτικές νόρμες και όταν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ακολουθεί πιστά την οδηγία για τη διόρθωση των λαθών, είναι δύσκολο να θεωρηθεί δημιουργικότητα κάθε απόκλιση (Αλεξίου, Β., 2007). Ο εκπαιδευτικός, επειδή κινείται ανάμεσα στις νόρμες που έχει μάθει και στα καινούρια λεξήματα που συναντά στα γραπτά των μαθητών, προχωρά στη διόρθωση κυρίως των ορθογραφικών λαθών, που κατά την αντίληψη πολλών θεωρούνται ότι αποτελούν τη σημαντικότερη παράμετρο που ορίζει τη γνώση της γλώσσας.

Αυτά τα λάθη εντοπίζουν συχνά οι καθηγητές που «φιλολογούν» και αξιολογούν το κείμενο, βάσει των κανόνων του γραπτού λόγου (Μήτσης, Ν., 2004). Δηλαδή, στην αξιολόγηση των κειμένων δημιουργικής γραφής σημειώνονται με μπλε, μαύρο ή και πράσινο μολύβι (και όχι με κόκκινο, όπως παλιότερα, για να μη λειτουργεί αρνητικά στην ψυχολογία του μαθητή) τα ορθογραφικά λάθη. Κι αυτό, γιατί στην ιδεολογία πολλών δασκάλων και κυρίως φιλολόγων που διαμορφώθηκαν με πιο συντηρητικά διδακτικά μοντέλα για τη γλώσσα, η ιστορική ορθογραφία, παρά τις όποιες αλλαγές επιχειρούνται στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί σημείο της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή και τους διαφοροποιεί σε «καλούς» ή «κακούς» μαθητές. Για τον φιλόλογο, η ιστορική ορθογραφία κάνει διάφανη την ετυμολογία της λέξης και έτσι, μπορούμε να αντιληφθούμε την έννοιά της, αλλά και τις λεπτές αποχρώσεις της. Για τον μαθητή, όμως, αποτελεί ένα πρόσκομμα στην ελεύθερη λειτουργία της φαντασίας γι' αυτό και την απλοποιεί. Εξάλλου, γι' αυτού του είδους τους εκπαιδευτικούς η γραφή με την ιστορική ορθογραφία είναι αισθητικά ανώτερη από τη φωνητική. Στη δημιουργική

γραφή όμως στην εκπαίδευση σημασία έχει το περιεχόμενο και όχι η εικόνα. Οι νέοι που έχουν συνηθίσει στην ηλεκτρονική γραφή, δεν ενδιαφέρονται για την εικόνα, αλλά για το μήνυμα που θέλουν να μεταδώσουν. Η διαφορετική ορθογραφία ομόηχων λέξεων, συχνά, μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του νοήματος. Ωστόσο, στις πιο πολλές περιπτώσεις, το νόημα είναι σχεδόν πάντα προφανές από τα συμφραζόμενα ή τη σύνταξη (πείρα/ πήρα). Στην προφορική επικοινωνία κανείς δεν ρωτάει πώς γράφονται οι λέξεις, γιατί η διαφορετική γραφή δεν εμποδίζει την επικοινωνία. Εκείνο που αναζητούμε και αξιολογούμε στη δημιουργική γραφή είναι το νόημα δίπλα στις λέξεις και πίσω από αυτές. Εξάλλου, η «πολύπλοκη» ορθογραφία λειτουργεί αποτρεπτικά στην παραγωγή λόγου για το παιδί και αποτελεί βασικότερο πρόβλημα των παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές διαταραχές στο φάσμα της δυσλεξίας.

