



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Δημιουργική γραφή και παιχνίδι: Κατασκευάζοντας ένα
εκπαιδευτικό παιχνίδι δημιουργικής γραφής για την
ανάπτυξη του περιγραφικού λόγου παιδιών προσχολικής και
σχολικής ηλικίας**

**Creative writing and play: Constructing a creative writing
educational play for the development of descriptive language
in preschool and school-age children**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Φράγγου Χριστίνα

ΑΕΜ: 3826

**ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Βακάλη Π. Άννα, Μέλος Ε.ΔΙ.Π Δημιουργικής γραφής,
Π.Δ.Μ.**

**Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος, επίκουρος
καθηγητής & επιστημονικά υπεύθυνος Μ.Π.Σ. «Δημιουργική γραφή»
Π.Δ.Μ.**

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2022

Στους γονείς μου,
στους πιο πιστούς και πολύτιμους συνοδοιπόρους μου
που χρωστώ ό,τι είμαι και ό,τι ελπίζω να γίνω.

Θα μείνει πάντα λίγο το θερμό ευχαριστώ στην επόπτη
Βακάλη Άννα για την άοκνη συνοδοιπορία της και την
αμέριστη συμπαράστασή της σ' αυτό το πόνημα.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	6
1. Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή	10
1.1 Ιστορική πορεία της δημιουργικής γραφής.....	11
1.2 Η παιδαγωγική της δημιουργικής γραφής	17
2. Δημιουργική γραφή και εικαστικές τέχνες	22
3. Η ανάπτυξη του λόγου.....	26
3.1 Ο περιγραφικός λόγος.....	27
4. Έντεχνος συλλογισμός (artful thinking).....	31
4.1 Πρακτικές έντεχνου συλλογισμού - Ρουτίνες σκέψης	32
5. Μεθοδολογία.....	36
6. Παιχνίδι δημιουργικής γραφής- Ας παίξουμε με τις εικόνες	41
6.1 Οδηγίες παιχνιδιού για παιδιά	41
6.2 Οδηγίες παιχνιδιού για εκπαιδευτικούς και γονείς	42
7. Συμπεράσματα.....	66
8. Βιβλιογραφία.....	68

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αποτυπώνεται μια διδακτική προσπάθεια σκοπός της οποίας είναι η αξιοποίηση της εικόνας ως εκπαιδευτικού μέσου για τη διδασκαλία, σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, της δημιουργικής γραφής και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του περιγραφικού λόγου. Αναλυτικότερα, στα τρία μέρη της εργασίας, περιλαμβάνονται τα ακόλουθα: Στο Α' Μέρος, διερευνώνται διεξοδικά οι θεωρίες μάθησης, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι σύγχρονες, επιστημονικές απόψεις για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής και την αξιοποίηση της εικόνας, που αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της προσπάθειάς μας. Καταρχάς, γίνεται αναφορά στον όρο της δημιουργικής γραφής, της ιστορικής πορείας και της παιδαγωγικής. Επόμενος «σταθμός» στη θεωρητική μας διερεύνηση είναι η δημιουργική γραφή και η σύνδεση της με τις εικαστικές τέχνες. Στο θεωρητικό μέρος αφορά και η ανάπτυξη του λόγου και συγκεκριμένα του περιγραφικού λόγου. Ακολουθεί η παρουσίαση της θεωρίας του έντεχνου συλλογισμού και η σύνδεση του με την εκπαίδευση. Στο Β' Μέρος, παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία. Εξηγείται λεπτομερώς ο σκοπός του κειμενικού είδους της περιγραφής, η βάση, οι περιγραφικές διαδικασίες στις οποίες βασίζεται, καθώς και τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά της. Στο Γ' Μέρος, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό παιχνίδι δημιουργικής γραφής το οποίο περιλαμβάνει κάρτες στις οποίες απεικονίζονται αντίγραφα έργων τέχνης και ερωτήσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του περιγραφικού λόγου. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή, περιγραφικός λόγος, έργα τέχνης

Abstract

In this paper, a teaching effort is presented, the aim of which is to use the image as an educational tool for teaching creative writing and the development of descriptive language skills to preschool and school-age children. More specifically, the three parts of the work include the following: In Part A, the learning theories, pedagogical concepts, contemporary, scientific views on the teaching of creative writing and the use of imagery, which formed the theoretical background of our effort, are thoroughly explored. First of all, the term of creative writing, its historical course and pedagogy is mentioned. The next "station" in our theoretical exploration is creative writing and its connection with the visual arts. The theoretical part also includes the development of discourse, and in particular descriptive discourse. This is followed by a presentation of the theory of artistic reasoning and its connection with education. In Part B, the teaching methodology is presented in detail. The purpose of the textual genre of description, its basis, the descriptive processes on which it is based, as well as its lexicogrammatical features are explained in detail. In Part C, the educational game of creative writing is presented, which includes cards on which copies of works of art are depicted and questions for the development of skills of descriptive discourse. The paper concludes by citing the relevant literature.

Key words: creativity, creative writing, descriptive discourse, artworks

Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή είναι ένα «παιχνίδι και πειραματισμός με τη συγγραφή» (Καλογεροπούλου 2006: 72-73). Η δημιουργική σκέψη είναι η σκέψη του παιδιού που αγαπάει να ανακαλύπτει, να ερευνά και να διασκεδάσει (Καλογεροπούλου 2006: 74). Για μικρούς και μεγάλους, η συγγραφή είναι μια ευχάριστη εμπειρία που σε κάνει να αισθάνεσαι ευφορία, αφού η διαδικασία είναι ικανοποιητική, μερικές φορές περισσότερο και από το τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, η δημιουργική γραφή είναι μια γραφή χωρίς περιορισμούς. Τουλάχιστον σε όλο το στάδιο της παραγωγής ιδεών, ο συγγραφέας δεν έχει τον πλήρη έλεγχο του τι γράφει. Η σκέψη του δεν ακολουθεί ένα ενιαίο μονοπάτι- μετατοπίζεται συνεχώς- δεν έχει ιδέα σε ποια συμπεράσματα θα καταλήξει (Timbal-Duclaux 1996)- ξεκινά και σταματά, στροβιλίζεται σε μια δίνη ιδεών, στάσεων και ιδεολογιών. Πιστεύει στη δύναμη της φαντασίας και απορρίπτει την κριτική στάση. Αυτό συμβαίνει επειδή στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής δεν χρησιμοποιούνται γραμμικές μέθοδοι, αλγόριθμοι και έτοιμες απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να προγραμματιστούν σωστά και να δώσουν το «σωστό» αποτέλεσμα, τη «σωστή» λύση. Επιπλέον, τα στάδια της δημιουργικής γραφής είναι παρόμοια με τα στάδια εκδήλωσης της δημιουργικότητας: επώαση και έμπνευση. Μετά τον σχηματισμό της απροσδιόριστης αρχικής ιδέας, ο συγγραφέας, μεγάλος ή μικρός, εισέρχεται στο στάδιο της επώασης, μια περίοδο ασυνείδητων νοητικών δραστηριοτήτων. Το πρόβλημα παραπέμπεται στο υποσυνείδητο. Όταν ο συγγραφέας είναι απαλλαγμένος από τη συνεχή προσπάθεια, θα κάνει οτιδήποτε άλλο εκτός από το να το σκέφτεται. Μία ή περισσότερες ιδέες θα προκύψουν αργά ή γρήγορα. Μια ευχάριστη αίσθηση, μερικές φορές ευφορία, προκαλείται από μια μεταμόρφωση. Η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει το Προσυγγραφικό στάδιο (αυθεντικοποίηση, σχεδιασμός ιδεών και οργάνωση ιδεών) συνεχίζεται στο Συγγραφικό στάδιο (καταγραφή ιδεών), και καταλήγει στο Μετασυγγραφικό στάδιο (αναθεώρηση-βελτίωση, έκδοση- κοινοποίηση). Η δημιουργική γραφή ως διαδικασία εμφανίζεται κυρίως στο προσυγγραφικό και στο συγγραφικό στάδιο και περιλαμβάνει την Παραγωγή-Επινόηση ιδεών, την Οργάνωση-Διάταξη ιδεών, και το στάδιο της Καταγραφής των ιδεών.

Δεν αρκεί τα δημιουργικά προϊόντα-κείμενα να πληρούν τις βασικές απαιτήσεις του κειμενοκεντρισμού, δηλαδή το αυτόνομο νόημα, τη διακριτή δομή του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν και τις επικοινωνιακές συνθήκες για τις οποίες δημιουργήθηκαν (για ποια ανάγκη και για ποιον αποδέκτη). Φυσικά, δεν αρκεί το περιεχόμενο να είναι αισθητικά ελκυστικό και να ακολουθεί όλες τις ορθογραφικές, συντακτικές και γραμματικές απαιτήσεις. Όλα τα προηγούμενα θεωρούνται απαραίτητα. Τα δημιουργικά κείμενα, από την άλλη πλευρά, έχουν επιπλέον χαρακτηριστικά (Schirrmacher 1998): (α). Ρευστότητα-ευχέρεια. Εμφανίζει το κείμενο πλούτο ιδεών ή μια πρωτότυπη ιδέα -επιλογή από πλούτο ιδεών. Διαθέτει συνειρμική ευχέρεια, δηλαδή παράγει σχέσεις και συνειρμούς σε μια δεδομένη ιδέα (πολυσημία). Παραθέτει τα γλωσσικά στοιχεία και τις μονάδες λόγου με ανορθόδοξο τρόπο, η χρήση του λόγου είναι αποκλίνουσα, οι λεκτικοί συνδυασμοί είναι απροσδόκητοι, αλλά το κείμενο είναι λογικά ικανοποιητικό και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του γλωσσικού προβλήματος. (β). Ευελιξία. Είναι προϊόν αλλαγών στην κατεύθυνση της σκέψης με προσανατολισμό των γεγονότων και της δράσης των προσώπων σε νέες απρόβλεπτες και μη αναμενόμενες καταστάσεις, με έμφαση σε συμβολικές λειτουργίες. (γ). Πρωτοτυπία. Οι ορατές και αναμενόμενες όψεις του κόσμου αναμορφώνονται, αναδιοργανώνονται, επαναπροσδιορίζονται και οδηγούν στο μοναδικό και ταυτόχρονα στο υποκειμενικό (πολλαπλές αναγνώσεις-ερμηνείες). (δ). Οργάνωση, πολυπλοκότητα. Έκφραση λεπτομερειών (γνωστών πληροφοριών) και οργάνωση ιδεών σε ευρύτερα και πιο περιεκτικά σχήματα. (ε). Χιούμορ. Το στοιχείο της έκπληξης.

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, η δημιουργική γραφή δεν είναι το ίδιο με τη γλωσσική διδασκαλία. Υπάρχουν, βέβαια, σημεία συνάντησης, σημεία τομής. Η επιδίωξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων ή γλωσσικών γνώσεων δεν αποτελεί σημείο σύγκλισης. Η γνώση της γλώσσας από τον συγγραφέα, οι μεταγλωσσικές δεξιότητες επεξεργασίας του κειμένου σε διάφορα επίπεδα (διόρθωση λαθών, αναδιατύπωση, προσθήκες, αφαιρέσεις, αναδιατάξεις, αναζήτηση γλωσσικής συνοχής, εννοιολογικής συνοχής, πληροφοριακής πληρότητας και επικοινωνιακής καταλληλότητας του κειμένου), η μελέτη της δομής των κειμενικών ειδών και η ικανότητα νοηματοδότησης των κειμένων δεν είναι αμελητέες γνώσεις και δεξιότητες για τον συγγραφέα. Οι ικανότητες που καθιερώνονται στη διδασκαλία της γλώσσας (ακοή, ανάγνωση, προφορική και

γραπτή έκφραση), καθώς και οι μεταγλωσσικές (γραμματική, σύνταξη) και μεταγνωστικές δεξιότητες, χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής (αυτοδιόρθωση-αυτοαξιολόγηση). Αυτά είναι χρήσιμα εργαλεία και πόροι, αλλά είναι ανεπαρκή, ακόμη και όταν το περιεχόμενο γράφεται με βάση τις αρχές της λειτουργικής γλώσσας. Δεν έχουν πάντα ως αποτέλεσμα να εκδηλώνονται και να εκφράζονται οι δημιουργικές ιδιότητες του συγγραφέα. Επειδή η ανάλυση κειμένου είναι μια γνωστική και μεταγνωστική διαδικασία που επικεντρώνεται στο τελικό προϊόν, στο αποτέλεσμα. Μεταξύ του τι και του πώς του κειμένου, η δημιουργική γραφή ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με το περιεχόμενο.

Στόχος της εκπαίδευσης στη δημιουργική γραφή είναι να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να παράγουν μόνο τους ποικίλα κείμενα (αν και η επικρατούσα άποψη αφορά κυρίως την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων). Η ποικιλία των διδακτικών εφαρμογών που έχουν δοκιμαστεί στη διδακτική πράξη σε εργαστήρια για παιδιά και ενήλικες έχει δείξει ότι δεν υπάρχει ένα και μόνο άκαμπτο μοντέλο διδασκαλίας, αλλά μάλλον πολυπαραδειγματικές τεχνικές/στρατηγικές που περιλαμβάνουν πλήθος και ποικιλία δραστηριοτήτων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ευρηματικότητα, την προσαρμοστικότητα και τον επικοινωνιακό τους χαρακτήρα. Απλές ασκήσεις με πολύ αυθορμητισμό, καθώς και προετοιμασία δραστηριοτήτων, αποτελούν μέρος της διδακτικής παρέμβασης. Πρόκειται για δραστηριότητες βασισμένες σε κείμενο στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά. Ο αρχάριος συγγραφέας συμμετέχει σε μια σειρά δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων γραφής, καθώς και στην επιδίωξη της ανάπτυξης και οργάνωσης των ιδεών καθ' όλη τη διάρκεια του προσυγγραφικού, κυρίως, σταδίου. Προηγείται ένα ισχυρό συναισθηματικό ερέθισμα: ένα γεγονός, ένα κείμενο, ακίνητες ή κινούμενες εικόνες. Η συναισθηματική ταύτιση του παιδιού με το γεγονός-ερέθισμα και ο βαθμός εμπλοκής του σε αυτό καθορίζεται από (α) την αληθοφάνεια του προσομοιωμένου γεγονότος, (β) την παιγνιώδη φύση του γεγονότος, (γ) το θέμα του γεγονότος, το οποίο είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντα του παιδιού, και (δ) τον βαθμό στον οποίο η φύση του γεγονότος επιτρέπει την εκδήλωση των εμπειριών του παιδιού.

Οι εικόνες που επιλέγονται ως προτροπές δημιουργικής γραφής είναι μοναδικές ή αυθεντικές, πολυτροπικές, προέρχονται από έναν ευρύτερο κοινωνικό

χώρο δραστηριοτήτων των παιδιών, δεν έχουν απογυμνωθεί από τις οπτικές τους αξίες (αισθητική-κοινωνική διάσταση) και συμβάλλουν στην κατασκευή επικοινωνιακών πλαισίων.

Οι τέχνες έχουν τη δική τους αδιαμφισβήτητη θέση στο πρόγραμμα σπουδών και εκτελούνται σε συγκεκριμένες ώρες που εντάσσονται στα ωρολόγια προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Ταυτόχρονα, ποικίλα έργα τέχνης, συμπεριλαμβανομένων των εικαστικών, κινηματογραφικών και μουσικών τεχνών, καθώς και άλλα πολιτιστικά ερεθίσματα (από μουσεία και πολιτιστικούς οργανισμούς) ενσωματώνονται στο πλαίσιο αυτόνομων μαθημάτων (Ελληνικά, Μαθηματικά, Χημεία, Ιστορία κ.λπ.). Τα έργα αυτά αποτελούν ανεκτίμητο θησαυρό που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη για την επίτευξη ποικίλων στόχων. Ενθαρρύνουν τον προβληματισμό, τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία, την επικοινωνία ιδεών, την κατανόηση της διαφορετικότητας και τη γνωστική ανάπτυξη. Με αυτόν τον τρόπο, η παρατήρηση της τέχνης βοηθά τους μαθητές να μάθουν πιο αποτελεσματικά (Dewey 1934- Eisner 2002- Fowler, 1996- Efland,2002).

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι δημιουργικής γραφής είναι ένα διδακτικό εργαλείο, με την αξιοποίηση του οποίου μπορεί να αναπτυχθεί ο περιγραφικός λόγος των παιδιών, να ενισχυθεί το λεξιλόγιό τους, να ξεκλειδώσει η φαντασία τους, να αναγεννηθεί η δημιουργικότητά τους και, μέσα από τη συνδυαστική μελέτη των έργων τέχνης, αλλά και τη σύνδεσή τους με την πραγματικότητα, να ενεργοποιηθεί η κριτική τους σκέψη.

1. Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή

Ο αγγλοσαξονικός όρος Creative Writing, ο οποίος παραπέμπει σε μια σειρά από διαφορετικές έννοιες που προκαλούν σύγχυση και αμηχανία, όχι μόνο λόγω των πολλαπλών σημασιών τους, αλλά και λόγω των αξιολογικών τους προεκτάσεων, είναι ένας από τους πιο πολυσυζητημένους όρους στη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Κωτόπουλος 2012, Κωτόπουλος, Βακάλη, Ζωγράφου 2013, 13). Τα όποια επιστημολογικά κενά στη χρήση του όρου επιχειρείται να καλυφθούν από τη διττή σημασία του, η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που αποσκοπούν στην απόκτηση δεξιοτήτων γραφής (κυρίως λογοτεχνικής), καθώς και από την ευρεία σημασία του, η οποία περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες κατά τις οποίες οδηγούμαστε στη γραφή μέσω της κατάλληλης διέγερσης της δημιουργικότητας. Σε κάθε περίπτωση, το κινήγι για έναν ευρέως αναγνωρισμένο ορισμό της Δημιουργικής Γραφής, η οποία είναι μια πολύ δημιουργική δραστηριότητα, θα αποδεικνυόταν μια αποφασιστικά μη δημιουργική προσπάθεια. Πρόκειται για ένα διεθνώς αναγνωρισμένο αντικείμενο, κατά τη γνώμη μας, του οποίου οι επαγγελματίες πρέπει να προωθήσουν τη μοναδική προοπτική και τις υπηρεσίες του σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Η δημιουργική γραφή συνδέεται στενά με την έννοια της δημιουργικότητας. Η τελευταία είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης που απελευθερώνεται ή ατροφεί ανάλογα με τις συνθήκες, ενώ η μελέτη και η πράξη έχουν δείξει ότι η χρήση τακτικών γραφής προάγει τη δημιουργικότητα (Καλογεροπούλου 2006: 71). Η Rodari (2003: 204), για παράδειγμα, αναφέρει ότι η δημιουργικότητα «σπάει διαρκώς τα πρότυπα της εμπειρίας και χειρίζεται αντικείμενα και έννοιες με διαφορετικό τρόπο», ότι «θέτει ερωτήματα και δεν αρκείται σε εύκολες απαντήσεις», ότι «αισθάνεται άνετα σε ρευστές καταστάσεις», ότι «προβαίνει σε αυτόνομες κρίσεις» και ότι «τελικά οδηγεί στην παραγωγή πρωτότυπων και ασυνήθιστων, αλλά και χρήσιμων για την κοινωνία έργων» (εφευρέσεις, καλλιτεχνικά έργα, ιστορικές ανακαλύψεις κ.λπ.). Ο Guilford συνδέει τη δημιουργικότητα με την «αποκλίνουσα σκέψη», σε αντίθεση με τη «συγκλίνουσα σκέψη», επειδή παρέχει περισσότερες από μία λύσεις σε ένα πρόβλημα, παρουσιάζει ευαισθησία στις εξωτερικές επιρροές και συνδέει φαινομενικά άσχετα στοιχεία (1956). Διάφορες προσεγγίσεις για την

προώθηση της δημιουργικότητας έχουν αναγνωριστεί ότι χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες Δημιουργικής Γραφής ως τεχνικές δημιουργίας ιδεών (καταιγισμός ιδεών - ιδεοθύελλα, αντιστροφή - επίλυση προβλημάτων, συνδυασμός αταίριαστων στοιχείων, εννοιολογικός χάρτης, σχεδιάγραμμα κ.λπ.) Αξίζει επίσης να θυμηθούμε ότι τα ρεύματα των καλλιτεχνικών σχολών που τροφοδότησαν την ανάπτυξη προσεγγίσεων γραφής κειμένου γέννησαν τεχνικές Δημιουργικής Γραφής. Δηλαδή, οι αντιπρόσωποί τους πειραματίστηκαν και έπαιξαν με τη γραφή, μια διαδικασία που συχνά αποδίδει περισσότερο από το τελικό προϊόν (εξπρεσιονισμός με την ανάπτυξη της μυθολογικής φαντασίας, σουρεαλισμός με την αυτόματη γραφή, ντανταϊσμός με το παραθετικό γράψιμο κ.λπ.)

Η δημιουργική γραφή είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος, που χρησιμοποιείται ευρύτερα στις ευρωπαϊκές χώρες, η οποία στοχεύει στην προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών, ενώ παράλληλα ενισχύει την παραγωγή λόγου με διασκεδαστικό και δημιουργικό τρόπο, μακριά από τους περιορισμούς των παραδοσιακών μαθησιακών περιβαλλόντων (Σουλιώτης, 1995). Η μέθοδος αυτή εστιάζει στην ανακατασκευή των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, προκειμένου να αναπτυχθούν νέα κείμενα, και προσεγγίζει τη γλώσσα και τις δυνατότητές της μέσα από το παιχνίδι (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001). Συνδέεται με δεξιότητες που μαθαίνονται μέσα από το παιχνίδι, όπως η περιπέτεια, η φαντασία, ο πειραματισμός και η περιέργεια (Καραγιάννης, 2010).

1.1 Ιστορική πορεία της δημιουργικής γραφής

Επιχειρώντας να ορίσουμε τη Δημιουργική Γραφή, διαπιστώνουμε μια σειρά από προκλήσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα κίνημα που αποτελεί τυπική μετάφραση των όρων "creative writing", "écriture créative", και βασίζεται στην παραδοχή ότι η συγγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν αποτελεί προνομιακή επιλογή για λίγους και εκλεκτούς, αλλά για τη συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων, στους οποίους προσφέρει ψυχική απελευθέρωση και εσωτερική λύτρωση. Η δημιουργική γραφή επικεντρώνεται στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη λογοτεχνική γραφή ειδικότερα, αλλά και σε διάφορα χρηστικά ή δημοσιογραφικά είδη λόγου με περισσότερο ενημερωτικό ή δοκιμακό χαρακτήρα.

Η ύπαρξή της συνδέεται με την ανάπτυξη της ρητορικής ως μέσο διδασκαλίας στο πέρασμα του χρόνου. Εντοπίζεται στην Αθήνα του Αριστοτέλη (344-322 π.Χ.) (αν και οι ρίζες της είναι άγνωστες), με τον ίδιο να εστιάζει στην Ποιητική του στην αναζήτηση και συλλογή αποδεκτών δημιουργικών μεθόδων (τι πρέπει να αναζητάμε και τι να αποφεύγουμε) κατά την ανάπτυξη ποιητικών έργων. Η Κλασική Ρητορική, ως μέθοδος απόδοσης προφορικού και γραπτού λόγου ικανού να πείσει, περιελάμβανε πέντε διακριτές φάσεις:

1. Η εύρεσις (invention) , που σχετίζονταν με την αναζήτηση ιδεών, συναισθημάτων, θέματος και επιχειρημάτων, και που είχε κυρίαρχη λειτουργία τη Φαντασία.
2. Η τάξις (disposition) που αφορούσε τη σύνθεση και την άρθρωση, την τακτοποίηση δηλαδή των παραπάνω, σύμφωνα με ένα λογικό (λυρική ποίηση) ή χρονολογικό πλάνο (αφήγηση, επική ποίηση) , με κυρίαρχη νοητική λειτουργία τη λογική και την κρίση.
3. Η λέξις (elocution) που σχετίζονταν με την επιλογή και τη συναρμολόγηση των λέξεων, καθώς και με την πρόσθεση διακοσμητικών στοιχείων (μεταφορές, μετωνυμίες, εικόνες) .
4. Η μνήμη (la memoria) που περιελάμβανε την αποστήθιση και την ενστήθιση.
5. Η υπόκρισις (actio) που εμπεριείχε τη δραματοποίηση και την ορθοφωνία.

Η ρητορική προσαρμόστηκε σταδιακά στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Διατηρήθηκε η πεποίθηση ότι η λογοτεχνία, ως μορφή τέχνης, αποκτάται αποκλειστικά μέσω της μάθησης από την Αρχαιότητα έως τον Μεσαίωνα (πριν από την ανάπτυξη του Ρομαντισμού), μια προοπτική που αντιτίθεται στην επικρατούσα σήμερα άποψη. Η χρήση μιας ρητορικής που εστιάζει αποκλειστικά στα προαναφερθέντα, τρία πρώτα επίπεδα ήταν ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας κατά τον δέκατο ένατο αιώνα. Οι μαθητές εξοικειώνονταν με διάφορα είδη λογοτεχνίας (γαλλικά, ελληνικά και λατινικά) στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα κυρίως, με απώτερο στόχο όχι τη μελέτη αλλά την παραγωγή έργων μέσα από μια διαδικασία μίμησης των πρωτοτύπων. Τα γραπτά κείμενα των μαθητών θεωρήθηκαν έτσι όχι μόνο ως πηγή λογοτεχνικής ανάλυσης και μελέτης, αλλά και ως πρωτότυπη πεζογραφία και ποίηση, δηλαδή ως προσωπικές

δημιουργίες των μαθητών. Οι δημιουργικές δημιουργίες των μεταγενέστερων συγγραφέων αποτελούσαν έτσι μια φυσική προέκταση των σπουδών τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η Δημιουργική Γραφή αποτελεί φυσικό απότοκο της Ρητορικής και ότι η παρουσία και η λειτουργία των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής είναι φυσικό επακόλουθο αυτής της εξέλιξης. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του Ρομαντισμού, όταν η λογοτεχνία συνδέθηκε με τη φανταστική γραφή, τον αυθορμητισμό, την ιδιαιτερότητα και την πρωτοτυπία, η αντίληψη ότι το λογοτεχνικό έργο μπορεί να είναι αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας και μελέτης άρχισε να αποδυναμώνεται. Η λογοτεχνία θεωρήθηκε ως ένα μυθοποιημένο δημιουργικό προϊόν από τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα και μετά, ενώ ο καλλιτέχνης-δημιουργός εξιδανικεύτηκε ως ένας μικρός δημιουργός στη γη. Αυτή η αντίληψη ενσωματώνεται και αποτυπώνεται όλο και περισσότερο στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο τελικά απορρίπτει τη Ρητορική, χρεώνοντάς της κακές πλευρές όπως η φλυαρία, η δειλία, η πολυλογία κ.ο.κ. Τα νέα παραδείγματα που έχουν επικρατήσει (ειδικά στην Ελλάδα) δίνουν έμφαση στην ερμηνευτική προσέγγιση της λογοτεχνίας, με σκοπό την εύρεση νοήματος ή την ανάπτυξη ενός λογοτεχνικού λόγου, αντί των αρχικών στόχων της εκμάθησης του πώς να φτιάχνεις ή να μιμείσαι ένα λογοτεχνικό έργο (Καρακίτσιος, 2013).

Ως απάντηση στις προηγούμενες τεχνικές, τα αμερικανικά ιδρύματα (όπως το Harvard) εισήγαγαν στις δεκαετίες 1870-1880 ένα νέο μάθημα με την ονομασία «Σύνθεση Λόγου», το οποίο έδινε έμφαση στην αυτοέκφραση και περιελάμβανε ασκήσεις γραφής που στόχευαν στην κριτική κατανόηση «μέσω της άσκησης της λογοτεχνικής πρακτικής» (Myers 2006: 133, όπ. αναφ. στο Κωτόπουλος, 2014: 2). Ωστόσο, η ανάπτυξη του μαθητοκεντρικού κινήματος της «προοδευτικής εκπαίδευσης» στα αμερικανικά γυμνάσια και λύκεια τον εικοστό αιώνα φαίνεται να αποτελεί για τον Myers το θεμέλιο του κινήματος της δημιουργικής γραφής. Ο Hughes Mearns ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τη λέξη «δημιουργική γραφή» για να περιγράψει μια νέα τεχνική διδασκαλίας που αποσκοπούσε στην αύξηση της αυτοέκφρασης και στην ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών στην ιδρυτική δήλωση του οργανισμού Creative Youth (Mearns 1958 . όπ. αναφ. στο Κωτόπουλος, 2014: 2). Ο Mearns ασχολήθηκε με τη Δημιουργική Γραφή στο Lincoln school, την οποία διηύθυνε, περιορίζοντας την κανονιστική γλωσσική διδασκαλία και καθιερώνοντας την παραγωγή δημιουργικής γραφής ως αυτοτελή εκπαιδευτικό στόχο,

απαλλαγμένο από κανόνες και εξετάσεις. Εμπνευσμένη από τα ιδανικά της Νέας Κριτικής, η Δημιουργική Γραφή καθιερώθηκε ως αυτόνομος κλάδος στο Πανεπιστήμιο της Iowa το 1930 και τα μαθήματά της έγιναν γρήγορα δημοφιλή και πολυάριθμα σε προπτυχιακό επίπεδο. Όταν έγιναν πιο διαδεδομένα μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1960, άρχισαν να προσφέρονται μαθήματα για την προετοιμασία επίδοξων συγγραφέων, με πολυάριθμους συγγραφείς στη σχολή.

Στα επόμενα χρόνια (ιδίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο), η ευρεία ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής θα μπορούσε να κατανοηθεί ως αντίδραση στην κυριαρχία της Θεωρίας και στην απαξιωτική στάση της απέναντι στην αισθητική αξία και την αυτονομία της λογοτεχνικής γραφής. Με τη μορφή σεμιναρίων ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η Δημιουργική Γραφή εξαπλώθηκε με ανησυχητικούς ρυθμούς, αποκτώντας σταδιακά βαθιά και ουσιαστική ακαδημαϊκή αξιοπιστία. Το «πνεύμα της μη συμμόρφωσης και της ελεύθερης σκέψης» θεσμοθετήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Ανατολικής Αγγλίας (που ιδρύθηκε το 1962), όπως αντιπροσωπεύεται στο σύνθημά του «Δοκίμασε το διαφορετικό» (Κωτόπουλος, 2014: 3). Η πρόσληψη του συγγραφέα Angus Wilson ως καθηγητή πανεπιστημίου το 1963 θεωρήθηκε τόσο ασυνήθιστη που αναφέρθηκε από την εφημερίδα Guardian ως εθνική είδηση. Ο ίδιος επεξεργάστηκε και πρότεινε τη συστηματική ένταξη μαθημάτων Δημιουργικής Γραφής στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών μαζί με τον Bradbury (και οι δύο είχαν αμερικανική εμπειρία), κερδίζοντας την έγκριση της Δημιουργικής Γραφής ως προαιρετικού και πρόσθετου μαθήματος στο πρόγραμμα το 1970. Όταν ένας άλλος απόφοιτος, ο Kazuo Ishiguro, κέρδισε το Βραβείο Booker το 1989, αυτό το προαιρετικό και συμπληρωματικό μάθημα είχε την τύχη να έχει ως πρώτο και μοναδικό φοιτητή του τον μετέπειτα διάσημο συγγραφέα Ian Russell McEwan, και κατάφερε να αυξήσει τους αιτούντες για το ΠΜΣ. Το 2000, το Ηνωμένο Βασίλειο διέθετε 40 μεταπτυχιακά προγράμματα δημιουργικής γραφής, τα οποία είχαν υπερδιπλασιαστεί 11 χρόνια αργότερα. Παράλληλα, και διαχρονικά, ενισχύθηκε η τάση επέκτασης της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Δημιουργική Γραφή είχε ανάλογη ανάπτυξη και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, με τη δέουσα προσοχή στη χρήση της αγγλικής γλώσσας, ενώ η Αυστραλία και η Ασία διαθέτουν πλέον σημαντικό αριθμό προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Για τους υπόλοιπους από εμάς, η επιστημονική κοινότητα στην Ελλάδα μόλις πρόσφατα άρχισε να αναγνωρίζει την ύπαρξη αυτού του νέου, αλλά στην

πραγματικότητα πολύ παλιού, επιστημονικού κλάδου. Τα θεμελιώδη προβλήματα σχετικά με τη φύση της Δημιουργικής Γραφής (αυτό που εμείς περιγράφουμε ως δημιουργικότητα και δημιουργία) μόλις πρόσφατα απασχόλησαν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σε θεσμοθετημένο επίπεδο (Κωτόπουλος, 2014). Υπό την αιγίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, τα τελευταία χρόνια δημιουργήθηκαν και άνθισαν εργαστήρια δημιουργικής γραφής (Καρακίτσιος, 2013). Στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ιδρύθηκε το 2008-2009 το 1ο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Δημιουργική Γραφή", με μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές που αναδεικνύουν τις διαστάσεις του «φαινομένου» της Δημιουργικής Γραφής και το διερευνούν σε βάθος, με δημιουργό και εμπνευστή τον Μίμη Σουλιώτη.

Από το σχολικό έτος 2010-2011, το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργικής Γραφής του ίδιου Πανεπιστημίου υλοποιεί πρόγραμμα διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, καθώς και με σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας, της Θράκης και της υπόλοιπης Ελλάδας. Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες (αλλαγή γραμμάτων, λέξεων, φράσεων, καταλήξεων, ομοιοκαταληξιών), αλλαγή της οπτικής γωνίας του αφηγητή, ανακατασκευή του κειμένου με νέα σειρά των επεισοδίων του ή δημιουργία ενός εντελώς νέου, σχετιζόμενου όμως με το αρχικό κείμενο, οι μαθητές εξοικειώνονται με την παραγωγή ποιητικών και πεζών κειμένων (αλλαγή πλοκής και τέλους ή συνέχιση μετά το τέλος της ιστορίας). Πέραν των παραπάνω, οι δραστηριότητες του προγράμματος επεκτείνονται, όπως προκύπτει από την εφαρμογή του στο 3ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης, κυρίως στις φυλακές Διαβατών, ενώ εξετάζονται συνεργασίες με διάφορους φορείς, όπως το «Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων» στη Σίνδο Θεσσαλονίκης, με εβδομαδιαίες συναντήσεις.

Παρά την αυξανόμενη δημοτικότητά της, οι ακαδημαϊκοί συνεχίζουν να έχουν επιφυλάξεις σχετικά με τη «νομιμοποίησή» της ως επιστημονικού κλάδου και τις πρακτικές λεπτομέρειες της διδασκαλίας της γραφής, επιφυλάξεις που πιθανώς βασίζονται σε παλιομοδίτικο σκεπτικισμό. Ανεξάρτητα από το αν η επίδοση στο μάθημα είναι προϊόν φυσικής κλίσης ή διδαγμένης δεξιότητας, το εκπαιδευτικό περιβάλλον καταδεικνύει ότι η Δημιουργική Γραφή μπορεί να εκπληρώσει μια ποικιλία διερευνητικών, παιδοκεντρικών, βιωματικών και συνεργατικών μαθησιακών στόχων.

