

Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή

Αλεξάνδρα Γερακίνη

Φιλολόγος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, ΑΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από το 1970 και μετά σημειώνεται μία σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον συγγραφέα στο κείμενο και από το κείμενο στον αναγνώστη. Η αλλαγή αυτή ξεκινά από την εμφάνιση του ρωσικού φορμαλισμού και φτάνει στο αποκορύφωμα της με τη θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Η εισήγηση αφορά την αξιοποίηση των θεωριών αυτών στο μάθημα των Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και συγκεκριμένα στο διήγημα «Γιατί» του Γ.Μαγκλή που συμπεριλαμβάνεται στο εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β Γυμνασίου. Μέσω της θεωρίας της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της ανάγνωσης και τη λειτουργία του αναγνώστη ώστε οι μαθητές να εμπλακούν σε ένα γόνιμο διάλογο με το κείμενο και να δώσουν σε αυτό τη δική τους φωνή.

Η θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης

Στο μνημειώδες πια κείμενο του *Ο θάνατος του συγγραφέα*, ο Roland Barthes προαναγγέλλει το 1968 με μεσσιανικό τρόπο την έξωση του συγγραφέα από το θρόνο του και την ενθρόνιση της γλώσσας που ενσαρκώνεται μέσω όχι πια του συγγραφέα αλλά του γραφέα που δεν έχει πάθη, αισθήματα και εντυπώσεις αλλά μόνο ένα λεξικό από όπου αντλεί την γραφή, η οποία δε σταματά ποτέ (Barthes, 2007). Το κείμενο του Barthes αποτελεί σταθμό στην ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας και σηματοδοτεί το πέρασμα του Barthes από το δομισμό στον μεταδομισμό ή από το έργο στο κείμενο, αν θέλουμε να μιλήσουμε με δικούς του όρους.

Το κείμενο, σύμφωνα με τον Barthes, κρατιέται μέσα στη γλώσσα, προσεγγίζεται και δοκιμάζεται σε σχέση με το σημείο, εφαρμόζει την απώθηση του σημασινομένου εις το άπειρο, το πεδίο του είναι το πεδίο του σημαίνοντος, είναι επιβραδυντικό, ριζικά συμβολικό και δομημένο, όπως η γλώσσα, αλλά αποκεντρωμένο και χωρίς περίφραξη (Barthes, 1987). Είναι επίσης «πληθυντικό», δεν υπόκειται σε μία ερμηνεία αλλά σε μία έκρηξη, διαβάζεται χωρίς την επιγραφή του πατρός του και προκαλεί τον αναγνώστη σε ένα παιχνίδι μουσικό και ενεργητικό που μπορεί να το απολαύσει (Barthes, 1987). Επομένως καθώς μετατοπιζόμαστε από το κείμενο στο έργο, μετατοπιζόμαστε από τη θεώρηση του κειμένου ως μια κλειστή και γραμμική ύπαρξη, την οποία ο κριτικός

καλείται να αποκρυπτογραφήσει, σε ένα γοητευτικό παιχνίδι σημαινόντων στο οποίο πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο αναγνώστης.

Πράγματι, ο Barthes δίνει κυρίαρχο ρόλο στον αναγνώστη και απομυθοποιεί τον συγγραφέα. Στη λογοτεχνία δε μιλά πια ο συγγραφέας αλλά η ίδια η γλώσσα, η οποία απλώς χρησιμοποιεί τον συγγραφέα για να ενσαρκωθεί σε απτή γραφή και για να εκφράσει την πληθωρικότητα και την πολυσημία της. Ο γραφέας «αποκόβεται από οποιαδήποτε φωνή και με μια κίνηση εγγραφής χαράσσει ένα πεδίο που δεν έχει άλλη προέλευση από την ίδια τη γλώσσα» (Barthes, 2007).

Στα ίχνη που χάραξε ο Barthes κινούνται οι θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, στις οποίες κυρίαρχο ρόλο καταλαμβάνει ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης προσλαμβάνει το νόημα του κειμένου.