Ο δάσκαλος της δημιουργικής γραφής δεν αφορίζει, αλλά προσπαθεί να αναλύσει το λάθος, να αναζητήσει «κανονικότητες» σε αυτό και να εντοπίσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Το πρώτο βήμα είναι η αποδοχή και όχι η απόρριψη ή η συμμόρφωση στους γραμματικούς κανόνες. Σύμφωνα με τον P. Carey, πρώτο μέλημα του ανθρώπου που διδάσκει δημιουργική γραφή είναι να μην πληγώσει κάποιον, δουλειά του είναι να τον βοηθήσει να γράψει αυτό που θέλει (Νικολαΐδου, Σ., 2016). Συνεπώς, η δουλειά του δασκάλου είναι να αναδειξει τα καλά στοιχεία, ακόμη και σε ένα κακογραμμένο κείμενο, να αντιληφθεί τι θέλει να πετύχει με το κείμενό του ο μαθητής και να τον κατευθύνει έτσι, ώστε να αποδώσει τον δικό του λόγο με τον δικό του γλωσσικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να στέκεται με μια χαλαρή διάθεση απέναντι στο γλωσσικό λάθος στο μάθημα της δημιουργικής γραφής. Το ζητούμενο στο μάθημα ή τη «μαθητεία» αυτή, όπως έχει ήδη ειπωθεί, δεν είναι η γλωσσική ικανότητα του μαθητή (δηλαδή η κατοχή και εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής και η συμμόρφωσή του μ' αυτούς) αλλά η χρήση του γλωσσικού κώδικα μ' έναν προσωπικό τρόπο στο σχολικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Με λίγα λόγια, η γραμματική αντιμετωπίζεται ως μέσον που διευκολύνει την επικοινωνία και, υπό το πρίσμα αυτό, οποιαδήποτε γραμματική γνώση γίνεται δεκτή, εφόσον μετατρέπεται σε γλωσσική δεξιότητα, ειδικά απορρίπτεται (Μήτσης, Ν., 2004). Η βασική λεωφόρος που οδηγεί στη γλώσσα δεν είναι η οδός της υψηλής θεωρίας (αυτή πλανάται γύρω από τη γλώσσα). Είναι η οδός της κοινωνικής πρακτικής. Αυτή στοχεύει στην καρδιά της γλώσσας: αυτή είναι η γλώσσα. Κι αυτό στάθηκε το σφάλμα μας στη διδασκαλία της

γλώσσας. Η αναγωγή της γλωσσικής πρακτικής σε θεωρία περιωπής. Έτσι, υποκαταστήσαμε την καλλιέργεια της γλώσσας με τη θεωρία για τη γλώσσα (Τσολάκης, Χ., 1990).

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, το γλωσσικό λάθος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αξιόποινη πράξη αλλά ως μέσο πρόσβασης στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή (Μήτσης, Ν., 2004:176). Γι' αυτό, όχι μόνο δεν αποδοκιμάζουμε τις πρωτοβουλίες ελεύθερης γλωσσικής δράσης των παιδιών, αλλά προσπαθούμε να γνωρίσουμε το παιδί μέσα από αυτές και να εκτιμήσουμε την ποιότητα του «λάθους». Πολλά λάθη μπορούν με την κατάλληλη παρέμβαση του δασκάλου να αξιοποιηθούν δημιουργικά και δεν πρέπει να απαξιώνονται. Αυτό σημαίνει, άραγε, ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία της δημιουργικής γραφής τα λάθη που εντοπίζονται δεν πρέπει να υποδεικνύονται και να διορθώνονται; Με δεδομένη την αρχή ότι η δημιουργική γραφή απευθύνεται σε όλη την γκάμα των μαθητών, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας του καθενός, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείχνει διαφορετική προσέγγιση στη διόρθωση των λαθών σε κάθε κείμενο, έχοντας ως κριτήριο τι μπορεί να κάνει ο κάθε μαθητής, ανάλογα με την ηλικία και το γνωστικό του επίπεδο. Στόχος δεν είναι να διδάξουμε τους μηχανισμούς της γλώσσας, αλλά να ακούσουμε τη φωνή και να διαβάσουμε τον λόγο του μαθητή που ποτέ δε συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, του μαθητή που στέκεται στο περιθώριο της τάξης, εξαιτίας του φόβου του λάθους. Στη δημιουργική γραφή προέχει η συμμετοχή και η παραγωγική χρήση της γλώσσας στη δημιουργία ευφάνταστων επινοήσεων. Όλα τα άλλα (ορισμοί, κανόνες κλπ.) έπονται. Αν οι πρωτότυπες εκφράσεις των παιδιών κρίνονται μόνο με βάση την ορθότητα τους, οι αντίστοιχες δημιουργικές ικανότητες των παιδιών είναι καταδικασμένες σε μαρασμό. Σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει να υπάρχει αφοριστικό πνεύμα στην προσέγγιση του γλωσσικού λάθους, γιατί δεν έχουμε να κάνουμε με λογοτέχνες αλλά με παιδιά που πειραματίζονται σε διάφορα είδη λογοτεχνικής γραφής, που μαθαίνουν δηλαδή να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στη συνυποδηλωτική της λειτουργία ως έναν τρόπο διαφορετικής επικοινωνίας στη σχολική ομάδα του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής. Σ' αυτόν τον πειραματισμό, δεν προβάλλονται απόλυτα γλωσσικά πρότυπα ούτε εξετάζεται ο λόγος των παιδιών με το μικροσκόπιο των γραμματικών κανόνων. Στόχος είναι οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη γλώσσα όχι ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες αλλά ως ένα σημειωτικό σύστημα, που