Επιπλέον, η ολιστική προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής συνεπάγεται όχι μόνο τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν ένα δημιουργικό άτομο, αλλά και τη διερεύνηση των συνθηκών υπό τις οποίες απελευθερώνεται η δημιουργικότητα αυτού του ατόμου. Μέσω της ταυτόχρονης εξοικείωσής τους με τους τρόπους και τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής, παρέχει ευκαιρίες για καλλιτεχνική έκφραση και αναδημιουργία του κόσμου από τους μαθητές, μετατρέποντας τη συνήθως παθητική πρόσληψη της λογοτεχνίας σε ενεργητική (Κωτόπουλος, 2014). Ο Καρακίτσιος (2013), σε ανάλογο πνεύμα, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα διδακτικών μεθόδων που εξασφαλίζουν τη διαμόρφωση ενός πλαισίου που ευνοεί τη γένεση και την εκδήλωση της έμπνευσης. Η αταξία μπορεί να βοηθήσει σε αυτό το περιβάλλον (γλώσσα, λογοτεχνικά παιχνίδια γραφής) καταργώντας τις νόρμες και τους περιορισμούς που περιορίζουν τη γνήσια δημιουργικότητα και την ελευθερία της σκέψης, επιτρέποντας εναλλακτικές χρήσεις των λέξεων πέρα από τις καθορισμένες, γλωσσικές ανατροπές και αποκλίνουσα γραφή (ό.π.). Μέσω της βιωματικής προσέγγισης του λόγου και των δυνατοτήτων του, η διαδικασία αυτή τοποθετεί το άτομο σε δύο συμπληρωματικά πεδία: στην πράξη της συγγραφής (δημιουργικά) και στη διαδικασία της κριτικής αξιολόγησης (κατά τη διάρκεια και μετά τη συγγραφή) με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων (Κωτόπουλος, 2012).

Η δημιουργική γραφή θα μπορούσε να ταξινομηθεί ως η τέχνη της γραφής, η λογοτεχνική γραφή και η θεωρία της ανάγνωσης στον τομέα της φιλολογίας, η παιδαγωγική ως μια ολοκληρωμένη, βιωματική εκπαιδευτική διδακτική προσέγγιση στον τομέα της παιδαγωγικής και η ψυχολογία ως θεραπευτική μέθοδος στον τομέα της ψυχολογίας (Κωτόπουλος 2014). Η Παπαδοπούλου (2004) επισημαίνει ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί επικοινωνιακή διδακτική στρατηγική στη βιβλιοθεραπευτική διαδικασία, διότι ο γραπτός διάλογος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια στοχαστική αναζήτηση του προσωπικού εσωτερικού κόσμου, σε ένα πλαίσιο όπου το παιδί καθοδηγείται από την αντίληψη ότι η καλύτερη γνώση του εαυτού του είναι η πρώτη υποχρέωση απέναντι στον εαυτό του. Αυτή η διεύρυνση των πεδίων και των χώρων στους οποίους μπορεί να ενταχθεί και να χρησιμοποιηθεί η Δημιουργική Γραφή (π.χ. Γραφικές Τέχνες και Διαφήμιση) αναδεικνύει - τουλάχιστον στις Ηνωμένες Πολιτείες - μια σύγχρονη θεωρητική και ερμηνευτική προσέγγισή της, η οποία διεκδικεί επιστημονική εγκυρότητα και τη διαχωρίζει σταδιακά από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και τη θεωρία της (Κωτόπουλος 2014).

1.2 Η παιδαγωγική της δημιουργικής γραφής

Η συγγραφή ως αυτοτελής πρωτογενής λόγος που υπακούει σε ένα διαφορετικό είδος γνώσης απαιτεί μια μοναδική εκπαίδευση. Η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής, ή αλλιώς η φιλοσοφία, η μεθοδολογία και οι πρακτικές της διδασκαλίας της, είναι ένα επιστημονικό πεδίο που, όταν ενηλικιωθεί, μιλάει κυρίως αγγλικά, δοκιμάζεται στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής και αποκτά σταδιακά τη δική του ταυτότητα, έχοντας δεχθεί σχεδόν πατρικές επιρροές από την παιδαγωγική της διδασκαλίας της γλώσσας, καθώς και από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας. Η ανάγκη να συστηματοποιηθούν με επιστημονικό τρόπο οι μέθοδοι διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής, η οποία, παρά το γεγονός ότι απέκτησε κυρίαρχη θέση στα ακαδημαϊκά προγράμματα Λογοτεχνίας, διατήρησε το «δικαίωμα» να διδάσκεται με ελεύθερο, αυτοσχεδιαστικό τρόπο, λαμβάνοντας και ανταποδίδοντας την καχυποψία του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, αναγνωρίστηκε ήδη από τη δεκαετία του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες. Με εξαίρεση το δομημένο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημιουργική Γραφή που προσφέρει το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας από το 2008, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι οι συμμετέχοντες σε διάφορα θεσμοθετημένα και μη (εκδοτικοί οίκοι, δημοτικές αρχές, ιδιωτική πρωτοβουλία κ.λπ.) Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής δεν προετοιμάζονται για να διδάξουν Δημιουργική Γραφή, αλλά μυσούνται κυρίως στα μυστικά της γραφής. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής βασίστηκε και συνεχίζει να βασίζεται περισσότερο σε υποκειμενικές και εμπειρικές υποθέσεις παρά σε συλλογικές και επιστημονικές ανακαλύψεις, με όλα τα οφέλη και τα μειονεκτήματα που συνεπάγεται αυτή η παιδαγωγική ελευθερία.

Η ολιστική προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής δεν περιορίζεται στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό, αλλά διερευνά επίσης τις συγκεκριμένες συνθήκες υπό τις οποίες απελευθερώνεται η δημιουργικότητα αυτού του ατόμου. Επειδή λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο συμπληρωματικούς τομείς: την πράξη της συγγραφής (δημιουργικά) και την πράξη της κριτικής σκέψης σχετικά με την πράξη της

συγγραφής και τα αποτελέσματά της, ο συγγραφέας επιλέγει μια ενεργητική κριτική προσέγγιση για να είναι σε θέση να δημιουργεί, να αξιολογεί, να ξαναγράφει και να επεξεργάζεται μέρος του έργου του. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί μια βιωματική προσέγγιση της γλώσσας και των δυνατοτήτων της, βασισμένη στην αναδόμησή της για τη δημιουργία νέων κειμένων. Η περιπέτεια της δημιουργικής γραφής είναι μια φανταστική προσέγγιση για να αποκτήσει ένα παιδί εμπειρία με τη γραφή. Οι μαθητές πειραματίζονται με μια σειρά από λογοτεχνικά στυλ, χωρίς να φοβούνται ότι θα κριθούν λάθος (Morley 2009: 6), με έμφαση στη δημιουργική δράση, την αυτογνωσία μέσω της γλώσσας και τη φανταστική χρήση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων στο πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής (Protherough 1983: 56).

Στη λογική της Δημιουργικής Γραφής, ο εκπαιδευτικός θα προβληματιστεί για τις νοητικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες και θα κληθεί να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει τα πλεονεκτήματά της (την αναζήτηση ερεθισμάτων που θα βοηθήσουν την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών, την επιλογή της κατάλληλης δομής του κειμένου, τον έλεγχο και τον αρχικό ή και τελικό ανασχεδιασμό του, ο οποίος ταυτόχρονα προσφέρει ως μεταγνώση μία άλλου είδους απόλαυση της παραγωγής του γραπτού λόγου κ.ά.) στη στείρα παραδοσιακή εμμονή στους ορθογραφικούς και γραμματικοσυντακτικούς κανόνες και στη μονοδιάστατη ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου. Οι μαθητές εισάγονται στην κατασκευή νοημάτων ως συγγραφείς, καθώς και στη διαπραγμάτευση των νοημάτων που αποκωδικοποιούν ως ταυτόχρονοι και πρώτοι αναγνώστες του έργου τους, μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες η Δημιουργική Γραφή εμπλέκει τους μαθητές σε κάθε επίπεδο, τα ερεθίσματα και τα παραγόμενα κείμενα. Η πολυσημία των λογοτεχνικών κειμένων, οι αναπαραστάσεις που προσφέρουν, η απεικόνιση ανθρώπινων καταστάσεων και συναισθημάτων από πολλαπλές οπτικές γωνίες διαφορετικών χαρακτήρων, με πλοκή και γλωσσικό ύφος υψηλών προδιαγραφών και αισθητικής, ωριμάζουν σταδιακά ενεργούς αναγνώστες και κριτικούς στοχαστές. Φυσικά, οι σπίθες αυτής της δημιουργικότητας στα παιδιά θα πρέπει να διακρίνονται από μια παιγνιώδη διάθεση, μακριά από τη γυαλιστερή και καθημερινή ρουτίνα της σχολικής ζωής (ανάμεσα στα εξαιρετικά έργα που αναφέρονται στην αξία του παιχνιδιού, παραθέτω τη φράση του Schiller από τις επιστολές του Για την αισθητική

διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου, σύμφωνα με την οποία «ο άνθρωπος παίζει μόνο όταν είναι άνθρωπος με την πλήρη έννοια της λέξης, και είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνο όταν παίζει») (Schiller 1990: 122).

Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η αναγκαία διαμόρφωση των παιδαγωγικών τρόπων της Δημιουργικής Γραφής απαιτεί τη μελέτη της ίδιας της ιστορίας και της συσσωρευμένης εμπειρίας της- έργα όπως το *The Elephants Teach* (2006) του Myers και *Creative Writing and the New Humanities* (2005) του Dawson αποτελούν παραδείγματα αυτής της άποψης. Τα έργα αυτά διαμόρφωσαν την απαιτούμενη ιστορική βάση για την εκπαιδευτική έρευνα με επιστημονικό τρόπο, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, η οποία έκτοτε τροφοδοτείται από την πλούσια και διεθνή ανταλλαγή εμπειριών, καθώς και από τον πλούτο των θεωρητικών προσεγγίσεων της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γραφής. Αν η παιδαγωγική στο σύνολό της είναι η «επιστήμη της τέχνης της διδασκαλίας», η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής είναι για πολλούς η «επιστήμη της τέχνης της διδασκαλίας μιας τέχνης», της Λογοτεχνίας. Αν η παιδαγωγική δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια ιδεολογικά καθορισμένη πολιτισμική δραστηριότητα στην οποία εγγράφονται πολιτικές επιλογές, τότε η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής εγγράφει, φυσικά, τους θεωρητικούς τρόπους με τους οποίους γίνεται κατανοητή η Λογοτεχνία. Μια ειλικρινής απόπειρα κατηγοριοποίησης των παιδαγωγικών θεωριών της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής θα πρέπει να εξετάσει τις ακόλουθες θεωρητικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας:

1. Η παιδαγωγική της αντικειμενικότητας προήλθε από τη σχολή σκέψης της Νέας Κριτικής, η οποία δημιουργήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες από τη δεκαετία του 1930 και μετά υπό την καθοδήγηση του Richard. Στην περίπτωση αυτή, το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται αντιληπτό ως αυτόνομος φορέας νοήματος, ανεξάρτητος και ανεπηρέαστος από τις προθέσεις του συγγραφέα και τις αναγνωστικές ψευδαισθήσεις, ενώ εκτοπίζεται η κυρίαρχη ιστορική και εργοβιογραφική προσέγγιση της λογοτεχνίας.
2. Η παιδαγωγική της αυτοέκφρασης, η οποία έχει τις ρίζες της στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες στις αρχές του εικοστού αιώνα. Το ιδρυτικό κείμενο αυτού του μαθητοκεντρικού κινήματος ήταν το *Creative Youth* του Hughes Mearns, το οποίο ήταν το πρώτο που χρησιμοποίησε τον όρο «Δημιουργική Γραφή» ως χορηγό μιας

νέας μεθόδου διδασκαλίας που αποσκοπούσε στην προώθηση της αυτοέκφρασης και στην ελεύθερη ανάπτυξη των ενδιαμέσων γλωσσικών και λογοτεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αναπτύσσοντας την αυτοσυνειδησία τους ακόμη και σε νεαρή ηλικία. Στο Lincoln School, το δημοτικό σχολείο που διηύθυνε υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Columbia, ο Mearns ασχολήθηκε με τη Δημιουργική Γραφή, όχι μόνο περιορίζοντας την κανονιστική διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και ορίζοντας την ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου ως εκπαιδευτικό αυτοσκοπό, απαλλαγμένο από κανόνες και αξιολογήσεις.

3. Η παιδαγωγική της μίμησης, η οποία δίνει έμφαση στο έργο του συγγραφέα και στην αναπαραγωγή των μιμητικών προσεγγίσεων γραφής. Η μαθητεία απαιτεί δέσμευση, επειδή συνεπάγεται συνεχή και προσεκτική παρατήρηση, χωρίς τη χρήση λέξεων, συζητήσεων ή εξηγήσεων. Ας μην ξεχνάμε ότι ακόμη και ο Σεφέρης, ο λαμπρός και εργατικός ποιητής, παραδέχτηκε ότι αντέγραψε αρκετές φορές με το χέρι τις Ωδές του Κάλβου, σημειώνοντας ότι αυτό τον βοήθησε ως ποιητή.
4. Η παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης βασίζεται στην αντιληπτική ικανότητα του αναγνώστη, κατά την οποία ο αναγνώστης όχι μόνο συμπληρώνει τα κενά νοήματος του κειμένου, αλλά έχει επίσης τη δυνατότητα να κατασκευάσει το νόημα του κειμένου μέσω μιας διαδικασίας βίωσης και συζήτησης με άλλους συν-αναγνώστες. Αυτός ο συγκεκριμένος παιδαγωγικός χειρισμός σε ένα εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής βοηθά τους ασκούμενους συγγραφείς να ανοίξουν το συγγραφικό τους κέλυφος μέσω της αλληλεπίδρασης που παράγει νόημα και όχι απλώς να αναφέρονται σε μια εξωτερική πραγματικότητα, και αναπτύσσει μια άλλη δυναμική αν συμμετέχουν επαρκείς αναγνώστες, ειδικευμένοι στη «συγγραφική ανάγνωση], ικανοί να συμπληρώσουν τα κενά, να χρωματίσουν την απροσδιοριστία.
5. Η παιδαγωγική της ψηφιακής αφήγησης, ένα θέμα που πηγάζει σαφώς από τις αφηγηματικές θεωρίες και την Αφηγηματολογία, αλλά το οποίο, με την είσοδο των Νέων Τεχνολογιών και των καινοτομιών που αυτές συνεπάγονται, μπορεί να μας εκπλήξει με την πάροδο του χρόνου.

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στην κατανόηση και την εφαρμογή της εκπαίδευσης στη Δημιουργική Γραφή.

Είναι πιθανό να καταλήξουμε σε ένα υποτιθέμενο πολυεργαλείο -μια μέθοδο διαβατηρίου- ικανό να λύσει όλα τα προβλήματά μας, αν την περιορίσουμε σε μια τυπική μεθοδολογία εφαρμογής της με προκαθορισμένους στόχους, δεξιότητες προς απόκτηση και περιεχόμενο δράσεων, ιδιαίτερα σήμερα που ερευνητές από διάφορα γνωστικά και επιστημονικά πεδία σπεύδουν, με την ορμή του νεοφώτιστου, να προσφέρουν ασκητήρια που περιλαμβάνουν μια σειρά από μη λογοτεχνικά κείμενα. Ανεξάρτητα από το αν η λογική της μπορεί να προσφέρει έξυπνους τρόπους προσέγγισης ή οικοδόμησης κειμένων -για παράδειγμα, στον τομέα της διαφήμισης- είναι προφανές ότι δεν θα ωφεληθεί μακροπρόθεσμα ως επιστήμη.

2. Δημιουργική γραφή και εικαστικές τέχνες

2.1 Η τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η τέχνη παρέχει μια σειρά από «φακούς» μέσω των οποίων μπορούμε να εξετάσουμε τους πολιτισμούς, να διερευνήσουμε τις κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες δημιουργήθηκαν ορισμένα έργα και να αποκρυπτογραφήσουμε τα σύμβολα και τις ιστορίες που περιέχουν. Σύμφωνα με τον Perkins (1994), η κριτική παρατήρηση των έργων τέχνης απαιτεί τη χρήση του νου, επειδή αυτά δεν αποκαλύπτουν τα μυστικά τους με την πρώτη ματιά. Επιπλέον, υπερασπίζεται τη σημασία της παρατήρησης έργων τέχνης ως τεχνική πρόβλεψης του νου, υποστηρίζοντας ότι το άτομο αναπτύσσει μη επιπόλαια, περιοριστικά, ασαφή και χαοτικά γνωστικά πρότυπα. Για να κατανοήσουν ή να ξεδιπλώσουν τις ιδέες τους, τα έργα τέχνης συχνά απαιτούν την προσωπική μας βοήθεια. Απαιτούν την απασχόληση ενός ευρέος φάσματος γνωστικών λειτουργιών και μας ενθαρρύνουν να αναπτύξουμε συνδέσεις με άλλες πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας και γνώσης.