Ο επιφανέστερος κριτικός της θεωρίας της πρόσληψης θεωρείται ο H.Jauss, θεωρητικός της σχολής της Κωνσταντίας. Ο Jauss ασκεί κριτική πρώτα από όλα τόσο στον φορμαλισμό όσο και στον μαρξισμό. Ο φορμαλισμός μπαίνει στο στόχαστρο του για την εμμονή στη μορφή και τον παραγκωνισμό της ιστορικής διάστασης της λογοτεχνίας ενώ στον μαρξισμό χρεώνει τη θεοποίηση του οικονομικού παράγοντα και τη μονομέρεια με την οποία αντιμετωπίστηκε το θέμα της σχέσης της λογοτεχνίας με την κοινωνία. Εν τέλει και οι δύο λογοτεχνικές θεωρίες στερούν από τη λογοτεχνία τη διάσταση της πρόσληψης και της επίδρασης και θέτουν στο περιθώριο τον αναγνώστη τον οποίο ο Jauss θέλει ως το βασικό αποδέκτη στον οποίο απευθύνεται πρωταρχικά το λογοτεχνικό έργο (Jauss, 1995).

Το λογοτεχνικό κείμενο για τον Jauss δεν είναι ένα μνημείο με αχρονική ουσία αλλά ένα έργο στο οποίο συναντιούνται παλιότερα διαβάσματα τα οποία δημιουργούν στον αναγνώστη προσδοκίες που με τη σειρά τους θα επιβεβαιωθούν ή θα διαψευστούν. Η «συγχώνευση οριζόντων», ορολογία δανεισμένη από τον Gadamer, περικλείει τις παρελθοντικές και τις σημερινές αναγνωστικές εμπειρίες και η απόκλιση ανάμεσα στον ορίζοντα των προσδοκιών και το έργο καθορίζει το χαρακτήρα του λογοτεχνικού έργου (Jauss, 1995).

Ο Jauss, με τη θεωρία του, θέλησε να γεφυρώσει την παραγωγή με την πρόσληψη, τους συγγραφείς με τους αναγνώστες και την αναγνωστική εμπειρία του παρελθόντος με αυτή του παρόντος. Η θεωρία της πρόσληψης, ως αισθητική της πρόσληψης και ως ιστορία της πρόσληψης, εισάγει τον αναγνώστη ως οδηγό της ερμηνείας και τον κατευθύνει σε μια πορεία αυτοσυνειδησίας.

Την ίδια χρονική περίοδο, στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στο ίδιο πανεπιστήμιο, ο W.Iser θα παρουσιάσει τις δικές του απόψεις. Εστιάζει και αυτός, όπως και ο Jauss στη σχέση του κειμένου με τον αναγνώστη αλλά θα διαφοροποιηθεί σημαντικά από αυτόν. Ο Iser προέρχεται από την Νέα Κριτική και ο εμπνευστής του είναι όχι ένας θεωρητικός της ερμηνευτικής αλλά ένας ερμηνευτικός της φαινομενολογίας, ο R.Ingarden. Τέλος ο Iser ασχολήθηκε περισσότερο με το μεμονωμένο κείμενο και τη σχέση του με τον αναγνώστη ενώ ο Jauss ενδιαφέρθηκε για θέματα ευρείας πρόσληψης του κειμένου (Selden, 2004).

Ο Iser, ως θεωρητικός της αναγνωστικής ανταπόκρισης, υποστηρίζει ότι το νόημα δεν παράγεται στο ίδιο το κείμενο αλλά παράγεται κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Η επικοινωνία ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη δεν είναι καθορισμένη και η απροσδιοριστία αυτή αυξάνει την ποικιλία των επικοινωνιακών δυνατοτήτων (Iser, 2000). Στην προσπάθεια του να εξασφαλίσει κάποια αντικειμενική δομή στο κείμενο, ο Iser κάνει λόγο για μια επικοινωνία που δεν ρυθμίζεται από κάποιο συγκεκριμένο κώδικα αλλά από μια περιοριστική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ρητό και στο υπόρητο, ανάμεσα στην αποκάλυψη και απόκρυψη. Το κείμενο διαθέτει αντικειμενική δομή, η οποία όμως πρέπει να συμπληρωθεί από τον αναγνώστη, καθώς το κείμενο αφήνει κενά, χάσματα τα οποία γεφυρώνει ο αναγνώστης χρησιμοποιώντας τη φαντασία του.

Τέλος, ο Iser, στην προσπάθεια του να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη εισάγει την έννοια του λανθάνοντα αναγνώστη που είναι μια κειμενική οντότητα που βρίσκεται στη δομή του κειμένου, συμμετέχει στη δραστηριότητα της ανάγνωσης και αναμένεται να ανταποκριθεί στις δυνατότητες που προσφέρει το κείμενο. Τελικά «καθώς ο αναγνώστης και το κείμενο συμπλέκονται σε μια κοινή κατάσταση, το νόημα δεν είναι αντικείμενο προς προσδιορισμό αλλά αποτέλεσμα προς βίωση» (Iser, 1991).