η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιπτώσεις επικοινωνίας (Ντίνας, Κ., 2011).

Το δημιουργικό εργαστήρι δε λειτουργεί με τους κανόνες μιας σχολικής τάξης. Είναι ένα σύνολο μελών που συνεργάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους με αβίαστο τρόπο με εργαλεία τη γραφή και την ανάγνωση, που δε φοβούνται να εκτεθούν, να κρίνουν και να κριθούν. Στην ομάδα αυτή, ο καθένας έχει κάτι σπουδαίο να καταθέσει και ο δάσκαλος είναι «πρώτος μεταξύ ίσων», δηλαδή συντονιστής και ταυτόχρονα συνεργάτης και συνερευνητής (Ράπη Μ., 2002). Ο εκπαιδευτικός, με το να αντιμετωπίζει το γλωσσικό «σφάλμα» ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως συμπεριφορά άξια τιμωρίας, διαμορφώνει συνθήκες, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται στην εξωτερίκευση των σκέψεών τους μέσα απ' τον λόγο, να ενισχύονται στο να επικοινωνούν, χρησιμοποιώντας τα μέσα που διαθέτουν και να νιώθουν ότι έχουν δικαίωμα να κάνουν «λάθος». Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του διδάσκοντος είναι η ανάπτυξη κλίματος ανοχής, σεβασμού και εμπιστοσύνης, που θα επιτρέψει στους μαθητές να πειραματιστούν με τη δύναμη της γραφής και την προσωπική έκφραση. Με άλλα λόγια, οφείλει να δημιουργήσει ένα κλίμα εκπαιδευτικής και συναισθηματικής ασφάλειας, ώστε να διαχειριστούν την ανασφάλεια που αξιωματικά προϋποθέτει κάθε απόπειρα ενασχόλησης με τη δημιουργική γραφή και τη δημιουργία γενικότερα (Κιοσσές, Σ., 2018).

Μέσα σ' αυτό το κλίμα, ο μαθητής που έχει μνηθεί και στη δημιουργική ανάγνωση-απαραίτητη προϋπόθεση στη λειτουργία της δημιουργικής γραφής-παρουσιάζει το κείμενο που δημιούργησε (ποίημα, λίμερικ, αφήγηση κ.λπ.) στο ακροατήριο που προσφέρει η σχολική τάξη. Οι συμμαθητές του κρίνουν την αποτελεσματικότητα του έργου στο επίπεδο της γλωσσικής επικοινωνίας, της έμπνευσης και της οργάνωσης. Δε μένουν στα ορθογραφικά λάθη, ούτε στα γλωσσικά ολισθήματα, αλλά στην απόλαυση και τη συγκίνηση που τους δίνει ο ιδιαίτερος τρόπος προσέγγισης του θέματος. Πολλές φορές, αν συμμορφώσουμε ένα κείμενο στους γλωσσικούς κανόνες, χάνει την αυθεντικότητα και την ενέργεια του και γίνεται αδιάφορο και βαρετό, γιατί το κόσκινο της «ορθότητας» συγκρατεί και δίνει αξία στα χαλίκια, αφήνοντας να περνάει και να χάνεται το χρυσάφι (Ροντάρι, Τ., 2003).