Πολλοί ακαδημαϊκοί πιστεύουν ότι η τέχνη πρέπει να διδάσκεται εκτός από το να μας διδάσκει (π.χ. Eisner, 1982- Broudy, 1979). Ο εκπαιδευτικός σκοπός της τέχνης είναι πολύπλευρος, καθώς βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την αισθητική της διάσταση, ενώ παράλληλα τους βοηθά να αναπτύξουν τις δεξιότητες σκέψης τους. Κάθε έργο τέχνης έχει ένα ιστορικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε, το οποίο «δοκιμάζει» τη σκέψη μας και τις ικανότητές μας να το ανακαλύψουμε.

Τα παιδιά πρέπει να εκτίθενται σε έργα τέχνης, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της τέχνης και τους παιδαγωγούς του 19ου αιώνα, προκειμένου να τους εμφυσήσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των καλλιτεχνών και τα βαθιά ιδανικά που εκπροσωπούν. Άλλες μελέτες έχουν συνδέσει την τέχνη με την ανάπτυξη της ηθικής στους μαθητές. Μετά από μισό αιώνα, η κοινή πεποίθηση ήταν ότι η διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο θα βοηθούσε τους μαθητές να

αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους ακόμη και ως ενήλικες. Ωστόσο, οι απόψεις αυτές στιγματίστηκαν αργότερα ως αφελείς (Perkins, 1994).

Σύμφωνα με τον Broudy (1979), τα έργα τέχνης είναι καλά δομημένα από τους δημιουργούς τους για να κατευθύνουν τη σκέψη μας, καθώς αποτελούν πηγές γνώσης που μεταδίδουν αυτά που ήδη γνωρίζουμε σε πολλαπλούς γνωστικούς τομείς. Οι προηγούμενες γνώσεις ενεργοποιούνται αυτόματα για να βοηθήσουν στην ερμηνεία του έργου, ενώ οι νέες γνώσεις βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για να εδραιωθούν επειδή μπορούν να κωδικοποιηθούν με διάφορους τρόπους.

Ο Gardner (1990: 53), επικαλούμενος διάφορες μελέτες, σημειώνει επίσης ότι τα μικρότερα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδρούν με τα έργα τέχνης, δηλώνοντας ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να βοηθήσει στην ποικιλόμορφη ανάπτυξη της νοημοσύνης παρέχοντας μια πληθώρα συμβόλων προς ερμηνεία.

Η έκθεση των μαθητών στην τέχνη οξύνει την παρατηρητικότητά τους, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και ενεργοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις τους παρέχοντάς τους νέες πληροφορίες. Ως εκ τούτου, είναι επιτρεπτή η χρήση του όρου «έντεχνος συλλογισμός», ο οποίος αναφέρεται στην ενσωμάτωση της τέχνης στη διδακτική πράξη μέσω της χρήσης εικαστικών ή ακόμη και μουσικών έργων που έχουν προσαρμοστεί στο αναλυτικό πρόγραμμα με σκοπό τη βελτίωση της σκέψης και της μάθησης (Perkins, 1992).

Ως αποτέλεσμα της ανάμειξης διαφόρων σημειωτικών συστημάτων, όπως η εικόνα και ο ήχος, η πολυτροπικότητα των κειμένων αποτελεί πλέον μια επιθυμητή και λειτουργική προσέγγισή τους. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αφήγησης των παιδιών εκτιμάται στο σχολείο, και σε αυτό συμβάλλει η ικανότητα της εικόνας να λειτουργεί ως αφήγηση, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αναπαράσταση σκέψεων, συναισθημάτων ή περιστάσεων. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σύνδεση μεταξύ εικονογραφικών και λεκτικών αφηγήσεων, οι οποίες συνυπάρχουν και συνεργάζονται στα παιδικά βιβλία (Nikolajeva & Scott, 2006- Χοντολίδου, 1999).

2.2 Έργα ζωγραφικής και δημιουργική γραφή

Το «προ-συγγραφικό στάδιο» της δημιουργικής γραφής είναι το σημείο εκκίνησης για κάθε συγγραφέα, μικρό ή μεγάλο, αρχάριο ή έμπειρο. Σε αυτό το στάδιο, παράγει μια ιδέα που θα μετατραπεί σε γραπτό λόγο ως αποτέλεσμα ενός ισχυρού ερεθίσματος, όπως για παράδειγμα η θέαση ενός έργου τέχνης (Γρόσδος, 2014). «Για τα παιδιά, η θέαση συνιστά συμμετοχή σε μια έμμεση και σκόπιμη εμπειρία», σύμφωνα με τον Γρόσδο, «γιατί οι εικονικές τέχνες έχουν αφενός την ικανότητα να μας φέρνουν σε επαφή με την πραγματικότητα (αυτή που δημιουργούν ή αυτή που υπάρχει), αλλά αφετέρου μας ωθούν προς το υπερβατικό, το σουρεαλιστικό, γιατί αυτή ακριβώς η πραγματικότητα πρέπει να γίνει αντιληπτή από τη φαντασία». (2017:83). Εκτός από την αισθητικά ευχάριστη εμφάνισή του, την εφαρμογή της ορθογραφίας, του συντακτικού και των γραμματικών κανόνων και της δομής, το δημιουργικό προϊόν που προκύπτει έχει πρόσθετες ιδιότητες, όπως η ρευστότητα-ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία, η οργάνωση, η πολυπλοκότητα και το χιούμορ, καθώς και το στοιχείο της έκπληξης (Schirrmacher, 1998). Επιπλέον, διαθέτει ένα αυτοτελές νόημα, με το οποίο ο κάθε αναγνώστης αποκωδικοποιεί τη δική του ερμηνεία του έργου. Οι διάφορες ερμηνείες επιβεβαιώνουν έτσι τον πολύπλευρο χαρακτήρα ενός λογοτεχνικού έργου σε αυτή την περίπτωση.

Οι πίνακες χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στα σχολεία, ξεκινώντας από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Πριν αρχίσει να γράφει, ο νέος συμμετέχει σε ένα δημιουργικό παιχνίδι που περιλαμβάνει προσομοίωση διαλόγου. Η προσέγγισή του στον πίνακα, και γενικά σε όλες τις εικόνες, βασίζεται στην προσωπική του εμπειρία. Για να το θέσουμε αλλιώς, ο νέος οικειοποιείται την εικόνα-ερέθισμα μέσα από προσωπικές εμπειρίες, ταυτίζεται συναισθηματικά μαζί της μέσα από τον ρεαλισμό και τη ρεαλιστικότητα του έργου, φαντάζεται και αρχίζει να γράφει. (Γρόσδος, 2013)

Ο Γρόσδος (2017) εστιάζει στην εφαρμογή ενός δημιουργικού οράματος που επιτρέπει στους νέους να εκφράζονται ελεύθερα και με φαντασία. Η «γέφυρα» οικειότητας μεταξύ του έργου και των παιδιών

κατασκευάζεται δίνοντας έμφαση στο «πώς» και «γιατί» δημιουργούσε ο καλλιτέχνης και όχι στο «πότε» και «πού» γεννήθηκε.

Σύμφωνα με τον E. Panofsky (1993, στο Σιγάλας, 2001:62), ένα έργο τέχνης μπορεί να εξεταστεί σε τρία επίπεδα: Το έργο μελετάται φαινομενολογικά, μορφολογικά και αντικειμενικά στο πρώτο επίπεδο. Ο θεατής είναι αυτό που εξετάζεται. Στο δεύτερο επίπεδο γίνεται μια πρώτη σε βάθος διερεύνηση του θέματος (περιεχόμενο, νόημα, πολιτισμικές επιρροές), ενώ στο τρίτο επίπεδο διερευνάται το βαθύτερο νόημα του έργου, δηλαδή η σημαντική ερμηνεία του. Εξετάζεται επίσης η πολιτιστική σημασία του έργου και το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε. Στο βιβλίο της «Διδακτική της τέχνης», η Laura Chapman (1993) προτείνει τέσσερα διαδοχικά «επίπεδα» προσέγγισης από τα οποία μπορεί να ξεκινήσει κάθε παιδί, με βάση την ηλικία του, τις εμπειρίες του και τη συναισθηματική του ταύτιση: Επίπεδο 1: δεξ- περ- περιέγραψε, Επίπεδο 2: ψάξε- βρες- ανάλυσε, Επίπεδο 3: σκέψου- σύνδεσε- ερμήνευσε και Επίπεδο 4: κρίνε. Ο νεαρός ενθαρρύνεται να παρατηρήσει και να περιγράψει το έργο τέχνης από την αρχή, καθώς και να αναλύσει τις μεθόδους έκφρασης του καλλιτέχνη (χρώμα, σχήματα, μοτίβα κ.λπ.). Στη συνέχεια, αξιολογούν, συγκρίνουν και κατανοούν πριν φανταστούν και δημιουργήσουν. Ο Γιάννης Βρεττός (1994) περιγράφει πέντε βήματα προσέγγισης, τα οποία χρησιμοποιεί κυρίως σε ιστορικές εργασίες. Χωρίς να ακολουθεί αυστηρή χρονολογική σειρά, το παιδί α) διατυπώνει απόψεις για το περιεχόμενο του έργου, β) διευκρινίζει το περιεχόμενο με τη βοήθεια των πηγών, γ) παρατηρεί λεπτομέρειες που αφορούν τη μορφή, όπως το χρώμα, το φως, την τοποθέτηση των μορφών κ.λπ. δ) αποκαλύπτει τη σχέση μεταξύ περιεχομένου και μορφής και ε) περιγράφει τα ιστορικά δεδομένα του έργου, όπως τον χρόνο δημιουργίας του, την πρόθεση του καλλιτέχνη και τον σκοπό του έργου. (βλ. Βρεττός, 1994, Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας, σελ. 40).

Μέσα από το παιχνίδι και τη χαρά που του προκαλεί, το παιδί μπορεί να μετατραπεί από παρατηρητής σε κριτή και, τελικά, σε δημιουργό. Τα παιδιά μπορούν να οικοδομήσουν μια ουσιαστική σχέση με αυτά τα έργα μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης, της ερμηνείας και της δημιουργικής φαντασίας. Με αυτόν τον τρόπο, τα άψυχα αντικείμενα ζωντανεύουν και γίνεται φανερό ότι σε κάθε παιδί ενυπάρχουν αποτυπώματα της τέχνης.

3. Η ανάπτυξη του λόγου

Στην ανθρώπινη ζωή, η επίδειξη του λόγου είναι ένα κρίσιμο στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης. Το πρώτο αναπτυξιακό ταλέντο του ανθρώπου είναι ο λόγος, τον οποίο αναπτύσσει από την παιδική ηλικία. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια σημαντική πρόκληση στην εκμάθηση του λόγου, επειδή πρέπει να κατανοήσουν όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Για να κατανοήσουν ότι οι λέξεις συνθέτουν μια πρόταση και επικοινωνούν μια ιδέα, πρέπει να γνωρίζουν τους σωστούς ήχους καθώς και τους ήχους που αναμειγνύονται σε εκατομμύρια λέξεις. Είναι απίστευτο ότι αυτή η δεξιότητα μπορεί να αναπτυχθεί στα 4 με 5 χρόνια του ανθρώπου.

Η ανάπτυξη του λόγου εντοπίζεται και στα τρία επίπεδα του λόγου:

1. Επίπεδο των φωνημάτων
2. Επίπεδο των λέξεων και άλλων μορφημάτων
3. Επίπεδο ενοτήτων προτάσεων ή συντακτικού

Φωνήματα: Τα φωνήματα είναι μονάδες του προφορικού λόγου που μπορούν να ξεχωρίσουν τις λέξεις μεταξύ τους. Δηλαδή έχουν διαφοροποιητική αξία. Ανήκουν στις μη παρατηρήσιμες μονάδες και προκύπτουν από την αφαίρεση των παρατηρήσιμων, τους φθόγγους. Ο αριθμός τους είναι συγκεκριμένος σε κάθε γλώσσα. (Χατζησαββίδης, 2012)

Οι ενήλικοι ξεχωρίζουν τους ήχους που ανήκουν σε διαφορετικά φωνήματα στη μητρική τους γλώσσα, αλλά τους είναι δύσκολο να ξεχωρίσουν διαφορετικούς ήχους που ανήκουν στο ίδιο φώνημα, στη μητρική τους γλώσσα. Είναι γεγονός πως τα παιδιά μπορούν να ξεχωρίζουν ανάμεσα σε διαφορετικούς ήχους που ανήκουν σε διαφορετικά φωνήματα σε οποιαδήποτε γλώσσα. Στον πρώτο χρόνο της ζωής τους ανακαλύπτουν τα φωνήματα της γλώσσας τους χωρίς όμως να διακρίνουν μεταξύ ήχων που αντιστοιχούν στο ίδιο φώνημα της γλώσσας. Έπειτα από χρόνια μαθαίνουν ότι οι συνδυασμοί φωνημάτων συγκροτούν

λέξεις. Ως τα 4 χρόνια τους τα παιδιά πλέον έχουν πλήρη γνώση για τον συνδυασμό των φωνημάτων.

Λέξεις: Τα παιδιά μόλις από τον πρώτο χρόνο αρχίζουν να μιλούν και στα δύο τους χρόνια ήδη έχουν έννοιες για πολλά πράγματα. Το πρώτο λεξιλόγιο συνήθως είναι το ίδιο για όλα τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα οι πρώτες λέξεις είναι τα μέλη της οικογένειας, τα ζώα, τα παιχνίδια που παίζουν, το φαγητό, τα μέρη του σώματος. Όμως είναι γεγονός ότι υπάρχει ένα κενό ανάμεσα στην έννοια που θέλουν να επικοινωνήσουν και στις λέξεις που έχουν στη διάθεσή τους. Αυτό συνήθως παρατηρείται στην ηλικία του 1 ως 2 ½ έτος όπου χρησιμοποιούν λέξεις για παρόμοιες έννοιες. Για παράδειγμα μπορεί να ονομάσει σκύλο μια γάτα ή ένα πρόβατο ενώ γνωρίζει το νόημα της λέξης. Αυτό το φαινόμενο μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει και αυξάνει το λεξιλόγιό του. Στην ηλικία των 6 τα παιδιά πλέον έχουν αναπτύξει το λεξιλόγιο τους περίπου στις 15.000 λέξεις.

Ενότητα προτάσεων: Στην ηλικία των 1 ½ και 2 ½ τα παιδιά συνδέουν δύο λέξεις και φτιάχνουν απλές προτάσεις. Για παράδειγμα «σκύλος εδώ» εννοώντας «ο σκύλος είναι εδώ». Παραλείπουν γραμματικές λέξεις ή άλλα γραμματικά μορφήματα και χρησιμοποιούν μόνο τις λέξεις που θεωρούν ότι έχουν σημαντικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια οι προτάσεις τους γίνονται πιο σύνθετες με νοηματική απόδοση και μεγαλύτερη ακρίβεια. Για παράδειγμα η πρόταση «η μαμά πεινάει» γίνεται «η μαμά μου είναι πεινασμένη». Η εφαρμογή της ρηματικής φράσης είναι το πρώτο βήμα για την ενότητα των προτάσεων. Στη συνέχεια εντάσσουν τους συνδέσμους, όπως «και» «δεν» και γραμματικά μορφήματα διαρθρώνοντας έτσι μια σωστή πρόταση. (Atkinson et.at., 2003)

3.1 Ο περιγραφικός λόγος

Ο περιγραφικός λόγος αποτελεί την ικανότητα του ανθρώπου να περιγράψει κάτι (αντικείμενο, ζώο, πρόσωπο, γεγονός) χρησιμοποιώντας τον λόγο (γραπτό ή προφορικό). Η περιγραφή έχει δύο μορφές την αντικειμενική και την υποκειμενική. Η αντικειμενική περιγραφή είναι η πιστή αντικειμενική απόδοση του θέματος που περιγράφουμε, χωρίς το προσωπικό στοιχείο του ομιλητή (απόψεις, κρίσεις, συναισθήματα). Η υποκειμενική περιγραφή είναι η

αντικειμενική απόδοση του θέματος που περιγράφουμε, αλλά εκφράζονται οι προσωπικές σκέψεις ή συναισθήματα. (Κασσωτάκη, 2013)

Η οργάνωση του περιγραφικού λόγου ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί το οργανωτικό πρότυπο και δείχνει τα βήματα που θα ακολουθήσουμε για να περιγράψουμε το αντικείμενο της περιγραφής. Τα βήματα είναι τα εξής:

1. Η μελέτη του συγκεκριμένου αντικειμένου μέσω του βασικού του χαρακτηριστικού (κατηγοριοποίηση). Εντάσσουμε το αντικείμενο περιγραφής στη κατηγορία που ανήκει (π.χ. το αχλάδι είναι φρούτο).
2. Η επικέντρωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο (παράθεση χαρακτηριστικών). Σε αυτό το στάδιο προσθέτουμε και άλλα χαρακτηριστικά τα οποία είναι σημαντικά (π.χ. το αχλάδι είναι φρούτο, είναι πράσινο).
3. Επιλογή και αναφορά των λεπτομερειών του αντικειμένου. Διαλέγουμε ποιες λεπτομέρειες του αντικειμένου θα αναλύσουμε και με ποιόν τρόπο θα τις παρουσιάσουμε.
4. Τέλος, εφόσον έχουμε ολοκληρώσει με την επιλογή του αντικειμένου περιγραφής και τις λεπτομέρειες που θα χρησιμοποιήσουμε είμαστε έτοιμοι να ξεκινήσουμε την περιγραφή.