Η εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών μπορεί να μεταφερθεί στη διδακτική πράξη ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να συνεργαστούν για να προσεγγίσουν τη λογοτεχνία ως μία διαδικασία με πολυσήμαντη λειτουργία. Έτσι η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν μία συνεχή, δημιουργική και εποικοδομητική σχέση με το κείμενο και να αντιμετωπίσουν την ανάγνωση ενός κειμένου ως μία ρευστή και δυναμική διεργασία και όχι ως συσσώρευση παγιωμένων και διαμορφωμένων απαντήσεων. Η ελεύθερη πρόσληψη του κειμένου, η αξιοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας του μαθητή, η προσομοίωση της ανάγνωσης με ένα ταξίδι στο οποίο υπάρχουν αρχικές προσδοκίες προβλέψεις, φάσεις και ανατροπές, εκτιμήσεις και συμπεράσματα σίγουρα δίνει μία διαφορετική διάσταση στη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου. Το ζητούμενο είναι όχι η σωστή απάντηση αλλά η καλλιέργεια αυτόνομης και κριτικής σκέψης του μαθητή, βιωματικής επικοινωνίας με το κείμενο και προσωπικής έκφρασης.

Υπό το παραπάνω πρίσμα η λογοτεχνική θεωρία «δεν νοείται ως μεταγλώσσα αλλά ως υπόβαθρο για τον διδάσκοντα που του παρέχει πληροφορίες και κριτήρια για να αναθεωρεί ορισμένες «πεποιθήσεις» του, να διαμορφώνει συνειδητά επιδιώξεις και επιλογές και να τις στηρίζει αποτελεσματικά και ευέλικτα»(Κωτόπουλος, 2011).

Προτεινόμενες εργασίες εφαρμογής των αναγνωστικών θεωριών στη διδακτική πράξη θα μπορούσαν να είναι (Φρυδάκη,2006):

- Ποιον ήρωα συμπάθησαν οι μαθητές και ποιον όχι και γιατί.

- Ποιο τμήμα του βιβλίου θα ήθελαν να ξαναδιαβάσουν οι μαθητές και ποιο θα ήθελαν να παραλείψουν ή να αλλάξουν.
- Με ποιο τραγούδι, παραμύθι, ζωγραφικό πίνακα ή κινηματογραφικό έργο θα μπορούσαν να συνδυάσουν το λογοτεχνικό κείμενο που διάβασαν.
- Να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος ή τίτλο στο κείμενο.
- Ποια στάση θα επέλεγαν οι μαθητές και πώς θα σκιαγραφούσαν οι ίδιοι τους ήρωες του λογοτεχνικού κειμένου.
- Σε ποιο άλλο μέρος, κοινωνία ή εποχή θα τοποθετούσαν τη δράση.

Οι δραστηριότητες αυτές, που εκπορεύονται από τις αναγνωστικές θεωρίες, συμβάλλουν καθοριστικά στην απελευθέρωση του μαθητή από τη μία και μοναδική ερμηνεία του κειμένου, τον ωθούν στην παραγωγή ποικίλων νοημάτων και τον θέτουν στη θέση του συνδημιουργού ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Από την ανάγνωση στην παραγωγή λόγου και στη δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή εντάσσεται στο πλαίσιο της σχέσης της αναγνωστικής εμπειρίας του μαθητή με την εμπειρία της ζωής, που εξαρτάται από το μετασχηματισμό και την υλοποίηση των ιδεών των μαθητών (Μουλά, 2012).

Αναζητώντας ένα ορισμό για τη δημιουργική γραφή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η τέχνη να βρίσκει κάποιος ιδέες και να τις οργανώνει (Timbal-Duclaux, 1996), η ικανότητα να ελέγχει κάποιος τις σκέψεις του και να τις μετατρέπει σε γραφή (Σουλιώτης, 1995), είναι μία διαδικασία που συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας (Καρακίτσιος, 2012) και δημιουργικό χαρακτηρίζεται ένα κείμενο, όταν αναζητούμε σε αυτό περισσότερο τα στοιχεία της πρωτοτυπίας και της φαντασίας και λιγότερο της δομής και της οργάνωσης (Γρόσδος, 2014).