Το πρόβλημα προκύπτει, όταν οι αποκλίσεις της γλώσσας δημιουργούν ασάφεια στη διατύπωση και εμπόδιο στην επικοινωνία και την μετάδοση του μηνύματος. Σ'

αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός συντονίζει τις ερωτήσεις των μαθητών και φέρνει αντιμέτωπο τον γράφοντα με τα λάθη. Χρησιμοποιώντας τους όρους «πιο ωραίο», «καλύτερο», «πιο ενδιαφέρον», «προτιμότερο», «δοκίμασε ή ξανάγραψε το» κ.λ.π., βοηθάει τον μαθητή, αφού αναγνωρίσει τα λάθη του, να διορθώσει, να αναδιατυπώσει, να προσθέσει, να αφαιρέσει, να αναζητήσει τη γλωσσική συνοχή και την πληροφοριακή πληρότητα του κειμένου (σε μετα-συγγραφικό επίπεδο). Ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει στον μαθητή τη συμμόρφωση, αλλά μετατρέπει την επεξεργασία του λάθους σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία ανακάλυψης και αυτοδιόρθωσης, η οποία σχετίζεται με τη μεταγνώση και την ικανότητά του «μαθαίνω να μαθαίνω». Δεν ευθυγραμμίζει τον λόγο του μαθητή στη νόρμα, αλλά μέσα στο πλαίσιο της κατανόησης και του σεβασμού της ελεύθερης γλωσσικής συμπεριφοράς του τον βοηθάει να επιλέξει, τελικά, σε ποια σημεία θα «απειθαρχήσει» και σε ποια θα «συμμορφωθεί».

Το δημιουργικό κείμενο θεωρείται επιτυχημένο, όταν ακολουθεί τους δομικούς και υφολογικούς κανόνες του λογοτεχνικού είδους που υπηρετεί και φυσικά, όταν έχει τα στοιχεία της σωστής οργάνωσης του είδους αλλά και της πρωτοτυπίας με την οποία αντιμετωπίζει τον κόσμο και την πραγματικότητα. Αυτό δε σημαίνει πως δεν αναγνωρίζεται η γλώσσα και οι κανόνες της ως απαραίτητη γνώση και προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση του μαθητή. Οι αποκλίσεις της γραφής οδηγούν σε δημιουργικότητα, όταν είναι αποτέλεσμα γνώσης των κανόνων, τους οποίους παραβιάζουν. Οι νόμοι όμως που διέπουν το γλωσσικό σύστημα και οι αποκλίσεις από αυτούς δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής. Αφορούν το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και εκεί πρέπει να εξετάζονται. Η δημιουργική γραφή διδάσκει την τέχνη και τις τεχνικές του λόγου και ενθαρρύνει τους μαθητές να πειραματίζονται με τα λάθη στην υποκειμενική διαχείριση της γλώσσας. Εξάλλου, δεν κινδυνεύει η γλώσσα από τα «λάθη» του μαθητή, καθώς έχει εντελώς διαφορετικούς κανόνες στον τρόπο που αυτή εξελίσσεται. Κινδυνεύει όμως ο μαθητής να στερηθεί τη μαγεία της ουσιαστικής επαφής με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της μέσα από τη στείρα και άγονη αντιμετώπιση των κανόνων της στο σχολικό περιβάλλον. Πολιτισμός δεν είναι μόνο η γλώσσα. Είναι και το πνεύμα και η δημιουργικότητα. Κι όπως αναφέρει ο Σ. Γρόσδος, ένα κείμενο γλωσσικά ορθό δεν είναι πάντα ένα ευρηματικό δημιουργικό κείμενο (Γρόσδος, Σ., 2014).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία αυτή είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας να διερευνηθεί η αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους στη δημιουργική γραφή, ως μάθημα ή μαθητεία στην εκπαίδευση. Από την ενασχόληση με την βιβλιογραφία, προέκυψαν κάποια βασικά συμπεράσματα για το πώς πρέπει να αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός τα γλωσσικά σφάλματα των μαθητών στη δημιουργική γραφή.