Σημαντικό μέρος του περιγραφικού λόγου αποτελεί η αισθητηριακή ανάλυση. Για να περιγράψουμε ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπο ή ένα γεγονός χρησιμοποιούμε τις αισθήσεις μας οι οποίες είναι: η όραση, η ακοή, η αφή, η όσφρηση, η γεύση, το συναίσθημα. (Κασσωτάκη, 2013)

Πιο συγκεκριμένα στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τις αισθήσεις που χρησιμοποιούμε στον περιγραφικό λόγο:

Όραση	Ακοή	Συναισθήματα	Όσφρηση	Γεύση
Χρώμα	Μελωδικός ήχος	Αρέσκεια	Γλυκιά μυρωδιά	Γλυκιά γεύση
Αντίθεση (φωτεινό, σκούρο κ.α.)	Δυνατός ήχος	Φόβος	Πικάντικη μυρωδιά	Πικρή γεύση
Θέση (κοντά, μακριά κ.α.)	Σιγανός ήχος	Αγάπη	Άσχημη μυρωδιά	Αλμυρή γεύση
Υφή (μαλακό, σκληρό κ.α.)	Ουρλιαχτό	Χαρά	Φρουτώδης μυρωδιά	Ξινή γεύση
Σχήμα (στρόγγυλο, Τριγωνικό κ.α.)	Ψίθυρος	Λύπη	Ωραία μυρωδιά	Καυτερή/ Φρέσκια γεύση
Διαστάσεις (ύψος, πλάτος κ.α.)		Συμπάθεια/ Αντιπάθεια		

Η χρήση ενός πλάνου ανάλογα με την φύση της περιγραφής είναι βοηθητική προκειμένου να ταξινομήσουμε τις αισθητήριες λεπτομέρειες. Για τα παιδιά που δυσκολεύονται στον περιγραφικό λόγο είναι απαραίτητο να μάθουν να χρησιμοποιούν το πλάνο περιγραφής και με το πέρασμα του χρόνου το αποσύρουν και εφαρμόζουν το πλάνο από μνήμης και συνεχίζουν την περιγραφή με το οπτικό βοήθημα της εικόνας.

Δόμηση και συνοχή του περιγραφικού λόγου:

- Επιλογή θέματος
- Επιλογή βασικών χαρακτηριστικών (κατηγοριοποίηση)
- Χρήση ενεστώτα και ρήματα αίσθησης
- Χρήση περιγραφικών λέξεων (επίθετα, τοπικά επιρρήματα, επιρρηματικές φράσεις)
- Αισθητηριακές/Περιγραφικές λέξεις (επίθετα)
- Σχεδιασμός μιας λογικής συνέπειας χρησιμοποιώντας κατάλληλες λέξεις (συνδετικές, συμπερασματικές). Βεβαιώνοντας ότι το συμπέρασμα είναι λογικό και σχετικό. (Κασσωτάκη, 2013)

4. Έντεχνος συλλογισμός (artful thinking)

Μεταξύ του 2004 και του 2006, το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ και, ειδικότερα, η ερευνητική ομάδα Project zero ανέπτυξε ένα ερευνητικό πρόγραμμα ως απάντηση στην ανάγκη για βαθύτερη γνώση και περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας μέσω των τεχνών. Στόχος του έργου αυτού είναι η διερεύνηση του ρόλου των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία, με έμφαση στη σύνδεση των έργων τέχνης με τα αναλυτικά προγράμματα, στην αύξηση της κριτικής σκέψης και στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των παιδιών (Tishman, & Palmer, 2006- Μιχαλοπούλου, 2021). Ο έντεχνος συλλογισμός προσφέρεται ως καινοτόμος μέθοδος του προγράμματος, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν δημιουργικά τη μάθηση και όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ παράλληλα εμπλέκουν τη φαντασία και την περιέργειά τους, τη στοχαστική και κριτική σκέψη, την ευαισθησία και τη συναισθηματικότητα (Perkins, 1994- Μιχαλοπούλου, 2021).

Η καλλιτεχνική σκέψη ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα έργα τέχνης (κυρίως οπτικών και ακουστικών) στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Tishman, & Palmer, 2006. Μιχαλοπούλου, 2021) με συστηματικό τρόπο, ξεφεύγοντας από την επιφανειακή χρήση τους ως εποπτικό υλικό για τη μελέτη ενός θέματος στην τάξη και ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση με αυτά. (Tishman, & Palmer, 2007. Μιχαλοπούλου 2021). Η μουσική, η λογοτεχνία, η ζωγραφική, η γλυπτική και η αρχιτεκτονική αποτελούν πηγές ενός ποικίλου φάσματος έργων τέχνης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε λίγες μόνο δραστηριότητες ενός προγράμματος σπουδών ή να χρησιμεύσουν ως βάση για τον σχεδιασμό και την κατασκευή του. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την επιλογή του κατάλληλου έργου, το οποίο καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τους στόχους που επιλέγει και δεν απαιτεί ειδικές γνώσεις εκ μέρους του (Μέγα, 2011- Μιχαλοπούλου, 2021). Ωστόσο, οι Olson (2000 στο Μιχαλοπούλου, 2021) και Κόκκος (2011 στο Μιχαλοπούλου, 2021) τονίζουν ότι τα έργα αυτά πρέπει να έχουν τη δική τους αισθητική δυναμική, ικανή να προκαλέσει νοητική και συναισθηματική

ενεργοποίηση, περιέργεια και προβληματισμό, σκέψεις και συζητήσεις, προβληματισμό και κριτική θεώρηση καταστάσεων, κατανόηση ιδεών και αντιλήψεων και ευχαρίστηση. Σε κάθε περίπτωση, είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει και να διατηρήσει τις κατάλληλες συνθήκες όσον αφορά τον χώρο, τον απαιτούμενο χρόνο για παρατήρηση και συζήτηση, το κατάλληλο λεξιλόγιο και την ενθάρρυνση (Tishman, Perkins, & Jay, 1995-Μιχαλοπούλου 2021).

4.1 Πρακτικές έντεχνου συλλογισμού - Ρουτίνες σκέψης

Οι ρουτίνες σκέψης και τεκμηρίωσης, οι οποίες διευκολύνουν την ενσωμάτωση των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία και εμπλέκουν τους μαθητές σε ευκαιρίες μάθησης κάνοντας ορατό στην πράξη αυτό που σκέφτονται, τον τρόπο σκέψης τους και αυτό που ήδη γνωρίζουν και κατανοούν, είναι χρήσιμα, εύκολα και ευέλικτα εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, από τα οποία μπορούν να επιλέξουν ποιο θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά (Ritchhart, & Perkins, 2008- Μιχαλοπούλου, 2021). Όλες οι ιδέες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό, ή από τα παιδιά, σε μικρά αυτοκόλλητα post-it σημειώματα, τα οποία αναρτώνται σε εμφανές σημείο, ώστε η ομάδα να μπορεί να επιστρέψει σε αυτά ανά πάσα στιγμή, ή στο τέλος, για να αξιολογήσει τι έχει κατακτηθεί.

Τα παιδιά παρακινούνται να παρατηρούν προσεκτικά, να φαντάζονται, να διατυπώνουν υποθέσεις, να συλλογίζονται, να επιχειρηματολογούν, να κάνουν αναγωγές και συσχετισμούς με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, να διερευνούν κίνητρα και συμπεριφορές, να δίνουν ερμηνείες από διάφορες οπτικές γωνίες και να συλλογίζονται μέσω της χρήσης ρουτίνων με διαδοχικά βήματα και απλές ερωτήσεις. Πρόκειται για μοτίβα συλλογισμού που προσαρμόζονται και χρησιμοποιούνται ανάλογα με τη θέση της κάθε ομάδας στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, τις ανάγκες των μελών, το επίπεδο εξοικειώσής τους με τις τέχνες και το επίπεδο εμπειρίας του εκπαιδευτικού (π.χ. σκέφτομαι, αναρωτιέμαι, υποθέτω, συγκρίνω, διερευνώ, δικαιολογώ), τα οποία προσαρμόζονται και χρησιμοποιούνται ανάλογα με τη θέση κάθε ομάδας στο

συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, τις ανάγκες των μελών, το επίπεδο εξοικειώσής τους με τις τέχνες και το επίπεδο εμπειρίας του εκπαιδευτικού (π.χ. σκέφτομαι (Κόκκος, 2011- Μιχαλοπούλου, 2021).

Ο χρόνος που απαιτείται για την επεξεργασία ενός έργου τέχνης με τη χρήση δημιουργικού συλλογισμού κυμαίνεται μεταξύ 10- 15 λεπτών (Αλμπανάκη, 2013- Μιχαλοπούλου, 2021). Ωστόσο, με βάση τα όσα λέγονται και καταγράφονται και με τη συμμετοχή και άλλων καλλιτεχνικών μορφών, προσφέρονται ευκαιρίες για περαιτέρω ομαδικές δράσεις, όπως η δημιουργία μιας ιστορίας και η δραματοποίησή της, η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, αυτοσχεδιασμοί και παιχνίδια ρόλων, η αναπαράσταση του έργου με εικαστικές παρεμβάσεις, η αναπαράστασή του με παγωμένες και ζωντανές εικόνες δραματικής τέχνης, η συζήτηση και η δημιουργία τίτλων και συνθημάτων (Μέγα, 2002- Μιχαλοπούλου, 2021). Η σωματική συμμετοχή των παιδιών στην προσπάθεια να αφομοιώσουν τα έργα τέχνης και να εξάγουν νόημα από αυτά, σύμφωνα με τους Springgay, Irwin και Kind (2005 στο: Μιχαλοπούλου, 2021), ενισχύει την ικανότητά τους να ερμηνεύουν με διάφορους τρόπους, με ευρηματικότητα και πρωτοτυπία (Παύλου, 2017- Μιχαλοπούλου, 2021).

4.2 Έντεχνος συλλογισμός και εκπαίδευση

Ο Gardner (1990 στο: Μιχαλοπούλου, 2021) εντόπισε την ικανότητα των μικρών παιδιών να επικοινωνούν ανοιχτά με τα έργα τέχνης, τονίζοντας τα οφέλη της επεξεργασίας και ερμηνείας μιας ποικιλίας συμβόλων και συμβολισμών, καθώς και τη θετική επίδραση της αισθητικής εμπειρίας στην προώθηση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, της ικανότητας εύρεσης λύσεων και εξηγήσεων σε προβλήματα αλλά και όλων των τύπων νοημοσύνης (Tishman, & Palmer, 2006. Μιχαλοπούλου, 2021). Πρόκειται για μια ευέλικτη διαδικασία που εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες που έχουν νόημα και ενδιαφέρον γι' αυτά, τα εκθέτει σε θέματα της καθημερινής ζωής και τα παρακινεί να επινοήσουν αποτελεσματικές λύσεις, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και το αναπτυξιακό τους δυναμικό (Perkins, 2003- Μιχαλοπούλου, 2021). Αποκλίνει από το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, το οποίο δίνει έμφαση στην απομνημόνευση, και καλλιεργεί την επιθυμία για

ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης βιωματικά και συνεργατικά (Ritchhart, 2015; Μιχαλοπούλου 2021), καθώς και την εξυπηρέτηση του διαθεματικού και διεπιστημονικού χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας (ΥΠ, 2003- Salmon, 2010- Μιχαλοπούλου, 2021), και βοηθώντας τα παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά όλο και μεγαλύτερη εξοικείωση με στρατηγικές και τρόπους σκέψης (Ritchhart, Hadar, & Turner, 2008- Μιχαλοπούλου, 2021).

Οι ανοιχτές και δημιουργικές ερωτήσεις γίνονται κίνητρο για ενεργητική προσοχή, παρατήρηση και επεξεργασία των έργων τέχνης, εμπάθυνση σε αυτά, έρευνα και επιχειρηματολογία, κριτικό προβληματισμό και εξέταση εναλλακτικών πτυχών ενός θέματος ή μιας έννοιας, φαντασία, αισθησιασμό και αντίληψη, έκφραση και ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, εξωτερίκευση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση στα χέρια του εκπαιδευτικού (Perkins, 1994- Ritchhart et al., 2006- Μιχαλοπούλου, 2021). Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τα έργα τέχνης και ταυτόχρονα να μάθουν για τα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος μέσα από αυτή τη δυναμική διαδικασία (Salmon, 2010- Μιχαλοπούλου, 2021). Η ικανότητα προφορικής επικοινωνίας των παιδιών αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της συχνής και επαναλαμβανόμενης χρήσης των ερωτήσεων (ρουτίνες) – αναπτύσσεται, ακόλουθα, η ικανότητα προφορικής επικοινωνίας των παιδιών, με νέο λεξιλόγιο να εντάσσεται εύκολα στις γλωσσικές τους συνήθειες και να χρησιμοποιείται διαισθητικά από αυτά τόσο εντός του σχολείου όσο και σε ευρύτερα πλαίσια (Ritchhart, 2002- Μιχαλοπούλου, 2021).

Επιπλέον, η χρήση του έντεχνου συλλογισμού στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην προώθηση των αισθητικών αξιών, των αρετών, της ψυχικής αρμονίας και ισορροπίας, καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ομαδικής εργασίας μέσα σε ένα δίκτυο συνεχών ανταλλαγών (Μέγα, 2011- Μιχαλοπούλου, 2021). Οι δραστηριότητες προσανατολίζονται κυρίως στη μάθηση, την παρακίνηση και την αυτοπεποίθηση, καθώς και στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής, της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών της ομάδας, σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, διότι είναι πολύ πιο εύκολο και λιγότερο επώδυνο για τους μαθητές να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται και φαντάζονται, παρά όταν τους ζητείται να δώσουν μια συγκεκριμένη προκαθορισμένη απάντηση με το φόβο να κάνουν λάθος (Marshall, 1988- Μιχαλοπούλου, 2021). Ακόμη και το λάθος

θεωρείται ως μια διαφορετική εκδοχή οπτικής και δημιουργικότητας, ως ευκαιρία εξερεύνησης της παιδικής σκέψης από τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση του έντεχνου συλλογισμού. (Καμπεζά, & Σφυρόερα, 2016, Μιχαλοπούλου, 2021).

5. Μεθοδολογία

Η περιγραφή αποτελεί επικοινωνιακή πράξη, κατά την οποία στόχος του πομπού είναι να αναπαραστήσει με γλωσσικά σχήματα στον αναγνώστη ή ακροατή, όσα συνέλεξε μέσω των αισθήσεων του και να τα μεταφέρει σε προφορικό ή γραπτό λόγο, επιδιώκοντας κάθε φορά έναν συγκεκριμένο σκοπό: να πείσει, να πληροφορήσει, να ενημερώσει, να εμπλουτίσει τις γνώσεις σχετικά με τα αντικείμενα και τις καταστάσεις ή να συγκινήσει (Beaugrande & Dressler, 1981). Η γλωσσική αυτή αναπαράσταση (και ταυτόχρονα ένταξη μέσα στο οργανικό τους περιβάλλον) αναφέρεται σε πρόσωπα, ζώα, φυτά, αντικείμενα, χώρους, φαινόμενα ή καταστάσεις πραγμάτων, δηλαδή σε οντότητες με σχετικά σταθερή ταυτότητα και σύσταση και γίνεται με υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς όρους (Αρχάκης, 2005, Μπαλούμης, 1970, Μητσικοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τους Beaugrande & Dressler (1981), βάση της περιγραφής αποτελεί το πλαίσιο (frame), δηλαδή η συνολική εικόνα και τοποθέτηση του περιγραφόμενου αντικειμένου στον φυσικό ή συμβολικό χώρο. Ο Adam (1999) αναφέρεται σε τέσσερις περιγραφικές διαδικασίες στις οποίες βασίζεται η περιγραφή. Πρόκειται για τη διαδικασία της πρόσδεσης, του επιμερισμού, του συσχετισμού και του εγκιβωτισμού με υποθέματα.

Στη διαδικασία της πρόσδεσης, εξ αρχής δηλώνεται το όνομα του περιγραφόμενου αντικειμένου για το οποίο θα γίνει λόγος (καθαυτό πρόσδεση). Μπορεί όμως και να δηλώνεται για πρώτη φορά στο τέλος της ακολουθίας για ποιον/ τι έγινε λόγος (προσδιορισμός). Υπάρχει η δυνατότητα συνδυασμού των δύο παραπάνω διαδικασιών, με τη επανάληψη του αρχικού θέματος και τροποποίηση του στη συνέχεια (επαναδιατύπωση). Η διαδικασία της πρόσδεσης κάνει το περιγραφικό σύστημα να μοιάζει με έναν ορισμό λεξικού που οργανώνεται γύρω από μια λέξη πυρήνα (Riffaterre στο Adam, 1999).

Η διαδικασία του επιμερισμού, η οποία για πολλούς μελετητές αποτελεί τη βάση της περιγραφής είναι η διάσπαση σε επιμέρους τμήματα. Εισάγοντας έτσι τις διαφορές όψεις του αντικειμένου (τμήματα και ιδιότητες).

Στη διαδικασία του συσχετισμού, η οποία αποτελεί μία διαδικασία σύγκρισης-αντίθεσης, το περιγραφόμενο αντικείμενο συσχετίζεται με άλλα αντικείμενα, είτε στον χώρο είτε στον χρόνο, χάρη σε διάφορες μεθόδους αφομοίωσης, όπως η παρομοίωση και η μεταφορά.

Τέλος, υπάρχει η διαδικασία του εγκιβωτισμού με υποθέματα, η οποία αποτελεί και τη βάση της επέκτασης της περιγραφής. Για κάθε νέα θεματοποίηση που μπορεί να προκύψει, κάθε επιμέρους τμήμα μπορεί να εξεταστεί ξεχωριστά και να ξεκινήσει μία επιπλέον διαδικασία επιμερισμού· διαδικασία η οποία μπορεί να συνεχιστεί στο άπειρο (Adam, 1999).

Προκύπτει λοιπόν, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001:380) ότι τα περιγραφικά κείμενα αποκτούν πληρότητα όταν αναφέρονται «(α) στη συνολική εικόνα που δίνει το περιγραφόμενο αντικείμενο και στη γενική εντύπωση που προκύπτει από αυτή, (β) στη συσχέτιση του περιγραφόμενου με τον χώρο και χρόνο καθώς και με τα παρόμοια του, (γ) στον επιμερισμό του όλου στα δομικά στοιχεία και (δ) στα βασικά στοιχεία σχήματος, μεγέθους, χρώματος και υλικών που χαρακτηρίζουν το όλον και τα επιμέρους τμήματά του».

Κατά τον επιμερισμό, μπορούν να δοθούν οι αισθητηριακές παραστάσεις (οπτικές, ακουστικές, απτικές κτλ.) που αφορούν τόσο στη συνολική εικόνα του περιγραφόμενου, όσο και στα επιμέρους βασικά στοιχεία, στον ευρύτερο χώρο μέσα στον οποίο είναι τοποθετημένο το περιγραφόμενο αλλά και στη χρονική στιγμή στην οποία αναφέρεται η περιγραφή. Πρόκειται για το «τι» του περιγραφόμενου, για το «πώς», για το «πού» και για το «πότε».

Ανάλογα, με την επικοινωνιακή περίσταση, επιλέγονται τα πληροφοριακά στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα, για να επιτευχθεί ο στόχος του πομπού. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να αφορούν στην ιστορία, στη χρήση του περιγραφόμενου και στις σχέσεις με τις οποίες συνδέονται τα δομικά στοιχεία σε όλον, αλλά και με το ευρύτερο πλαίσιο. Επιπλέον, οι προσωπικές σκέψεις, και συναισθήματα του συγγραφέα που σχετίζονται με το περιγραφόμενο αντικείμενο μπορούν να ολοκληρώσουν την περιγραφή.

Οι αισθητηριακές παραστάσεις, τα πληροφοριακά στοιχεία και οι προσωπικές σκέψεις μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν τα κοινά δομικά χαρακτηριστικά όλων των περιγραφών, ανεξάρτητα από τη φύση των αντικειμένων της περιγραφής, που στόχο έχουν να αναπαραστήσει ο δέκτης

νοητικά το περιγραφόμενο αντικείμενο. Ανάλογα με το είδος της περιγραφής και το σκοπό που εξυπηρετεί, θα κυριαρχήσει και το αντίστοιχο δομικό στοιχείο. Στην περίπτωση για παράδειγμα, μιας εγκυκλοπαίδειας που θέλει να πληροφορήσει για ένα θέμα, θα κυριαρχήσουν τα πληροφοριακά στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2001).

Η περιγραφή ως ανεξάρτητο είδος διαθέτει τα δικά της λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά. Στηρίζεται σε τροποποιητές ονοματικών και ρηματικών φράσεων, δηλαδή σε επίθετα και σε επιρρήματα αντίστοιχα. Στον περιγραφικό λόγο, γίνεται προσπάθεια να βρεθούν οι κατάλληλες λέξεις για να αποδοθούν τα περιγραφόμενα, δημιουργώντας ολοκληρωμένες αισθητηριακές παραστάσεις, όπως η ζωγραφική προσπαθεί να αποδώσει την πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2001).

Αρχικά, επίθετα χρησιμοποιούνται τόσο για να αποδώσουν αντικειμενικές ιδιότητες στο περιγραφόμενο αντικείμενο, να το τοποθετήσουν στον χώρο και να το διακρίνουν από τα υπόλοιπα ομοειδή (ουδέτερα επίθετα), όσο και για να εκφράσει τη στάση του και τα συναισθήματα του ο γράφων (αξιολογικά επίθετα) (Adam, 1999). Τα επίθετα αξιοποιούνται για να αποδοθούν ακριβέστερα οι αισθητηριακές παραστάσεις κατά την περιγραφή, για να αποδοθούν σταθερές ιδιότητες όπως το σχήμα, το μέγεθος και το χρώμα στο περιγραφόμενο αντικείμενο ή στα επιμέρους τμήματα του (Ματσαγγούρας, 2001). Δεδομένου ότι το είδος της περιγραφής αναπτύσσεται γύρω από τον άξονα της συσχέτισης των αντικειμένων στον χώρο, χρησιμοποιούνται τοπικά και άλλων ειδών επιρρήματα.

Στην περιγραφή συναντάμε επίσης, παρομοιώσεις, μεταφορές, συγκρίσεις, αναλογίες, οι οποίες βοηθούν στο να αποκαλυφθεί το περιγραφόμενο αντικείμενο με σαφήνεια. Έχουμε δηλαδή συνυποδηλωτική χρήση του λόγου, αξιοποιώντας την πολυσημία των λέξεων και των σχημάτων λόγου (Adam, 1999). Πρόκειται για τη διαδικασία της αφομοίωσης που δημιουργεί ιδιαίτερο ύφος και συναντάται σε κειμενικά είδη που σχετίζονται με τον τομέα της Λογοτεχνίας, όπου ο συγγραφέας δεν έχει υποχρέωση να τηρήσει τις γραμματικές συμβάσεις (Αρχάκης, 2005).

Ο βασικός χρόνος που χρησιμοποιείται είναι ο ενεστώτας που σε συνδυασμό με τα αισθητηριακά ρήματα, χαρίζει ζωντάνια στην περιγραφή. Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθούν και οι παρελθοντικοί χρόνοι, όπως ο παρατατικός, δίνοντας μια ρεμβαστική και ρομαντική διάθεση, αλλά και ο μέλλοντας για να περιγράψει μια μελλοντική επιθυμητή κατάσταση, δίνοντας ένα τόνο ελπίδας, απειλής ή αβεβαιότητας (Μπαλουμής, 1970). Χρησιμοποιούνται δηλαδή εξακολουθητικοί ρηματικοί τύποι με «ανοιχτό», μη περιοριστικό χαρακτήρα.

Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην περιγραφή, η οποία αποτελεί το είδος λόγου το οποίο διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Η διδασκαλία της περιγραφής περιλαμβάνει την περιγραφή αντικειμένων, κτιρίων, ζώων, φυτών, τόπων και χώρων, προσώπων, γεγονότων, λειτουργίας / διαδικασίας για την κατασκευή ή τη χρήση αντικειμένου, βιογραφικό. Από τις πρώτες τάξεις μάλιστα, το Αναλυτικό πρόγραμμα θέτει ως στόχο την περιγραφή αντικειμένων, τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη κατά την παραγωγή λόγου, την επικοινωνιακή περίσταση.

Η χρήση των εικόνων από μόνη της ενισχύει και τη δόμηση του περιγραφικού λόγου των παιδιών, καθώς το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί σαν φωτογραφικός φακός που σιγά σιγά εστιάζει πάνω στην εικόνα και την επεξεργάζεται στα στοιχεία της (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005 στο Κωνσταντινίδου- Σέμογλου). Με τις εικόνες μας λοιπόν οι συνδυασμοί γίνονται αμέτρητοι και επιτυγχάνεται ο βασικός στόχος του παιχνιδιού, που είναι η ανάπτυξη της φαντασίας, της έκφρασης του παιδιού και της δημιουργικότητας αναπτύσσοντας παράλληλα τις δεξιότητες του περιγραφικού λόγου.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε με βάση τους χαρακτήρες που προέκυψαν από την ανάλυση των παραμυθιών που έκανε ο Propp και αφήνει τα παιδιά να «επινοήσουν» τις λειτουργίες, τον τρόπο δράσης δηλαδή των ηρώων, τόσο μέσα από την προηγούμενη αναγνωστική τους εμπειρία, όσο και από τις ίδιες τις εικόνες, τις οποίες μπορούν να τις αξιοποιήσουν είτε γραμμικά είτε επιλεκτικά και να αφηγηθούν τη δική τους μοναδική ιστορία. Μέσα από την άρρητα καθοδηγούμενη αφήγηση τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση, καθώς οι εικόνες τα βοηθούν να ακολουθήσουν μια

χρονική σειρά εξέλιξης των γεγονότων, ενώ παράλληλα ενεργοποιείται η φαντασία τους και καλλιεργείται η δημιουργική τους σκέψη (Propp, 1968).

Το παιχνίδι ξεκίνησε από την ιδέα ότι οι εικόνες μπορούν να διαβαστούν με αμέτρητους τρόπους, όπως και οι εικόνες που υπάρχουν γύρω μας, Γιατί είναι διαφορετικό αυτό που βλέπει ο καθένας μας στις εικόνες γύρω του, όπως είναι διαφορετικά και τα συναισθήματα που ζυπνούν στο κάθε παιδί βλέποντας τις εικόνες αυτές. Είναι ένα διδακτικό εργαλείο, με την αξιοποίηση του οποίου μπορεί να αναπτυχθεί ο περιγραφικός λόγος των παιδιών, αλλά και των « πιο μεγάλων παιδιών», να ενισχυθεί το λεξιλόγιό τους, να ξεκλειδώσει η φαντασία τους, να αναγεννηθεί η δημιουργικότητά τους και, μέσα από τη συνδυαστική μελέτη των έργων τέχνης, αλλά και τη σύνδεσή τους με την πραγματικότητα, να ενεργοποιηθεί η κριτική τους σκέψη.

6. Παιχνίδι δημιουργικής γραφής- Ας παίξουμε με τις εικόνες

6.1 Οδηγίες παιχνιδιού για παιδιά

Το παιχνίδι «Ας παίξουμε με τις εικόνες» είναι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι δημιουργικής περιγραφής με 20 κάρτες, που σας εμπνέουν να φτιάχνετε αμέτρητες περιγραφές, βγαλμένες από έργα ζωγραφικής. Τι είναι έργο τέχνης; Κάτι στατικό; Κάτι που αλλάζει ανάλογα με τον παρατηρητή και τα συναισθήματά του; Και μπορεί ένα έργο να μιλήσει; Θα το ανακαλύψετε παίζοντας με τα σημαντικότερα ρεύματα ζωγραφικής. 20 σπουδαία έργα τέχνης προσκαλούν μικρούς και μεγάλους σε ένα ζωγραφικό ταξίδι δίχως προηγούμενο. Αυτά κι άλλα πολλά μυστικά κρύβονται στις περιγραφές που εσείς θα δημιουργήσετε! Μπορείτε επίσης να παίξετε παραλλαγές του παιχνιδιού, όπως να βάζει ένας παίκτης μια εικόνα στο μυαλό και είτε να την περιγράφει στους άλλους για να τη βρουν είτε να τη βρίσκουν με ερωτήσεις. «Η εμμονή της μνήμης» του Σαλβαντόρ Νταλί, «Έναστρο Νύχτα» του Βίνσεντ Βαν Γκογκ, «Νεκρή φύση με μήλα και ροδάκινα» του Πωλ Σεζάν, «Νεαρή γυναίκα που ζωγραφίζει» της Μαρί Ντενίζε Βιέρ, «Χορεύτρια» του Πιερ Ρενουάρ, «Το δέντρο της ζωής» του Γκουστάβ Κλιμτ, «Κυριακάτικο απόγευμα στο νησί της Γκραντ Ζατ» του Ζωρζ Σερά. Αυτοί είναι μερικοί από τους 20 δημοφιλέστατους πίνακες ζωγραφικής που περιλαμβάνονται στο παιχνίδι «Ας παίξουμε με τις εικόνες». Αφήνοντας τη φαντασία και τη συνθετική μας ικανότητα ελεύθερη, όλα μπορούν να συμβούν.

Τραβήξτε κάρτες και περιγράψτε.

Χρησιμοποιήστε το ζάρι για να γίνει το παιχνίδι πιο διασκεδαστικό.

Συζητήστε τις περιγραφές σας, συγκρίνετέ τις.

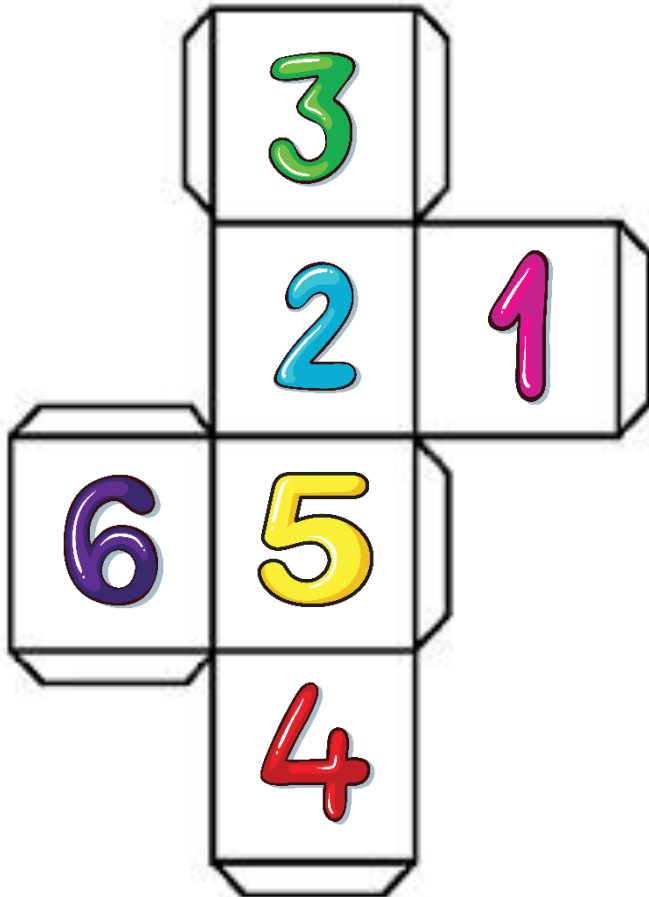
Οι κάρτες χωρίζονται σε χρώματα, έτσι ώστε να αντιστοιχούν στα χρώματα των αριθμών των ζαριών, ενώ τα νούμερα των ζαριών αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η λευκή πλευρά του ζαριού αντιστοιχεί σε μια λευκή κάρτα όπου τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν οτιδήποτε φανταστούν και να το περιγράψουν δημιουργώντας τις δικές τους ερωτήσεις. Παίζει πρώτος αυτός που θα φέρει τον

μεγαλύτερο αριθμό στο ζάρι. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ένα ζάρι τη φορά. Δεν υπάρχει νικητής και χαμένος όλοι κερδίζουν στο παιχνίδι της περιγραφής.

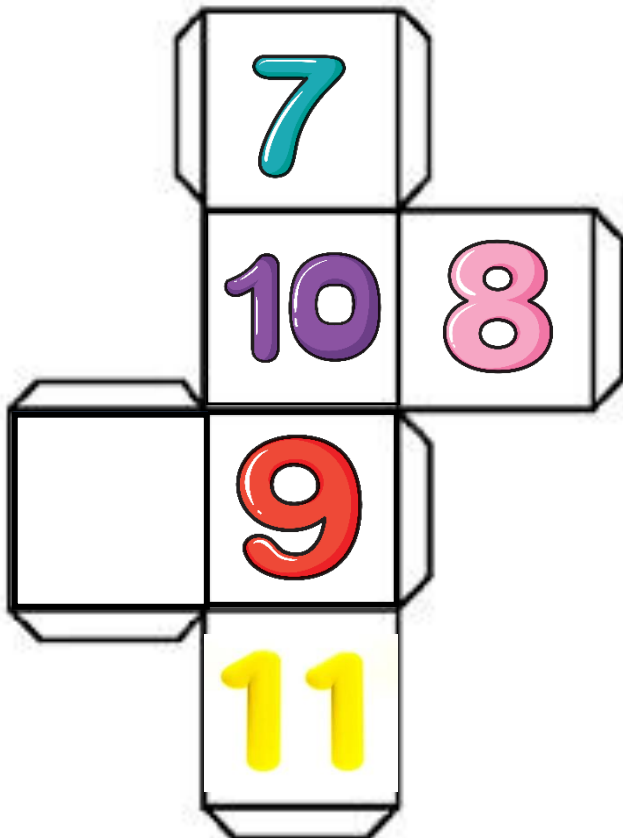
6.2 Οδηγίες παιχνιδιού για εκπαιδευτικούς και γονείς

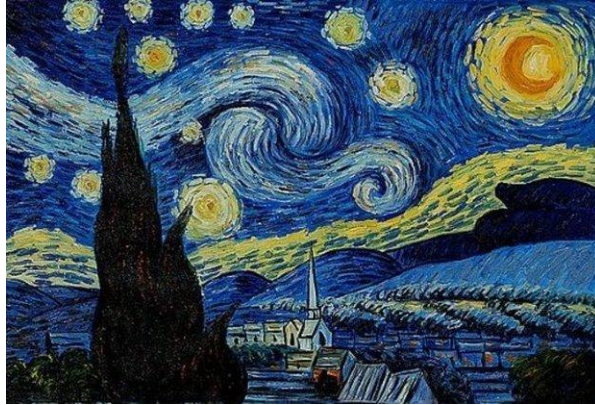
Πρόκειται για ένα μέσο περιγραφής για παιδιά από 4- 12 χρονών, το οποίο προσφέρει άπειρες δυνατότητες. Αυτές οι 20 κάρτες αποτελούν μια εξαιρετική επιλογή σε πρόσωπα, αντικείμενα, τοπία, νεκρές φύσεις και άλλα, που δίνουν τη δυνατότητα σε μικρούς και μεγάλους να περιγράψουν και να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες βασισμένες σε σπουδαίες στιγμές της Τέχνης. Δεν υπάρχει κανένας απολύτως περιορισμός στον τρόπο που θα παιχθεί ένα σετ καρτών. Το παιχνίδι έχει βαθμό δυσκολίας οι ερωτήσεις στις κάρτες 1- 10 ανταποκρίνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενώ οι ερωτήσεις στις κάρτες 11-20 ανταποκρίνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Εάν εξαιρέσετε τις ερωτήσεις που αφορούν λεξικογραμματικά στοιχεία οι υπόλοιπες ερωτήσεις μπορούν να απαντηθούν και από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μετά από τη διαδικασία των ερωτήσεων τα παιδιά μπορούν να βλέπουν την εικόνα και να την περιγράφουν χωρίς ερωτήσεις. Εκτυπώστε και πλαστικοποιήστε τις 20 κάρτες του αρχείου. Δώστε τις στα παιδιά για να περιγράψουν και μέσα από την περιγραφή να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες σε ζευγάρια, ατομικά ή μικρές ομάδες. Με τις κάρτες αυτές τα παιδιά καλλιεργούν τη φαντασία τους, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, εξασκούνται στην περιγραφή και την παραγωγή κειμένου. Από το περιεχόμενο των καρτών κινητοποιούνται ιδιαίτερα ακόμα και όσα δυσκολεύονται στην παραγωγή λόγου. Μπορείτε να καταγράψετε τις απαντήσεις των παιδιών και να συνθέσετε μια ομαδική ιστορία. Μια πολύ όμορφη πρόταση δημιουργικής απασχόλησης.