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία προσπαθεί να μεταδώσει στους μαθητές τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου, τομέα δηλαδή στον οποίο παρουσιάζουν αδυναμίες τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου (Κωτόπουλος, 2012). Πρόκειται για μία προσέγγιση βιωματική, η οποία μέσα από παιγνιώδεις μεθόδους καλεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν δημιουργικά όλα τα στοιχεία του κειμένου που διάβασαν ώστε να προχωρήσουν στη συγγραφή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001). Οι μαθητές λοιπόν γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί και επανεγγράφουν το κείμενο, απελευθερώνοντας δημιουργικές δυνάμεις που τους οδηγούν στην λυτρωτική έκφραση συναισθημάτων και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους. Μία τέτοια προσπάθεια είναι απαλλαγμένη βέβαια από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (Σουλιώτης, 1995).

Σε σχέση με το μάθημα της Λογοτεχνίας η δημιουργική γραφή μπορεί να συνεισφέρει θετικά στη δυναμική, επικοινωνιακή και βιωματική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων *«αφού το μάθημα της λογοτεχνίας δεν μπορεί πια να*

περιορίζεται στο σχήμα ερμηνευτική προσέγγιση μεμονωμένων έργων υψηλής λογοτεχνίας στην τάξη. Το σχήμα αυτό δεν επαρκεί για να εδραιώσει μία μόνιμη και κριτική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία» (Φρυδάκη,2003). Δυστυχώς όμως η δημιουργική γραφή είναι «εξόριστη» από το Λύκειο και μετά βίας επιβιώνει στο Γυμνάσιο, αφού, όταν εφαρμόζεται, δεν λαμβάνεται υπόψη η σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εκφραστούν δημιουργικά(Μουλά, 2012). Αυτό οφείλεται κυρίως στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στην έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης, στην υπερφορτωμένη ύλη και στις συνεχείς αλλαγές που πραγματοποιούνται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Και όμως η Λογοτεχνία είναι μάθημα που δίνει πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής καθώς υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους. Οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν ένα κεφάλαιο που λείπει, να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία, να γράψουν μία σελίδα ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα ή να στείλουν μία επιστολή προς ένα λογοτεχνικό ήρωα. Επιπλέον μπορούν να δραματοποιήσουν κάποια σκηνή του κειμένου, να δημιουργήσουν τη δική τους εικονογράφηση του κειμένου ή το δικό τους εξώφυλλο, να φτιάξουν ένα ζωγραφικό πίνακα ή ένα κολάζ εμπνευσμένο από το κείμενο που διάβασαν. Με την εκπόνηση τέτοιων δραστηριοτήτων οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να προσλάβουν το λογοτεχνικό κείμενο όχι ως κάτι μονοσήμαντο και αποκομμένο από τον εαυτό τους, τα βιώματα τους και το κοινωνικό γίνεσθαι αλλά ως μία ρευστή και πολυεπίπεδη διαδικασία που τους αποκαλύπτει την επικοινωνιακή δύναμη του κειμένου και την πολυσημία των λέξεων.

Αξιοποιώντας τις θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή, προχωρήσαμε στην προσέγγιση του διηγήματος *Γιατί* του Γ.Μαγκλή που συγκαταλέγεται στο εγχειρίδιο των Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β Γυμνασίου.

Η περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί στηρίζεται στην αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και στόχο έχει την οικοδόμηση μίας διαφορετικής προσέγγισης του μαθήματος της λογοτεχνίας και την ενίσχυση της δημιουργικής και κριτικής ικανότητας του μαθητή.

Με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου επιδιώχτηκε οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες (Ματσαγγούρας,2000) και να ασκηθούν σε δραστηριότητες ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων και δημιουργικής γραφής.

Αφορμή στάθηκε το μαθησιακό αντικείμενο [«Λογογραφήματα»](#) που φιλοξενείται στο δικτυακό τόπο του [«Φωτόδεντρου»](#), το οποίο είναι το πανελλήνιο αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παρέχει μονάδες ψηφιακού υλικού που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα [«Λογογραφήματα»](#) είναι μία εκπαιδευτική εφαρμογή στην οποία παρέχονται διαμορφωμένα περιβάλλοντα παραγωγής λόγου και προτείνονται