Αρχικά, η γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα έχει τους δικούς της κανόνες και τα δικά της σύμβολα. Η μορφή της γλώσσας που μια ομάδα θεωρεί υπόδειγμα χρήσης, η πρότυπη δηλαδή μορφή γλώσσας που προκρίνει, είναι η νόρμα. Η γλώσσα εξελίσσεται. Η νόρμα ορίζεται κάθε φορά σε μια συγκεκριμένη περίοδο, ανάλογα με την εξέλιξη της γλώσσας. Κάθε παρέκκλιση από τη νόρμα, όποτε εμφανίζεται, ονομάζεται γλωσσικό λάθος. Η διατύπωση ενός γενικού ορισμού της έννοιας του λάθους είναι μάλλον ανέφικτη, γιατί προϋποθέτει καθορισμό κριτηρίων τα οποία κατά περίπτωση μπορεί να διαφέρουν. Υπάρχει, επομένως, μια σχετικότητα στον εννοιολογικό προσδιορισμό του λάθους. Παρά τις δυσκολίες ορισμού του μπορούμε να το προσεγγίσουμε μέσα από τη διάκρισή του σε κατηγορίες: λάθη που αφορούν στο γλωσσικό σύστημα (φωνολογικό, συντακτικό, μορφολογικό, σημασιολογικό επίπεδο), λάθη που αφορούν στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια, η ανάμειξη επιπέδων ύφους (λαϊκού σε επίσημο λόγο ή το αντίθετο), η τάση υπερδιόρθωσης (π.χ. εξ επί τούτου, εξαπανέκαθεν) και οι αποκλίσεις της γλώσσας των νέων. Σημαντικό ρόλο στην εξέταση του γλωσσικού λάθους διαδραματίζουν οι αιτίες εμφάνισης των λαθών και οι μηχανισμοί παραγωγής τους.

Όπως ειπώθηκε, η μελέτη επικεντρώθηκε στα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται στα γραπτά κείμενα των μαθητών κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Τα λάθη αυτά έχουν να κάνουν με τη διάσταση ανάμεσα στον ζωντανό, πλούσιο σε μορφολογικές ποικιλίες προφορικό λόγο και τη στατική εικόνα της γλώσσας, όπως καταγράφεται στην επίσημη γραμματική της. Αν και τα παιδιά από την πρώτη τάξη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έως και την τελευταία τάξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδάσκονται τα σύμβολα και τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος και «μελετούν» λογοτεχνικά κείμενα, με σκοπό την κατανόηση και εμβάθυνση της γλώσσας, παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη σωστή χρήση της. Συμπεραίνουμε,

πως δεν είναι η αδυναμία των μαθητών να χειριστεί σωστά τη γλώσσα, αλλά ίσως η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίσει τη διδασκαλία της γλώσσας όχι ως ένα σταθερό προϊόν που στηρίζεται σε κανόνες γραμματικής και συντακτικού αλλά ως σύστημα που εξελίσσεται, διαφοροποιείται και προσαρμόζεται στις επικοινωνιακές ανάγκες τους.

Γλωσσικά λάθη όμως δε γίνονται μόνο από άγνοια αλλά από συνειδητή επιλογή και δημιουργική εκμετάλλευση των γλωσσικών μηχανισμών. Τέτοια λάθη βρίσκουμε στα έργα αναγνωρισμένων λογοτεχνών, όπου φαίνεται ότι η αντικανονικότητα στη γραφή μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργία. Τον ρόλο της δημιουργικής χρήσης της γλώσσας πραγματώνει στην εκπαίδευση η δημιουργική γραφή, η οποία μέσα από τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής ενεργοποιεί τη φαντασία, κινητοποιεί τη σκέψη και επιτρέπει τον πειραματισμό και το παιχνίδι με τις λέξεις και τους κανόνες. Στο δημιουργικό προϊόν ο μαθητής μεταφέρει τον προσωπικό του λόγο, την ιδιόλεκτό του και επιχειρεί να φτιάξει ιστορίες, να συνθέσει ποιήματα με απρόσμενους, άγνωστους συνδυασμούς λέξεων και απροσδόκητους χειρισμούς της γλώσσας. Η υποκειμενική διαχείριση των γλωσσικών σημείων στη δημιουργική γραφή, δεν δηλώνει άγνοια των κανόνων του γλωσσικού συστήματος αλλά τη συνειδητή στάση του μαθητή απέναντι στο λάθος.