Αυτοσχέδιο ζάρι 1



Αυτοσχέδιο ζάρι 2





ΚΑΡΤΑ 1

Βαν Γκόγκ, Αστροφωτισμένη νύχτα, 1889

1. Τι βλέπεις; Τι βλέπεις στο πάνω μέρος της εικόνας;
2. Είναι μέρα ή νύχτα;
3. Αν ήταν μέρα ποια χρώματα θα χρησιμοποιούσε ο ζωγράφος;
4. Πώς είναι ζωγραφισμένο το φεγγάρι και τα αστέρια;
5. Προσπάθησε με το δάχτυλό σου στον αέρα να ακολουθήσεις τις γραμμές του ουρανού. Το δάχτυλό σου πηγαίνει ευθεία ή χορεύει στον αέρα;
6. Πώς αισθάνεσαι όταν βλέπεις τον πίνακα;
7. Ποια χρώματα ξεχωρίζουν;
8. Σκέψου ένα δικό σου φανταστικό και παράξενο όνομα για αυτή τη μικρή πόλη.
9. Αν ήσουν ο ζωγράφος πώς θα ονόμαζες τη ζωγραφιά σου;



ΚΑΡΤΑ 2

Μαρκ Σαγκάλ, Ο πράσινος βιολιστής, 1923-24

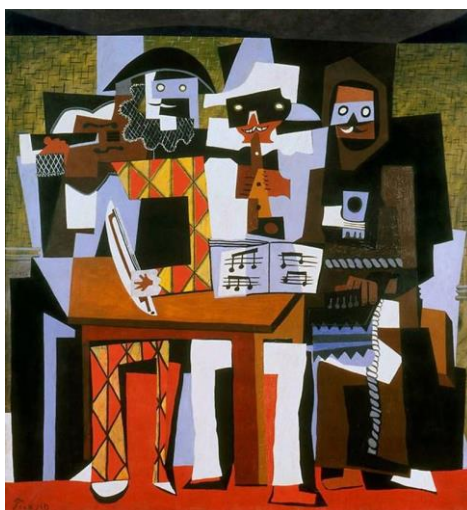
1. Τι βλέπεις;
2. Πού βρίσκεται;
3. Γιατί ανέβηκε εκεί;
4. Είναι χαρούμενος ή λυπημένος;
5. Τι κρατάει;
6. Αν μιλούσε το βιολί τι θα έλεγε;
7. Ποια χρώματα βλέπεις στον πίνακα;
8. Ψάξε μια σκάλα, ένα ζώο.
9. Τι άλλο βλέπεις;
10. Γιατί πετάει;
11. Πού θέλει να πάει πετώντας;



ΚΑΡΤΑ 3

Βασίλι Καντίνσκι, Μικρός κόσμος, 1922

1. Τι βλέπεις;
2. Τι υπάρχει στο μπροστινό μέρος του πίνακα; Το αναγνωρίζεις; Μπορείς να το περιγράψεις;
3. Φαντάσου ότι είναι ένα θαλασσινό τοπίο. Τι βλέπεις; Μπορείς να ξεχωρίσεις τη θάλασσα, τη στεριά, ένα καράβι, τον ήλιο; Δείξε τα.
4. Δείξε τα μέρη του καραβιού (σκάφος, κατάρτια, πανιά, κουπιά)
5. Μοιάζουν όλα αληθινά; Είναι όπως στην πραγματικότητα;
6. Ποιο είναι το χρώμα της θάλασσας και ποιο της στεριάς; Είναι τα πραγματικά χρώματα της φύσης;
7. Παρατήρησε τον ήλιο. Τι παράξενο έχει;
8. Γιατί ο ήλιος είναι χρωματισμένος με μαύρο χρώμα; Πότε ο ήλιος μας φαίνεται μαύρος;
9. Πες μια λέξη που να ταιριάζει στα χρώματα του έργου.
10. Ο τίτλος του πίνακα είναι μικρός κόσμος, Ποιος είναι ο μικρός κόσμος; Πώς θα ήταν ο δικός σου μικρός κόσμος;
11. Αν ξυπνούσες ένα πρωί και είχες μεταμορφωθεί σε ένα μικροσκοπικό ανθρωπάκι και επειδή είσαι πολύ μικρός όλα σου φαίνονται τεράστια. Τι θα έκανες;



ΚΑΡΤΑ 4

Πάμπλο Πικάσο, Τρεις μουσικοί, 1921

1. Τι βλέπεις;
2. Ποιο είναι το επάγγελμά τους;
3. Με τι μοιάζουν οι μορφές των τριών μουσικών;
4. Τι σχήμα έχουν τα κεφάλια, τα μάτια και οι μύτες των μουσικών;
5. Τι φοράνε;
6. Ποια χρώματα έχει η στολή τους;
7. Είναι χαρούμενοι ή λυπημένοι;
8. Αν ήταν εδώ ο ζωγράφος του πίνακα ποια ερώτηση θα του έκανες;
9. Τι θα κάνουν μετά οι τρεις μουσικοί;
10. Τι έκαναν πριν;
11. Αν έδινες το δικό σου τέλος σε μια ιστορία που οι ήρωες ήταν οι τρεις μουσικοί ποιο θα ήταν το τέλος;



ΚΑΡΤΑ 5

Κλόντ Μονέ, Στο δάσος, 1887

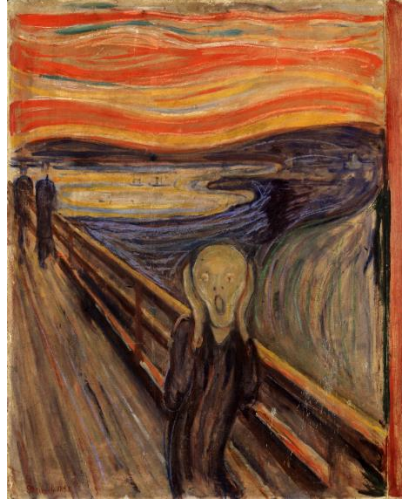
1. Τι βλέπεις;
2. Τι κάνουν;
3. Τι κρατάνε;
4. Πού βρίσκονται;
5. Αν έδινες ένα όνομα στην κοπέλα που ζωγραφίζει ποιο θα ήταν;
6. Τι θα μπορούσε να γράφει το βιβλίο;
7. Ποια χρώματα βλέπεις στην εικόνα;
8. Αν ήσουν εσύ στη θέση της κοπέλας που ζωγραφίζει τι θα ζωγράφιζες;
9. Τι μπορεί να σκέφτονται οι κοπέλες;
10. Τι θα κάνουν μετά από εδώ;



ΚΑΡΤΑ 6

Έντγκαρ Ντεγκά, Το καπελάδικο, 1879-1884

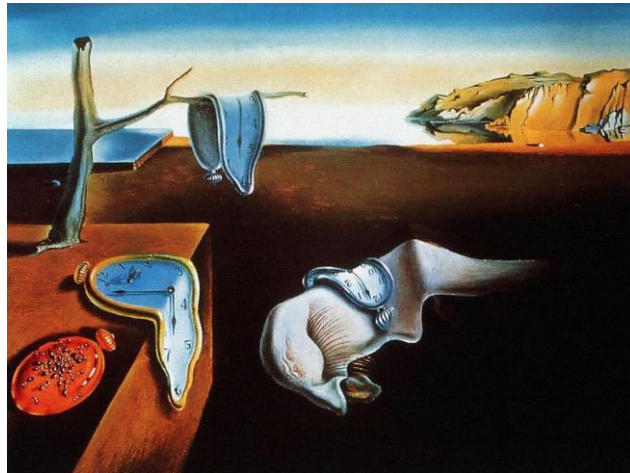
1. Τι βλέπεις;
2. Τι κάνει η κοπέλα;
3. Τι κρατάει;
4. Από πού ήρθε το αντικείμενο; Σε τι χρησιμεύει;
5. Ποιο είναι το επάγγελμά της;
6. Πόσο χρονών είναι;
7. Τι σκέφτεται; Τι θα έλεγε;
8. Πού μπορεί να βρίσκεται;
9. Αν ήσουν στο μαγαζί μαζί της τι θα έκανες;
10. Αν θα έβαζες ακόμη έναν άνθρωπο στον πίνακα ποιος θα ήταν και τι θα έκανε εκεί;
11. Αν έβγαζες ένα αντικείμενο μέσα από το καπέλο ποιο θα ήταν αυτό;



ΚΑΡΤΑ 7

Εντβαρτ Μουνκ, Η κραυγή, 1893

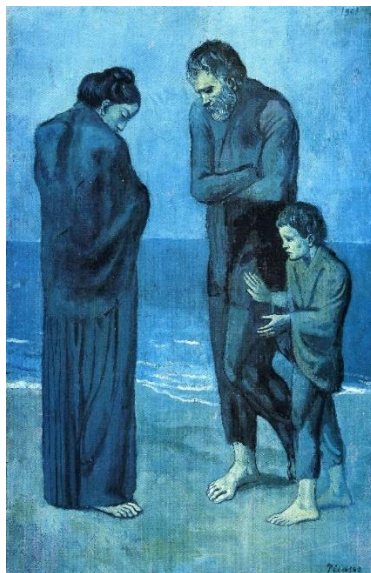
1. Τι βλέπεις;
2. Πού βρίσκεται η φιγούρα;
3. Πού έχει τα χέρια του;
4. Γιατί ανοίγει τόσο το στόμα του; Μήπως φωνάζει; Γιατί φωνάζει;
5. Τι είδε;
6. Πώς νιώθει;
7. Εσύ πώς κάνεις όταν φοβάσαι μπορείς να μας δείξεις;
8. Πώς νιώθεις όταν βλέπεις τον πίνακα;
9. Τι μας φοβίζει; Τι κάνουμε όταν φοβόμαστε;
10. Υπάρχουν άλλα πρόσωπα στον πίνακα; Τι κάνουν; Γιατί βρίσκονται εκεί;
11. Εσύ όταν φοβάσαι θέλεις παρέα;



ΚΑΡΤΑ 8

Σαλβαδόρ Νταλί, Η εμμονή της μνήμης, 1931

1. Τι βλέπεις;
2. Πώς είναι αυτά τα ρολόγια είναι ίδια με τα δικά μας ρολόγια;
3. Γιατί τα έκανε έτσι;
4. Γιατί έχουν μυρμηγκια;
5. Τι θα έβαζες εσύ στη θέση της μύγας;
6. Τι είναι αυτό που βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας;
7. Πώς θα μπορούσαμε να ονομάσουμε αυτόν τον πίνακα;
8. Αν ήσουν μέσα στον πίνακα σε ποιο σημείο θα επέλεγες να κρυφτείς;
9. Αν συνέχιζες τον πίνακα τι άλλο θα ζωγράφιζες; Γιατί;



ΚΑΡΤΑ 9

Πάμπλο Πικάσο, Η τραγωδία, 1903

1. Τι βλέπεις;
2. Τι φοράνε;
3. Πόσο χρονών είναι;
4. Πού βρίσκονται; Τι κάνουν εκεί;
5. Πού κοιτούν; Γιατί;
6. Είναι χαρούμενοι ή λυπημένοι; Πώς θα μπορούσαν να γίνουν χαρούμενοι;
7. Τι θα έλεγαν; Τι ακούνε;
8. Τι έγινε πριν; Τι θα γίνει μετά;
9. Τι σχέση έχουν μεταξύ τους;
10. Πώς νιώθεις όταν βλέπεις αυτόν τον πίνακα;
11. Από πού έρχονται; Πού θα πάνε μετά;



ΚΑΡΤΑ 10

Πιερ Ωγκύστ Ρενοuάρ, Η χορεύτρια, 1874

1. Τι βλέπεις;
2. Τι φοράει;
3. Τι κρατάει;
4. Τι άλλο θα μπορούσε να κρατάει;
5. Πώς περνάει τη μέρα της;
6. Πώς τη λένε; Πόσο χρονών είναι;
7. Πού βρίσκεται;
8. Τι βλέπει;
9. Τι της αρέσει να κάνει; Ποιο είναι το όνειρό της;
10. Τι λέει;
11. Αν μπορούσες να προσθέσεις έναν άνθρωπο στον πίνακα ποιος θα ήταν αυτός; Τι θα έκανε;



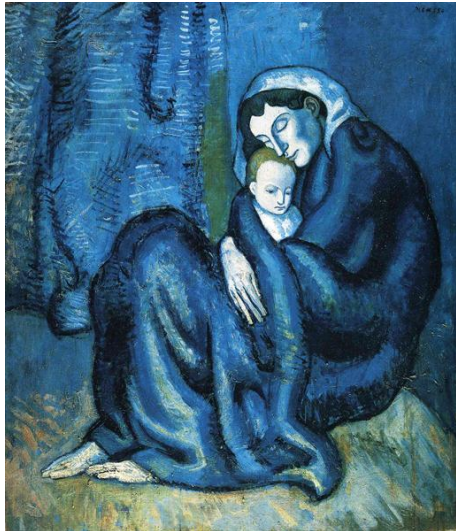
*Πάουλ Κλέε, Ο προάγγελος
του φθινοπώρου, 1922*



*Γκούσταφ Κλιμτ, Το δέντρο
της ζωής, 1909*

ΚΑΡΤΑ 11

1. Τι βλέπεις;
2. Ποια εποχή έχουμε στον πρώτο πίνακα και ποια στον δεύτερο;
3. Ποια χρώματα βλέπεις στον πρώτο και ποια στον δεύτερο πίνακα;
4. Ποιο δέντρο φύτρωσε στο χρώμα;
5. Μοιάζουν αυτά τα δέντρα με αυτά που έχεις δει;
6. Το άλλο δέντρο φύτρωσε στον ουρανό, στη θάλασσα ή το φυλάκισε κάποιος; Στον πρώτο πίνακα το δέντρο νιώθει μοναξιά; Πώς το καταλαβαίνεις;
7. Τι νομίζεις ότι θα ήθελε να κάνει το δέντρο; Να μεγαλώσει; Να ταξιδέψει;
8. Μοιάζουν οι δυο πίνακες; Έχουν κάτι διαφορετικό;
9. Μάντεψε τον τίτλο του πίνακα.
10. Σε ποιον πίνακα θα ήθελες να βρισκόσουν; Γιατί;
11. Αν ζωγράφιζες έναν από τους δυο πίνακες πώς θα τον έφτιαχνες; Τι διαφορετικό θα είχε ο δικός σου πίνακας;



*Πάμπλο Πικάσο, Μητέρα και
παιδί, 1902*



*Μπερτ Μοριζό, Η κούνια,
1872*

ΚΑΡΤΑ 12

1. Τι βλέπεις;
2. Δώσε έναν τίτλο για κάθε έργο.
3. Σύγκρινε και σύνδεσε τα στοιχεία και τους τίτλους.
4. Ποιες ομοιότητες βρίσκουμε ανάμεσα στα δυο έργα;
5. Ποιες διαφορές βρίσκουμε ανάμεσα στα δυο έργα;
6. Πες 2 ρήματα γι' αυτές τις εικόνες.



ΚΑΡΤΑ 13

Νικηφόρος Λύτρας, Αναμονή, 1895- 1900

1. Τι βλέπεις;
2. Πες 5 λέξεις που σου έρχονται στη σκέψη όταν βλέπεις τον πίνακα.
3. Ονόμασε 3 στοιχεία στον πίνακα.
4. Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι η αρχή μιας ιστορίας τι θα μπορούσε να ακολουθήσει;
5. Πες 2 επίθετα για την κοπέλα του πίνακα.
6. Τι ώρα νομίζεις πως είναι;



ΚΑΡΤΑ 14

Ζωρζ Σερά. Ένα κυριακάτικο απόγευμα στο νησί της Γκραντ Ζατ, 1884-1886

1. Ονόμασε 5 στοιχεία στον πίνακα.
2. Αν ήθελες να φωτογραφίσεις αυτή την εικόνα που θα έπρεπε να σταθείς;
3. Το μέρος που βλέπεις στον πίνακα με τι μοιάζει;
4. Πες 2 ρήματα για αυτήν την εικόνα.
5. Ποια χρώματα βλέπεις;
6. Ποια άλλα πράγματα γύρω μας είναι μπλε;



ΚΑΡΤΑ 15

Nikolaas van der Waay, Μπαλαρίνες σε απεργία, 1936

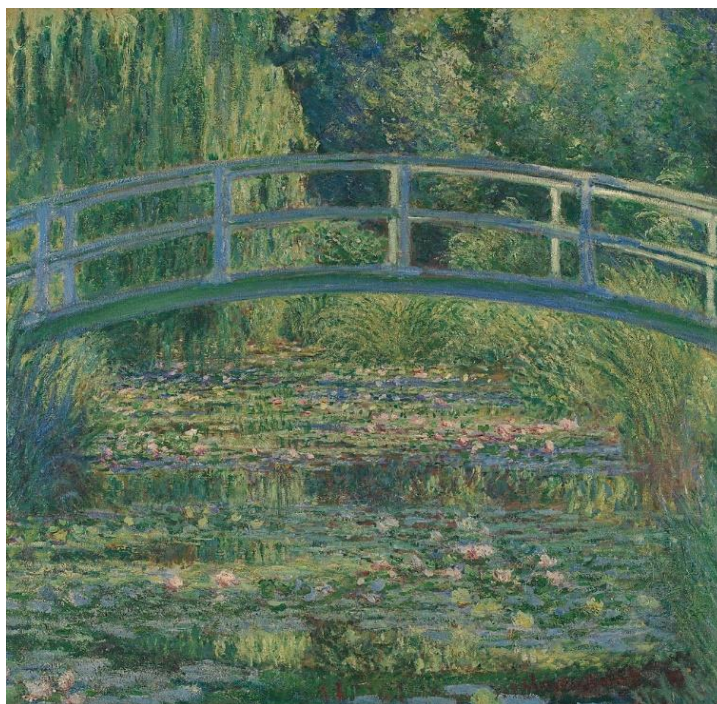
1. Τι βλέπεις;
2. Τι φοράνε;
3. Τι μπορεί να συμβαίνει;
4. Τι μπορεί να λένε;
5. Τι σχέση έχουν μεταξύ τους;
6. Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε αν ήμασταν μέσα στον πίνακα;
7. Πες 2 ρήματα γι' αυτή την εικόνα.
8. Πες 2 επίθετα που να χαρακτηρίζουν την κοπέλα που βρίσκεται κοντά στον άντρα.
9. Πώς αισθάνεσαι όταν βλέπεις τον πίνακα;
10. Αν ήταν χρώμα αυτό που αισθάνεσαι ποιο θα ήταν;



ΚΑΡΤΑ 16

Αμεντέο Μοντιλιάνι, Το αγόρι, 1919

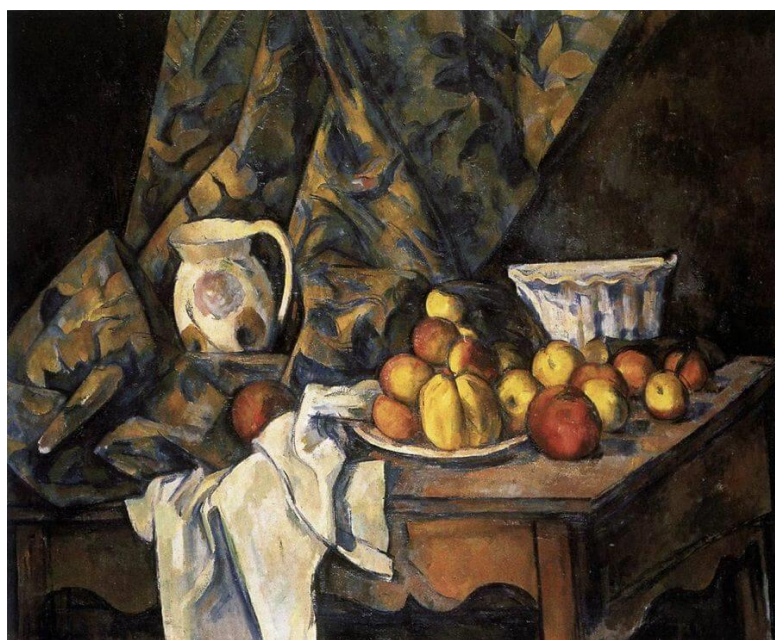
1. Πες 2 ρήματα για αυτή την εικόνα.
2. Είσαι μέσα στον πίνακα τι ακούς; Τι μυρίζεις;
3. Τι μπορεί να σκέφτεται το αγόρι;
4. Πώς νιώθεις όταν βλέπεις αυτόν τον πίνακα;
5. Ποια εποχή είναι; Γιατί;
6. Τι σου θυμίζει αυτό που βλέπεις;



ΚΑΡΤΑ 17

Κλωντ Μονέ, Ιαπωνική γέφυρα, 1899

1. Πες 3 χρώματα που βλέπεις στον πίνακα.
2. Πες 1 ουσιαστικό που υπάρχει στον πίνακα.
3. Μπες στον πίνακα και περπάτησε στη γέφυρα που περπατάει; Είσαι μόνος/μόνη ή έχεις παρέα;
4. Τι ακούς;
5. Τι μυρίζεις;
6. Αυτή η γέφυρα μοιάζει σαν...;
7. Τι ώρα είναι;
8. Ποια εποχή είναι;
9. Δώσε έναν τίτλο στον πίνακα.



ΚΑΡΤΑ 18

Πωλ Σεζάν, Νεκρή φύση με μήλα και ροδάκινα, 1905

1. Πες λέξεις που σου έρχονται στον νου όταν βλέπεις τον πίνακα.
2. Αν ο πίνακας είχε μυρωδιά ποια θα ήταν αυτή;
3. Ονόμασε 3 ουσιαστικά που βρίσκονται στον πίνακα.
4. Πες 2 ρήματα που σου έρχονται στο νου όταν βλέπεις τον πίνακα.
5. Με τι μοιάζει αυτός ο πίνακας;
6. Αν βρισκόσουν μέσα στον πίνακα τι θα έκανες;



ΚΑΡΤΑ 19

Ιλία Γεφίμοβιτς Ρέπιν, Τι ελευθερία!, 1903

1. Τι βλέπεις;
2. Που βρίσκονται;
3. Τι σχέση έχουν μεταξύ τους;
4. Πώς νιώθουν;
5. Τι μπορεί να λένε;
6. Πες 2 επίθετα για τη γυναίκα στον πίνακα.
7. Πες 2 ρήματα για τον άντρα στον πίνακα.
8. Ποια χρώματα βλέπεις;
9. Τι μπορεί να συμβαίνει;
10. Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι το τέλος μιας ιστορίας, ποια θα μπορούσε να είναι αυτή;

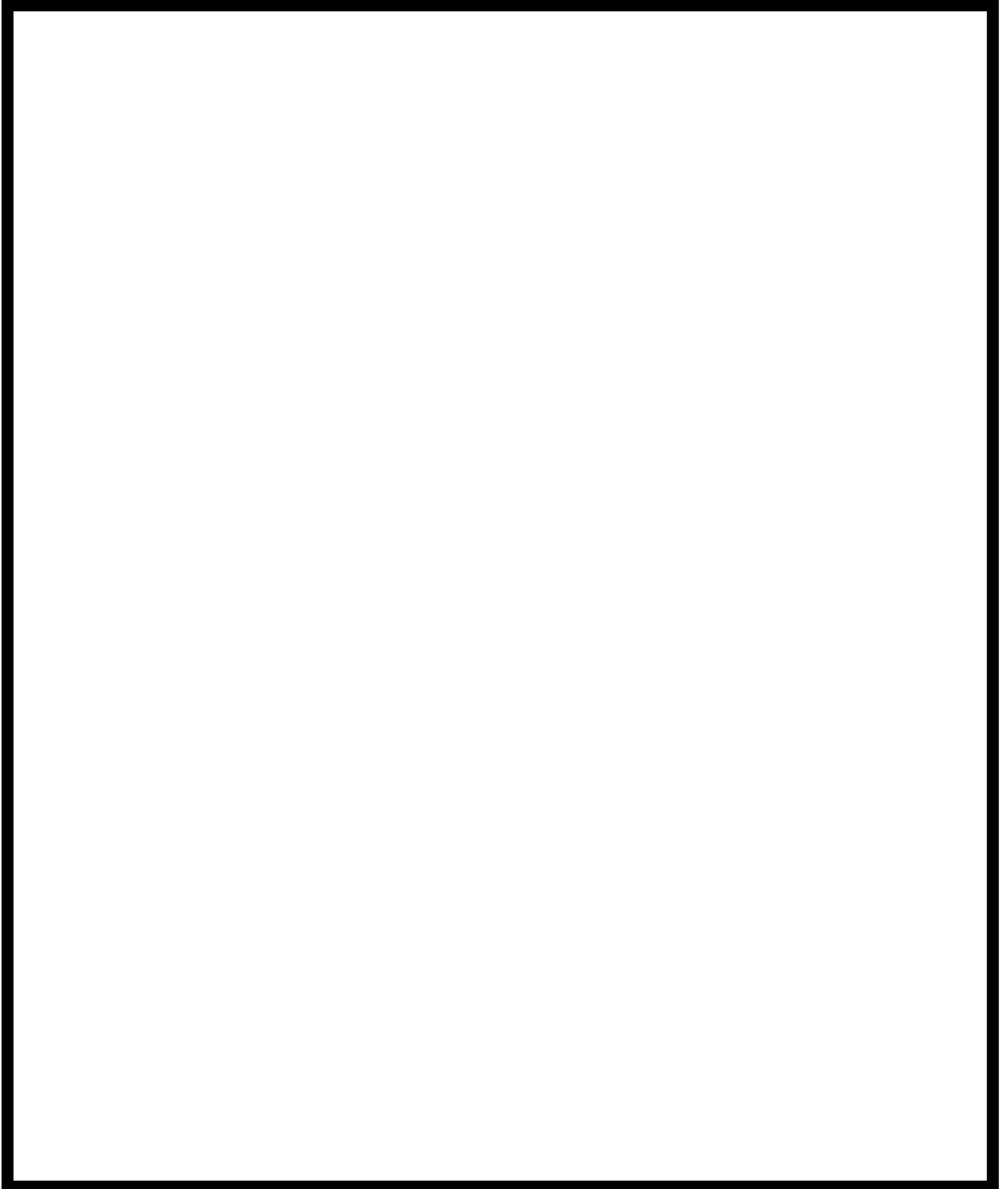


ΚΑΡΤΑ 20

Marie- Denise Villers, Πορτρέτο της Charlotte du Val d' Oignes, 1801

1. Τι βλέπεις;
2. Τι κάνει;
3. Πώς αισθάνεται;
4. Πες δυο ρήματα που έχουν σχέση με την εικόνα.
5. Πες δυο επίθετα που θα χαρακτήριζαν την κοπέλα του πίνακα.
6. Ονόμασε 2 αντικείμενα που βρίσκονται στον πίνακα.
7. Ποιον τίτλο θα έδινες σε αυτόν τον πίνακα;
8. Πες τρεις φράσεις που σου έρχονται στη σκέψη ενώ κοιτάς τον πίνακα.

ΛΕΥΚΗ ΚΑΡΤΑ



7. Συμπεράσματα

Το παιχνίδι κινητοποιεί τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες ως προς την περιγραφή, την καλλιέργεια του λόγου τους, τη δημιουργική φαντασία, την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα σύνθεσης, όλες αυτές τις ιδιαίτερες δεξιότητες που δημιουργούν έναν ευτυχισμένο και ακέραιο άνθρωπο.

Έχοντας παίξει το παιχνίδι με τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, μπορώ να σας διαβεβαιώσω ότι θα ακούσετε απίστευτα διασκεδαστικά πράγματα ενώ θα παρακολουθήσετε τα παιδιά να αναπτύσσουν και να εξελίσσουν όμορφα και απόλυτα αρμονικά τον λόγο τους, τη σύνταξη των προτάσεών τους και εκείνη την άτιμη τη φαντασία που τόσο την έχουμε υποτιμήσει στο βωμό της επίδοσης και του αποτελέσματος. Όμως η ζωή προχωράει από τις μεγάλες ιδέες κι οι μεγάλες ιδέες γεννιούνται από τα όμορφα μυαλά που ενώνονται όλα μεταξύ τους με την αόρατη γραμμή της φαντασίας.

Αναμφίβολα είναι ένα σημαντικό εργαλείο παρατήρησης, καταγραφής και επικοινωνίας με τα παιδιά, ένας διαδραστικός τρόπος εξερεύνησης των ποικίλων διεργασιών που συντελούνται μέσα τους από το σύνολο της δραστηριότητάς τους στο σχολείο, το σπίτι ή όπου αλλού αυτή αναπτύσσεται. Ένας εκπαιδευτικός και ένας γονιός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συγκεντρώνουν τη σκέψη τους, να περιγράφουν και να συνθέτουν ιστορίες. Από εκεί και πέρα, είναι προφανές ότι μια ιστορία που φτιάχτηκε αυτοσχέδια, μπορεί να ηχογραφηθεί, να μεταδοθεί, να μελοποιηθεί, να δραματοποιηθεί, να οπτικοποιηθεί, να βιντεοσκοπηθεί, να ζωγραφιστεί από το παιδί, να γίνει βιβλίο, να γίνει ό,τι ακριβώς γίνεται μια ιστορία που έπλασε και ένας μεγάλος. Δηλαδή τα πάντα.

Μέσα από τις εικόνες τα παιδιά μπορούν, να αναζητήσουν τα λόγια για να περιγράψουν, να αφηγηθούν τη δική τους ιστορία και εν τέλει να νιώσουν ελευθερία και δημιουργικότητα. Το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει και ως αφετηρία για μια ιδιαίτερα ψυχωφελή ενασχόληση: τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν τα δικά τους δίπτυχα «πριν» και «μετά» μιας οποιασδήποτε ιστορίας ή ενός περιστατικού που τα προβληματίζει, τα ενθουσιάζει ή ακόμη και τα φοβίζει – ακόμη και το «πριν» και το «μετά» ενός προσώπου ή γιατί όχι του ίδιου τους του

εαυτού. Οι κάρτες αυτές χαρακτηρίζονται από φαντασία, δημιουργικότητα και ιδιαίτερη καλαισθησία. Γι' αυτόν τον λόγο μπορούν να αποτελέσουν μια πολύ καλή αφορμή για περιγραφή και παραγωγή ιστοριών.

8. Βιβλιογραφία

- Adam, J.-M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*, μτφρ. Γιάννη Παρίση. Αθήνα: Πατάκης.
- Atkinson R.L, Atkinson R.C, Bem D.J, Smith E.E & Nolen-Hoeskema S. (2003) μτφρ: Σόλμαν, Μ. *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard*. Κεφάλαιο: Γλώσσα και σκέψη. Τόμος: Α'. Σειρά: Α': Ψυχολογία. (Σελ.597-600).
- Beaugrande, R. A. D & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Rahway, NJ: The Barnes Foundation Press.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. (New York: Teachers College Press & Reston, VA: National Art Education Association).
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Guilford, Joy Paul: (1956). "The structure of intellect". Psychological Bulletin, 1956 Vol 53(4), 267-293.
- Kallas-Καλογεροπούλου, Χριστίνα: Σενάριο – *Η Τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο, 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος*, Αθήνα: Νεφέλη 2006.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Rodari, Gianni: *Γραμματική της φαντασίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο 2003.
- Schirrmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Βρεττός, Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text.

Γρόσδος, Σ. (2003). *Από το πότε και το πού στο πώς και στο γιατί ή πώς ένα έργο τέχνης ζωντανεύει*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 130:59-67, Retrieved from <https://stavros.files.wordpress.-com/2011/07/16.pdf> , τελευταία ανάκτηση 5/2/2022.

Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 03/02/2022 από τη διεύθυνση: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38873?lang=el#page/1/mode/2up>

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

Γρόσδος, Σ., (2017). *Εικόνα και Δημιουργική Γραφή. Έργα ζωγραφικής, εικόνες της λογοτεχνίας, κόμικς, φωτογραφίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο*. (Διαθέσιμο online: <http://tinyurl.com/nz8uwmv>, προσπελάστηκε στις 10/2/2022).

Καρακίτσος, Α. (2013) . *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κασσωτάκη, Α. (2013). *Ανάπτυξη περιγραφικού λόγου. Ολοκληρωμένη μεθοδολογία και παρέμβαση*. Κύπρος: Urbility Publications LTD.

Κρόκου, Ζ. (2020). *Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείο διαφοροποίησης της μάθησης*. Στο Αργυρίου, Μ. & Κασσιμάτη, Κ. (επιμ.), Πρακτικά 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου ΕΕΜΑΠΕ, ProfSpEdu2020- Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων (β' τόμος). Αθήνα.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*. Κείμενα 15. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου, 2022 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95.

- Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος, Βακάλη, Π. Άννα, Ζωγράφου, Μαρία: *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο 2013.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου, 2022 από: http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. & Αναγνώστου, Ν. (2015). *Η Παιδαγωγική της δημιουργικής γραφής*. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Δημιουργική γραφή. 1-4 Οκτωβρίου 2015 (σσ. 2-4). Κέρκυρα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). *Σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. (τομ. Β΄) Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσοικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/e_1_thema.htm.
- Μιχαλοπούλου, Σ. (2021). *Η συμβολή του Έντεχνου Συλλογισμού (Artful Thinking) με τη χρήση δραματικών τεχνικών στην κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Μία έρευνα δράσης στο Νηπιαγωγείο, (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Μπαλουμής, Ε. (1970) *Η περιγραφή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπιρμπίλη, Μ. 2008. *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ουρανία Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και παιδί*. Θεσσαλονίκη: CND Publications.
- Πασσιά, Α., & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σιγάλας, Γ. (2001) *Η ιστορία της Τέχνης ως σχολικό βοήθημα*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 120/2001, σ.62.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Π. Ι. Κύπρου.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική γραμματική: Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