δραστηριότητες για την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Ο μαθητής μπορεί να προσεγγίσει τους λογοτεχνικούς ήρωες, να ασκηθεί στη δημιουργική γραφή ή να γράψει μια κριτική συντάσσοντας διαφορετικά είδη και τύπους κειμένου (βιβλιοπαρουσίαση, e-mail, διάλογος/συνέντευξη κ.ά.). Παρέχεται η δυνατότητα μορφοποίησης των κειμένων και αποθήκευσής τους στον υπολογιστή του χρήστη. Στην ενότητα «e-εργαλεία» προτείνονται ενδεικτικές ιστοσελίδες για την περαιτέρω αξιοποίηση βασικών εργαλείων ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο διδάσκων διαβάζει το κείμενο του Γ.Μαγκλή *Γιατί* μέχρι το σημείο (...Κοίταξε, είμαι νέος πολύ και ξέρεις, μια γριά μάνα που δεν έχει στον κόσμο άλλο κανένα με καρτερά.). Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα όπως:

- Ποιος είναι ο χώρος στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα; Να τον περιγράψετε.
- Ποιοι είναι οι κεντρικοί ήρωες του κειμένου; Πώς τους φαντάζεστε; Να τους περιγράψετε.
- Ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο ηρώων;
- Ποια είναι τα συναισθήματα του πρώτου στρατιώτη στην αρχή του κειμένου; Τι αλλάζει την ψυχική του διάθεση στη συνέχεια;
- Τι νομίζετε ότι θα κάνει ο πρώτος στρατιώτης στη συνέχεια της ιστορίας;

Τα ερωτήματα αυτά έχουν ως στόχο να κινητοποιήσουν τη φαντασία των μαθητών, να τους εμπλέξουν στην ενεργητική και δημιουργική πρόσληψη του κειμένου και να παράλληλα να τους προετοιμάσουν για τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που θα ακολουθήσουν ώστε να συμπληρώσουν οι μαθητές τις απροσδιοριστίες και τα χάσματα που δημιουργεί το ίδιο το κείμενο (Iser, 2000).

Έτσι, οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, συνεχίζουν την ιστορία και δίνουν το δικό τους τέλος. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους στο σύνολο της τάξης, αιτιολογούν κάθε φορά με επιχειρήματα τις επιλογές τους και εκφράζουν την άποψη τους για τις εργασίες των συμμαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό βρίσκονται σε μία συνεχή επικοινωνία και συνδιαλλαγή με το κείμενο, το οποίο φωτίζεται και συμπληρώνεται από τις αναγνωστικές εκδοχές των μαθητών.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές ότι θα διαβάσουν τη συνέχεια και το τέλος του διηγήματος. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ακολουθεί διάλογος και ανταλλαγή απόψεων για το τέλος που επέλεξε ο συγγραφέας και το τέλος που έδωσαν οι ίδιοι οι μαθητές. Παράλληλα ολοκληρώνεται η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου με ερωτήσεις όπως:

- Τι είναι αυτό που ώθησε τον πρώτο στρατιώτη να σκοτώσει τον δεύτερο;

- Περιγράψτε τις διακυμάνσεις στη συναισθηματική κατάσταση του πρώτου στρατιώτη από την αρχή ως το τέλος του διηγήματος;
- Ποιος από τους δύο είναι το πιο τραγικό πρόσωπο και γιατί;
- Γιατί ο συγγραφέας επέλεξε το συγκεκριμένο τέλος στο διήγημα του;
- Γιατί απουσιάζουν οι τοπικοί και οι χρονικοί προσδιορισμοί;
- Περιγράψτε την πιο συγκλονιστική εικόνα του κειμένου.

Αφού έχει πια πραγματοποιηθεί η συνολική προσέγγιση του κειμένου, οι μαθητές, και πάλι εργαζόμενοι σε ομάδες, αναλαμβάνουν διαφορετικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής από αυτές που προτείνονται στα [«Λογογραφήματα»](#). Έτσι η αποστολή της πρώτης ομάδας είναι να συνεχίσει την ιστορία από το σημείο που τη σταμάτησε ο συγγραφέας (Ροντάρι,2001). Η δεύτερη ομάδα καταγράφει σε α πρόσωπο, σε μία ημερολογιακή σελίδα, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του πρώτου στρατιώτη, αφού έχει πια σκοτώσει τον δεύτερο στρατιώτη. Η τρίτη ομάδα στέλνει στον πρώτο στρατιώτη μία επιστολή, στην οποία εκθέτει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς της για όσα διαδραματίστηκαν. Η τέταρτη ομάδα γράφει μία υποθετική συνέντευξη με τον πρώτο στρατιώτη, στην οποία παρουσιάζει όλα τα ερωτήματα που θα ήθελε να του θέσει, αν μπορούσε να τον συναντήσει. Τέλος η πέμπτη ομάδα γράφει τη δική της κριτική για το κείμενο που διάβασε στην οποία αναφέρει όλα αυτά που άρεσαν στους μαθητές ή δεν τους ικανοποίησαν στο κείμενο καθώς και τους λόγους για τους οποίους θα πρότειναν και σε άλλους να διαβάσουν το κείμενο αυτό.

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής παρουσιάζονται από τους μαθητές στο σύνολο της τάξης και οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού είναι διακριτικές και βελτιωτικές ώστε να ενθαρρύνεται στο μέγιστο βαθμό η ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των μαθητών. Μάλιστα όλες οι εργασίες των μαθητών συγκεντρώνονται και αναρτώνται στο [ιστολόγιο](#) του εκπαιδευτικού και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Συμπέρασμα-Αξιολόγηση

Η δημιουργική γραφή είναι μία διαδικασία η οποία μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και όσον αφορά το μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει ώστε το συγκεκριμένο μάθημα να αντιμετωπίζεται ως ένας ζωντανός οργανισμός που παίρνει διαφορετικές μορφές και όψεις μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αν μάλιστα η δημιουργική γραφή μπορεί να συνδυαστεί με τη θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης καθώς και με τους κατάλληλους πόρους από τον χώρο των νέων τεχνολογιών (Μουλά, 2012), τότε και η Λογοτεχνία μπορεί να γίνει πιο διαδραστική και ελκυστική ώστε να είναι σε θέση να κινητοποιεί την προσωπική έκφραση, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την κριτική ικανότητα των μαθητών για να αγαπήσουν το μάθημα της Λογοτεχνίας και να καταστούν επαρκείς αναγνώστες.

Βιβλιογραφία

- Barthes, R.(2007), Ο θάνατος του Συγγραφέα στο *Εικόνα-Μουσική –Κείμενο*, μτφρ Γιώργος Σπανός, Πλέθρον, Αθήνα
- Barthes, R.(1987) , Από το έργο στο κείμενο, *Ο πολίτης*, τεύχος 76
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή. Από το παιδί-γραμματέα στο παιδί-δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας Θεσσαλονίκη
- Iser, W.(2000) Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ) *Όψεις της ανάγνωσης*, Νήσος, Αθήνα
- Iser, W.(1991), Η εικόνα στο χαλί. Αντί εισαγωγής στο συνειδησιακό βίωμα της ανάγνωσης, επίμετρο στο: Henry James, *Η εικόνα στο χαλί. Και τέσσερα δοκίμια*. Μτφρ. Π. Ισχυρίδου, μτφρ δοκιμίων Κώστας Παπαδόπουλος, Άγρα, Αθήνα
- Jauss, R.H.(1995), Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές, Η Θεωρία της πρόσληψης, Τρία μελετήματα, μτφρ Μίλτος Πεχλιβάνος, Εστία, Αθήνα
- Καρακίτσιος, Α.(2012), Δημιουργική γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή επιστροφή της Ρητορικής; (διαθέσιμο online <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf> , προσπελάστηκε στις 22/04/2015)
- Κωτόπουλος, Τ.(2011), Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής (διαθέσιμο online <https://omiloglossas.wordpress.com/> , προσπελάστηκε στις 21/04/2015)
- Κωτόπουλος, Τ.(2012), Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους (διαθέσιμο online <https://omiloglossas.wordpress.com/>, προσπελάστηκε στις 22/04/2015)
- Ματσαγγούρας, Η.(2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα
- Μουλά, Ε.(2012), Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων (διαθέσιμο online <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.pdf>, προσπελάστηκε στις 22/04/2015)
- Πασσιά, Α.& Μανδηλαράς Φ. (2001), *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*, Πατάκης, Αθήνα
- Ροντάρι, Τζ.(2001), *Γραμματική της φαντασίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Selden, R.(επιμ)(2004), *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό*, επιμ.μτφρ Μ.Πεχλιβάνος, Μ. Χρυσανθακόπουλος, Θεσσαλονίκη, Ι.Ν.Σ
- Σουλιώτης, Μ. (1995), *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, Δεδούση, Θεσσαλονίκη
- Timbal-Duclaux, L.(1996), *Το δημιουργικό γράψιμο*, μτφρ Γ. Παρίσης, Πατάκης, Αθήνα
- Φρυδάκη, Ε.(2003) *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Κριτική, Αθήνα
- Φρυδάκη, Ε.(2006), Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Βενετία Αποστολίδου-Ελένη Χοντολίδου, Τυπωθήτω, Αθήνα