Σ' αυτό το ταξίδι στη μυθοπλασία, το γλωσσικό λάθος δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με τη λογική ενός γλωσσικού μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει δημιουργική γραφή παίζει μεγάλο ρόλο όχι μόνο στο πώς θα αξιολογήσει, αλλά κυρίως στο πώς θα ενθαρρύνει και θα κατευθύνει τον μαθητή σ' αυτό το παρθενικό ταξίδι του στη «χώρα» της λογοτεχνίας. Ο ίδιος πρέπει να έχει κατάλληλη επιμόρφωση και εξειδίκευση στο αντικείμενο και να είναι συστηματικός αναγνώστης της λογοτεχνίας, καθώς ο στόχος δεν είναι να διδάξει στα παιδιά τη σωστή χρήση της γλώσσας γενικά αλλά τους παραγωγικούς μηχανισμούς της, ώστε τα παιδιά να προσαρμόσουν τη δική τους γλώσσα στο κειμενικό έργο που πραγματεύονται. Κριτήριο ενός καλού κειμένου στον πειραματισμό των μαθητών στην λογοτεχνική γραφή δεν είναι η πειθαρχία στην συμβατική γλώσσα και τους κανόνες της αλλά η πρωτοτυπία και η δημιουργικότητα.

Για τον λόγο αυτό, προτείνεται ο εκπαιδευτικός που διδάσκει δημιουργική γραφή να μην απορρίπτει δογματικά το καινούριο, ακόμη κι αν αντιβαίνει στους

γλωσσικούς κανόνες, αλλά να επιτρέπει στα παιδιά να πειραματίζονται. Μέσα από την «αντικανονικότητα» μπορεί να προκύψει κάτι δημιουργικό. Αυτό είναι που θα πρέπει να εξετάζει και να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός: αν ο μαθητής, ακολουθώντας τις απαιτήσεις και τις οδηγίες της «άσκησης», κατάφερε να κατασκευάσει ένα πρωτότυπο, ευφάνταστο και δημιουργικό κείμενο, εμπνευσμένο και δοσμένο μέσα από τη δική του ιδιαίτερη ματιά. Επιτυχία της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας θα πρέπει να είναι αν ο μαθητής «του τελευταίου θρανίου» ή ο «αδύνατος» μαθητής καταφέρει μέσα απ' το δημιουργικό γράψιμο να βρει δρόμο επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης.

Συνεπώς, προτείνεται από τα γλωσσικά λάθη που εμφανίζονται στα κείμενα των μαθητών να αξιολογούνται μόνο όσα δημιουργούν ασάφειες στο επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου. Η διόρθωση δεν είναι τρόπος να ευθυγραμμίσει και να συμμορφώσει ο εκπαιδευτικός τον λόγο του μαθητή με τους γλωσσικούς κανόνες, αλλά να γνωρίσει τον μαθητή και να ανακαλύψει τις «κανονικότητες» μέσα στις γλωσσικές αποκλίσεις. Ο εκπαιδευτικός με αυτή τη στάση απέναντι στον μαθητή και τις αποκλίσεις από τη νόρμα μετατρέπει την επεξεργασία του λάθους σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία για το παιδί, καθώς συνεργατικά με τον δάσκαλο ανακαλύπτει τις γλωσσικές λειτουργίες του λάθους, και το οδηγεί στην αυτοαξιολόγηση ή στην αυτοδιόρθωση. Έτσι, μπορεί να καλλιεργηθεί η γλωσσική ικανότητα του μαθητή, αλλά και να επιτευχθεί η δημιουργική χρήση της γλώσσας και η ποιοτική επικοινωνία.

Από την άλλη, πρέπει να ειπωθεί πως αναγνωρίζεται η σημασία του να κατέχει ο μαθητής τις βασικές γνώσεις και χρήσεις του γλωσσικού εργαλείου. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται ο εκπαιδευτικός της δημιουργικής γραφής, αφού πρώτα παρατηρεί τη συστηματικότητα εμφάνισης και τη βαρύτητα των γλωσσικών λαθών, να τα κατηγοριοποιεί. Στη συνέχεια, στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας ο ίδιος ή συνεργατικά με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του μαθήματος να σχεδιάζει μια παρέμβαση δομημένη πάνω στις αρχές και τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα γλωσσικά λάθη.

Ακριβώς εδώ διαφαίνεται και η ανάγκη να καταστεί η δημιουργική γραφή αυτόνομο μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς έχει τη δική της φιλοσοφία στη διδακτική και τους δικούς της όρους λειτουργίας στη σχολική τάξη.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί το θέμα της παρούσας μελέτης, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής εργασίας, με αντικείμενο τα γλωσσικά λάθη στη δημιουργική γραφή και τον τρόπο αντιμετώπισης του διδάσκοντα.

«Κάνοντας λάθη μαθαίνουμε, λέει μια παλιά παροιμία.

Η καινούρια θα μπορούσε να είναι, κάνοντας λάθη επινοούμε.»

Τζάνι Ροντάρι

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: West View Press.
- Anson, C.M. (2000). Response and the social construction of error. *Assessing writing* 7, σσ. 5-21.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to students writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing* 9, σσ. 227-257.
- Αρχάκης Α., Ιορδανίδου Α. (1999). Ανάλυση μαθητικού λόγου: Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά. *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Λευκωσία: University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Barksdale-Ladd, M.A. & King, J.R. (2000). The dilemma of error and accuracy: An exploration. *Reading Psychology* 21, σσ. 353-372.
- Brown, D. (1997). *Principles of art Therapies*. Thornsons.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and th New Humanities*. London: Routledge.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1, σσ. 3-18.
- Ferris, D.R. (2002). *Treatment of error in second languages student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Hyland, F. & Anan, E. (2006). Teachers' perceptions of error: The effects of first language and experience. *System* 34 (4), σσ. 509-519.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: ΠΑΤΑΚΗΣ.
- Mearns, H. (1958). *Creative Youth*. New York: Doubleday, Page & Company.
- Mearns, W.H. (1912, Μάρτιος 2). Our Medieval High Schools: Shall We Educate Children for the Twelfth or the Twentieth Century? *Saturday Evening Post*, σ. 19.
- Miller, G. (1995). *Γλώσσα και Ομιλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ramet, A. (2004). Creative Writing. Στο M. Ross, *The Creative Arts*. London: Heinemann.
- Saussure, F.De. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. (Φ. Αποστολόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Schirmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ίων.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Timbal-Duclaux. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Πατάκης.
- Tompkins, G.E. (1982, Οκτώβριος). Seven Reasons Why Children Should Write Stories. *Language Arts*, σσ. No.7, 718-721.
- Αγγελάτος, Δ. (2011). Το Αντικείμενο της Νεοελληνικής Φιλολογίας: Η Νεοελληνική Λογοτεχνία. Στο Δ. Αγγελάτος, *Η Άλφα Βήτα του Νεοελληνισμού* (σσ. 38-220). Gutenberg.
- Αθανάσιος Μ. (n.d.). Ελευθερία και αναγκαιότητα στη γλώσσα. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*.
- Αλεξίου, Β. (2007). *Παιδαγωγικές μελέτες και έρευνες 29: Η νηπιακή γλώσσα. Λεκτικές επινοήσεις και φραστικές τεχνικές*. Κυριακίδη Αφοί Α.Ε.
- Αναγνώστου, Ε. (n.d.). (n.d.). *Η Δημιουργική Γραφή (Πεζογραφία) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών: Διδακτορική Διατριβή.
- Ασημακοπούλου, Φ. (2018). *Δυσλεξία και παραγωγή γραπτού λόγου: Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βακάλη, Α. (2014). *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά το 1975: από την έκθεση στη δημιουργική γραφή*. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή: Διδακτορική Διατριβή.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Τ.Η. (2013). Η δημιουργική γραφή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο* (σσ. 52-59). Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.
- Βάμβουκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *ΣΚΕΨΥ 1*, σσ. 159-177.
- Βελουδής, Γ. (2009). Άνισες εξισώσεις: η γλώσσα των νέων. Στο *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργίου, Γ. (2017, Απρίλιος 11). Γλωσσο-συναντήσεις.
- Γούτσος, Δ. (2007). Τα κειμενικά λάθη των μαθητών Γυμνασίου και η σημασία τους. *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;* (σσ. 88-96). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Θεοδωροπούλου, Μ., Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος [Δ11]. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2009). Λάθη στη χρήση της γλώσσας. Στο *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.

- Κακριδής, Μ. (n.d.). *Γλωσσική ποικιλία και γλώσσα του σχολείου: Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση*. Ανάκτηση από Ηλεκτρονικός Κόμβος, Κέντρο ελληνικής γλώσσας:
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/main.htm>
- Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο Σχολείο*. Ανάκτηση από <http://www.scribd.com/doc/>
- Καρακίσιος, Α. (2013). Δημιουργική Γραφή: η περιπέτεια στη Δυτική Ευρώπη. Στο *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή* (σσ. 13-45). Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ.
- Καρακίσιος, Α. (2016). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;. Στο Σ. Νικολαΐδου, *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο* (σσ. 23-32). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακίσιος, Α. (2016). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Κασσωτάκης Μ., Βάμβουκα Ι. (2007). Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* (σσ. 3-12). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (n.d.). Λάθη και δημιουργικότητα. *Ελληνική Γλώσσα: Το λάθος στη γλώσσα και την επικοινωνία*. Ερμούπολη Σύρου: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης, *Τα ετεροθαλή* (σσ. 21-36). Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η "νομιμοποίηση" της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα*, σ. 15.
- Λαϊνός, Θ. (2000). *Συζευκτικό Συντακτικό της Αρχαίας και της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λιαπής, Β. (1984). *Γλώσσα η ελληνική*. Θεσσαλονίκη.
- Ματσάγγουρας Η.Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη* (Τόμ. Τόμος Α΄: Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μοσχονάς, Σ. (2009). Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου. Στο *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκη.

- Μότσιοι. (n.d.). Στο Π. Μπουκάλας, *Όταν το ρήμα γίνεται όνομα: Η "Αγαπώ" και το σφρίγος της ποιητικής γλώσσας των Δημοτικών* (σ. σ.141). 2000: ΑΓΡΑ.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1994). *Ελληνική Γλώσσα: παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ.
- Μπουκάλας, Π. (2017). *Όταν το ρήμα γίνεται όνομα: Η "Αγαπώ" και το σφρίγος της ποιητικής γλώσσας των Δημοτικών* (Α' Ανατύπωση εκδ.). Αθήνα: ΑΓΡΑ.
- Νάκας, Θ. (1985). *Γλωσσολογικά: Μελετήματα για τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα*. Αθήνα: κάλβος.
- Νικηφορίδου, Κ. . (2001β). Γλωσσική αλλαγή. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα* (σσ. 102-107). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντίνας, Κ. (2010). Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. . Στο Κ. Χ. Ντίνας, *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή.
- Ντίνας, Κ. (2011). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ντίνας, Κ. (2017, Απρίλιος). Δημιουργική γραφή και γλωσσική διδασκαλία στην εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα: Ιδιόχειρες σημειώσεις.
- Ντίνας, Κ. (2018). «*Επέστρεφε*»!: Λογοτεχνικές «*ανορθογραφίες*»; Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ερμούπολη: 4ο Διεθνές Θερινό Πανεπιστήμιο.
- Ντιούδη, Α. (2012). *Η ιστορία της δημιουργικής γραφής. Πράξη και διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011*. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία.
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράππη Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράππη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας*. (Γ. Κασαπίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σετάτος, Μ. (1991). Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους. *Φιλολόγος*, σσ. 63: 26-28.
- Σεφέρης, Γ. (2003). *Δοκιμές* (Τόμ. ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΟΣ: 1936-1947). ΙΚΑΡΟΣ.
- Σκαρπέλλος, Σ. (2009). *Τα ορθογραφικά λάθη και οι τρέχουσες εξελίξεις στην κοινή νεοελληνική*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή-Οδηγίες πλεύσεως*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Σύκα, Α., Φαρμάκη, Ε., Ψαρράς, Σ. (2011). *Ο ρόλος του λάθους στην παιδαγωγική πράξη*. Αλεξανδρούπολη: ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ.
- Συμεωνάκη, Α. (2012, Αύγουστος 17). Δημιουργική γραφή και θέατρο-θεατρική γραφή και δημιουργία. *Κείμενα*, σ. 213.
- Τσολάκης, Χ. (1990). Το γλωσσικό μας πρόβλημα. *Φιλολόγος*.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατσηαββίδης, Σ., Χατζηαββίδου, Α. (2011). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων .