

# A

## Εισαγωγή: Η παιδαγωγική της δημιουργικής γραφής

### 1. Η δημιουργική γραφή στην Ελλάδα

Η έννοια της δημιουργικής γραφής έχει κάνει αισθητή πλέον την εμφάνισή της στα ελληνικά λογοτεχνικά, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά, εν γένει, πράγματα, υπό την επίδραση αντίστοιχων εξελίξεων κυρίως στον αγγλοαμερικανικό χώρο. Σε επίπεδο ορολογίας πρόκειται για κατά λέξη απόδοση του όρου «creative writing»,<sup>1</sup> νεολογισμού που φαίνεται να εισήγαγε στις αρχές του 19ου αι. ο Ralph Waldo Emerson, σημαντικός αμερικανός λόγιος, φιλόσοφος και λογοτέχνης. Η δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτικό αντικείμενο εμφανίζεται επισήμως σε προγράμματα σπουδών παιδαγωγικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στις ΗΠΑ από τις αρχές του 20ού αι., ενώ γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου (Emerson 1837, Dawson 2005, Myers 2006, McGurl 2009). Μετά την Αμερική, το ενδιαφέρον για τη δημιουργική γραφή εμφανίζεται έντονο στην Αγγλία, τη Γερμανία, τη Γαλλία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι καταβολές, ωστόσο, της συστηματικής άσκησης μαθητευομένων στη σύνθεση δημιουργικού λόγου, κυρίως ρητορικού και λογοτεχνικού, πρέπει πιθανότατα να αναζητηθούν στο πλαίσιο της κλασικής ρητορικής εκπαίδευσης από τους ελληνορωμαϊκούς χρόνους μέχρι τη νεότερη εποχή, αλλά και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με βάση τη φιλοσοφία της Ρητορικής, μέχρι περίπου τον 18ο–19ο αι. (Καρακίτσιος 2012, 2013: 16–18). Το ίδιο το έργο του Αριστοτέλη *Περί ποιητικής* θα μπορούσε να θεω-

---

1. Πβ. τον επίσης διαδεδομένο αντίστοιχο γαλλικό όρο «écriture créative».

ρηθεί *par excellence* κείμενο μύησης των μαθητών (και αναγνωστών) του στη δραματική τέχνη και στους κανόνες της (Morley 2007: 10).

Τα τελευταία χρόνια, όλο και συχνότερα διενεργούνται στη χώρα μας σεμινάρια δημιουργικής γραφής από ποικίλους φορείς, εκδοτικούς οίκους, βιβλιοπωλεία, ιδιώτες κ.λπ. Παράλληλα, πολυάριθμοι τίτλοι στα ράφια βιβλιοπωλείων πραγματεύονται διάφορες πλευρές του συγκεκριμένου ζητήματος. Βέβαια, δίπλα σε σημαντικά έργα, όπως *Η τέχνη της γραφής* του Chekhov ή *Η τέχνη του μυθιστορήματος* του Kundera, έχουν εμφανιστεί βιβλία της εγχώριας και της διεθνούς παραγωγής που ομοιάζουν λίγο πολύ με απανθίσματα κανόνων ή συγγραφικών «συνταγών», κάτι σαν ένα *savoir vivre* της συγγραφικής, ή με εγχειρίδια αυτοβελτίωσης, ηθικής ή πνευματικής ανέλιξης μέσω της γραπτής «δημιουργικής» έκφρασης.<sup>2</sup>

Στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δραστηριότητες δημιουργικής (επανα)γραφής χρησιμοποιούνται ποικιλότροπα στο μάθημα της λογοτεχνίας εδώ και πολλά χρόνια, όπως είναι γνωστό από την εκπαιδευτική πράξη (λ.χ. αλλαγή της εστίασης ή του αφηγητή, του «τέλους» ή του χρόνου της αφήγησης, συνέχιση της ιστορίας, σύνθεση ποιημάτων, ιστοριών), χωρίς ωστόσο να υπάρχει απαραίτητα το αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο ή ο προβληματισμός, εκ μέρους των διδασκόντων, ως προς την ουσιαστική χρησιμότητα παρόμοιων «ασκήσεων». Δραστηριότητες συνδεδεμένες ρητά με τη δημιουργική αφήγηση και γραφή εντάσσονται επίσημα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία εδώ και περίπου μία δεκαετία, χωρίς όμως να υπάρχει και πάλι αντίστοιχος θεωρη-

---

2. Από σημαντικά έργα που αναφέρονται στην τέχνη της μυθολογίας και της δημιουργικής γραφής ως αναφερθούν επιλεκτικά τα εξής μεταφρασμένα στην ελληνική: Κανταρέ 1994, Κούντερα 1988, 2006, Λιόσα 2001, Μέιλερ 2004, Οζ 2001, 2008, Τσέχοφ 2007, Χάισμιθ 2007, James 1991, King 2006. Από την ελληνική παραγωγή αξιολογούμενα είναι τα εξής: Γαλανάκη κ.ά. 2007, Δούκα 2005, Κακούρη 2010, Καλιότσος 2004, Μήτσουρα 2008, Ξανθούλης 2004, Πανσέληνος 2004, Τριανταφύλλου 2009, Τσιλιμένη & Παπαρούση 2010.

τικός προβληματισμός εκ μέρους των καταρτιζόντων τα σχετικά προγράμματα, ούτε, βεβαίως, πρόβλεψη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.<sup>3</sup> Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ως μέρος της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, προβλέπονται επίσης στα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για το δημοτικό και το γυμνάσιο, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Νέο Σχολείο».<sup>4</sup> Στην τριτοβάθμια

---

3. Δημοτικό: «Ημιτελείς ιστορίες που το παιδί διαβάξει ή ακούει για να μαντέψει το τέλος τους, να τις συνεχίσει και να τις ολοκληρώσει ή και να δημιουργήσει δικές του εκδοχές (δημιουργική αφήγηση)». «Παιγνιώδεις ασκήσεις αντιστροφής των στοιχείων συνέχειας μιας ιστορίας (π.χ. κάποτε - τώρα - μετά - χθες - σήμερα - αύριο), προκειμένου να τις τακτοποιήσει με τη φυσική χρονολογική σειρά». «Αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων κτλ.)». Γυμνάσιο: «Καταγραφή ηθών και εθίμων της περιοχής στην οποία γίνεται η διδασκαλία, με στόχους την ανασύνθεση της τοπικής ιστορίας και την άσκηση του μαθητή σε δημιουργική γραφή» κ.ά. (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003).

4. Προτείνεται λ.χ. η «αξιοποίηση καταρχήν του επεξεργαστή για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές ("δημιουργική γραφή")», ενώ ως στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ορίζεται «να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι/ες με τη δημιουργική γραφή». Προτείνεται, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να «εμψυχώνουν παιχνίδια δημιουργικής γραφής όπου τα νήπια παράγουν ομαδικές ιστορίες με αφορμή προκαθορισμένες λέξεις ή αλλάζουν τις λέξεις σύντομων κειμένων με λέξεις που σημαίνουν το ίδιο (συνώνυμες) ή το αντίθετο (αντίθετες)». Προβλέπονται ακόμη: «πειραματισμοί με δημιουργική γραφή», «συμμετοχή σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις τεχνικές προοργάνωσης γραπτού λόγου, π.χ. ιδεοθύελλα, ελεύθερη γραφή, δημιουργική γραφή, οργάνωση των βασικών σημείων», «αφήγηση γεγονότων από διαφορετικές οπτικές γωνίες στο πλαίσιο δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής», «σύγκριση των παραγόμενων κειμένων με άλλα κείμενα που πληρούν τα συγκεκριμένα κριτήρια, αντιπαραβολή των κειμένων στο διαδραστικό πίνακα», «αυτοαξιολόγηση της γραμματικής δομής και των λεξιλογικών επιλογών στα παραγόμενα από τους μαθητές κείμενα με χρήση βοηθημάτων (λεξικά, γραμματικές)», «εξάσκηση των μαθητών και μαθητριών στην αυτοαξιολόγηση και αυτοδιόρθωση των κειμένων τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, μέσα από δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα στάδια συγγραφής ενός κειμένου», «δημιουργική αξιοποίηση κειμενικών υποδειγμάτων από έντυπες ή διαδικτυακές πηγές για τη σύνταξη κειμένων διάφορων τύπων» (ΓΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση 2011, passim).

εκπαίδευση, αν και δεν υπάρχουν αυτόνομες πτυχιακές σπουδές στη δημιουργική γραφή, έχουν ενταχθεί σχετικά μαθήματα σε τμήματα προσχολικής, δημοτικής εκπαίδευσης και φιλολογίας, ενώ λειτουργούν επίσης προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών στον τομέα αυτό (Κωτόπουλος 2014, 2017).

Είναι προφανές ότι δεν πρόκειται για ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου, αλλά για ένταξη ορισμένων τεχνικών και μεθόδων της στο υφιστάμενο μάθημα της λογοτεχνίας, κατά βάση, και της γλώσσας, δευτερευόντως.<sup>5</sup> Ωστόσο, οι όποιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, εφόσον πρόκειται να αξιοποιηθούν ουσιαστικά, και όχι να διανθίσουν επιδερμικά τη διδασκαλία, συνεπάγονται αναγκαστικά θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο θεώρησης της λογοτεχνίας και της διδασκαλίας της. Πρέπει, δηλαδή, να μελετηθούν συστηματικά μια σειρά θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων που αφορούν το περιεχόμενο, τη μορφή και τη σημασία της δημιουργικής γραφής και που ανακύπτουν από τη «θεσμοθετημένη» πλέον –σε κάποιον τουλάχιστον βαθμό– εισαγωγή της δημιουργικής γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη αυτή ικανοποιεί, ουσιαστικά, την ανάγκη ανίχνευσης των όρων και των προϋποθέσεων που θα θέσουν τη θεωρητική και πρακτική θεμελίωση για τη διαμόρφωση μιας «παιδαγωγικής» της δημιουργικής γραφής.

Παράλληλα, το αυξημένο πια ενδιαφέρον για τη δημιουργική γραφή στη χώρα μας και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε προπτυχιακό και κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο, τη «νομιμοποιούν» τρόπον τινά ως ένα σώμα γνώσεων και τεχνικών, προσδίδοντάς τη κοινωνικό ρόλο και καταρρίπτοντας μακροχρόνιους μύθους

---

5. Πρέπει να σημειωθεί ότι στα ελληνικά ΠΣ δεν υπάρχει συστηματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων της δημιουργικής γραφής, όπως συμβαίνει σε χώρες του εξωτερικού. Σε αντίθεση λ.χ. με την Ελλάδα, η δημιουργική γραφή εισάγεται με πολύ πιο οργανωμένο τρόπο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, όπως είναι εμφανές από τα αντίστοιχα ΠΣ, αλλά και από το σχετικό εγχειρίδιο εισαγωγής δημιουργικής γραφής του Μίμη Σουλιώτη, που χρησιμοποιείται ως βιβλίο αναφοράς για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής στη Δημοτική και στη Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου (Σουλιώτης 2012).

περί της συγγραφής ως υπερβατικής έμπνευσης και πραγμάτωσης από ιδιοφυΐες (Κωτόπουλος 2012, 2017). Το ενδιαφέρον όμως αυτό είναι που επίσης καθιστά ιδιαίτερα επίκαιρη και ενδιαφέρουσα τη μελέτη ζητημάτων όπως το διδακτόν και διδακτέον της δημιουργικής γραφής, η ίδια η έννοια, η λειτουργία και οι δυνατότητές της, αλλά και οι απαιτήσεις που συνεπάγεται η απόπειρα καλλιέργειάς της σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο (σχολικό, προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, σεμιναριακό ή άλλο). Μόνο η ανάπτυξη μιας «παιδαγωγικής» της δημιουργικής γραφής μπορεί να εξασφαλίσει ότι η ενασχόληση με αυτή θα γίνει με τρόπο ουσιαστικό, και όχι επιδερμικό.

## 2. Η έννοια της δημιουργικότητας

Η ίδια η έννοια της δημιουργικής γραφής, πέρα από την εμφανή αναφορά της στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενέχει πολλές δυσκολίες ως προς τη διασαφήνισή της, οι οποίες σχετίζονται καταρχάς με τις πολλαπλές προσεγγίσεις και ερμηνείες των όρων «δημιουργικός» και «δημιουργικότητα» στο πλαίσιο της τέχνης και της αισθητικής, σε αντίθεση με τους χώρους της επιστήμης και της τεχνολογίας, όπου ο προσδιορισμός τους φαίνεται σχετικά ευχερέστερος (Κωτόπουλος 2012: 1–3). Η φύση, η προέλευση και τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, θεωρητικά ζητήματα που έχουν απασχολήσει πλήθος φιλοσόφων, από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη μέχρι τον Kant, τον Nietzsche και τον Schopenhauer, ενέχουν αναμφίβολα σημαντικές συνέπειες στον παιδαγωγικό προσδιορισμό, στη σκοποθεσία και στις ειδικότερες λεπτομέρειες της διδακτικής μετάθεσης της δημιουργικής γραφής. Οι απόψεις ως προς τα επιμέρους στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τις διαδικασίες παραγωγής και τις συνθήκες πρόσληψης του λόγου, το άτομο που τον παράγει και το τελικό προϊόν, προκειμένου να αξιώνουν την ιδιότητα του «δημιουργικού», ποικίλλουν ιστορικά και πολιτισμικά, χωρίς αυτό να αποκλείει την ύπαρξη διαχρονικά εκτιμώμενων χαρακτηριστικών.

Το παραπάνω γεγονός ισχύει ευρύτερα για την έννοια της δημιουργικότητας. Αν και γενικά στην έννοια αυτή αναγνωρίζονται συνήθως κάποια βασικά χαρακτηριστικά, όπως η ευρηματικότητα, η φαντασία, η πρωτότυπη παραγωγή ή οι πρωτότυπες ιδέες (ιδέες, δηλαδή, έξω από τον συνήθη και συμβατικό τρόπο σκέψης), καθώς επίσης και η εφαρμογή τους, η καινοτομία, ο πρωτότυπος συνδυασμός υφιστάμενων ιδεών κ.λπ., προτείνονται πλέον ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις της. Ορίζονται λ.χ. η «ομαδική» ή «συλλογική» δημιουργικότητα, συχνές σε πολιτισμικά πλαίσια της Ανατολής, σε αντίθεση προς τη δυτικοευρωπαϊκή έμφαση στην ατομική δημιουργία (Carter 2004: 29–30), ενώ διακρίνονται ποικίλες μορφές της, όπως η «ψυχολογική», όταν η καινοτομία της αφορά το συγκεκριμένο δημιουργικό άτομο, η «ιστορική», στην περίπτωση πρωτότυπης ιστορικά σκέψης, η «συνδυαστική», όταν συνδυάζονται για πρώτη φορά γνωστές ιδέες, η «διερευνητική», όταν ανιχνεύει ένα δεδομένο εννοιολογικό πεδίο, ή η «μεταμορφωτική», όταν προκαλεί την τροποποίηση παραδοσιακών γνωστικών σχημάτων (Boden 2005: 2–6). Τα πιο συνήθη χαρακτηριστικά στους προτεινόμενους κατά καιρούς ορισμούς της δημιουργικότητας, αν και προσδίδεται σε αυτά διαφορετική έμφαση κατά περίπτωση, είναι η παραγωγή ενός «προϊόντος» (ιδέας ή υλικής κατασκευής) που είναι πρωτότυπο, καινούριο, ευφάνταστο, φέρει κάποια αξία (χρησιμότητα) και αναγνωρίζεται ως τέτοιο από ένα σύνολο ανθρώπων (Shaheen 2012).<sup>6</sup>

Η ικανότητα κάποιου ατόμου να καταστήσει τη δημιουργικότητα λειτουργική φαίνεται να διαφέρει στη διάρκεια της ζωής του, ενώ το περιβάλλον του μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ή υποβοηθητικά προς αυτή την κατεύθυνση. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό διαμορφωτικό και ενθαρρυντικό ρόλο (Craft 2001: 53). Για τις ανάγκες της προσαρμοστικότητας και ευελιξίας, χαρακτηριστικών απαραίτητων στη σύγχρονη κοινωνία, θεμελιώδης για το δημιουργικό άτομο θε-

---

6. Για μια συλλογή ορισμών που έχουν προταθεί για την έννοια της δημιουργικότητας και των χαρακτηριστικών της δες Aldrich 2001.

ωρείται η *πιθανολογική σκέψη*, η αξιολόγηση των εκάστοτε δυνατοτήτων και της πιθανής έκβασης αβέβαιων καταστάσεων. Χαρακτηριστικά απαραίτητα της πιθανολογικής σκέψης, και κατ'επέκταση της δημιουργικότητας, ορίζονται τα εξής: η αυτοδιάθεση και η αυτενέργεια, η καινοτομία, η ανάληψη δράσης/ενέργειας, η ανάπτυξη (εξέλιξη), η εμβάθυνση, το διακύβευμα, το να είναι κανείς ευφάνταστος, να θέτει ερωτήματα και να εμπλέκεται σε παιγνιώδη πειραματισμό (Craft 2001: 56–58).

Η έρευνα, γενικά, στον τομέα της δημιουργικότητας έχει στραφεί τόσο στους ψυχολογικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένα άτομα, στις δεξιότητες, στη φαντασία και στην ευφυΐα τους, όσο και στα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά συμφραζόμενα τα οποία καλλιεργούν την ατομική δημιουργικότητα και προωθούν (ή και καταστέλλουν) την έκφρασή της (Torrance 1966, Guilford 1968). Επιπλέον υποστηρίζεται από κάποιους ερευνητές ότι η δημιουργικότητα, σε αντίθεση με τις ρομαντικές ή ελιτίστικες αντιλήψεις του παρελθόντος, δεν αποτελεί υπόθεση περιορισμένων εκλεκτών ή «προικισμένων» ατόμων, αλλά χαρακτηρίζει, δυνάμει τουλάχιστον και σε ποικίλο βαθμό, οποιονδήποτε άνθρωπο, ή ακόμη και τον άνθρωπο γενικότερα (Carter 2004). Έτσι, η έννοια της δημιουργικότητας δεν περιορίζεται μόνο στις τέχνες. Αφορά επίσης τη φιλοσοφία, τις επιστήμες, την τεχνολογία, την πολιτική, αλλά και κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο Nolan (2004), ενδεικτικά, εντοπίζει ως εκφάνσεις της ανθρώπινης δημιουργικότητας τη δημιουργική *σκέψη*, τη δημιουργική *συμπεριφορά* και τη δημιουργική *δράση*. Η αντίληψη της δημιουργικότητας και τα θεωρούμενα ως ειδοποιά χαρακτηριστικά της φαίνεται να επηρεάζονται από το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο (Kaufman & Sternberg 2006), καθώς επίσης από τις εξελίξεις στην ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία και τη φιλοσοφία. Μπορούν, έτσι, να εντοπιστούν διαφορετικές προοπτικές προσέγγισής της: ψυχοαναλυτική, γνωστική, συμπεριφοριστική, αναπτυξιακή, ανθρωπιστική (Sternberg 1988, Craft 2005: 17–19). Σχηματικά, στη βιβλιογραφία περί δημιουργικότητας από τη δεκαετία του 1950 κ.ε. μπορούν να εντοπιστούν αδρομερώς τα εξής σημεία έμφασης κατά περίπτωση:

ο δημιουργός, η δημιουργική διαδικασία, το περιβάλλον, το προϊόν της δημιουργίας και τέλος η συνδυαστική εξέτασή τους (Ryhammar & Brolin 1999, Craft, Jeffrey & Leibling 2001).

Ένα από τα ζητήματα που απασχόλησε την έρευνα περί δημιουργικότητας είναι κατά πόσο αυτή χαρακτηρίζει τη συνολική δράση και συμπεριφορά ενός ατόμου σε κάθε τομέα της ζωής του ή εμφανίζεται σε συγκεκριμένα πεδία σκέψης και δράσης. Ενώ υπάρχουν πολλοί υποστηρικτές τόσο της μιας όσο και της άλλης άποψης, τελευταία προτείνεται συχνά η θεώρηση της έννοιας ως συνδυασμού τόσο γενικών χαρακτηριστικών (domain-general) όσο και ειδικών, που αναδύονται σε συγκεκριμένους τομείς (domain-specific) (Plucker & Beghetto 2004, Baer & Kaufman 2005, Kaufman & Baer 2005). Σε πρόσφατη έρευνα, ο Kaufman (2012) εξετάζει κοινές αντιλήψεις των ανθρώπων περί δημιουργικότητας και, στηριζόμενος σε παλαιότερα ερευνητικά συμπεράσματα, προτείνει ένα νέο μεθοδολογικό εργαλείο μελέτης της έννοιας: την Κλίμακα Πεδίων της Δημιουργικότητας Kaufman (Kaufman Domains of Creativity Scale / K-DOCS). Στην κλίμακα αυτή εντοπίζονται πενήντα επιμέρους παράγοντες δημιουργικής έκφρασης, που εντάσσονται σε πέντε ευρύτερα πεδία δημιουργικότητας. Πρόκειται για τα εξής: Ατομικό/Καθημερινό, Ακαδημαϊκό, Παραστατικό (που περιλαμβάνει τη γραφή και τη μουσική), Μηχανικό/Επιστημονικό, και Καλλιτεχνικό (Self/Everyday, Scholarly, Performance encompassing writing and music), Mechanical/Scientific, and Artistic). Σχετικό με τον παραπάνω προβληματισμό είναι επίσης το ζήτημα της δυνατότητας μέτρησης της δημιουργικότητας, των συγκεκριμένων στοιχείων που μπορούν να μετρηθούν, καθώς και της αξιοπιστίας των προτεινόμενων κριτηρίων (Sternberg & Lubart 1999, Torrance 1966, 2008, Silvia κ.ά. 2012).

### 3. Δημιουργικότητα και εκπαίδευση

Στην περίπτωση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση, ειδικότερα, πέρα από τον παραπάνω θεωρητικό προβληματισμό



ανακύπτει ένα επιπρόσθετο ερώτημα: η διδακτική μετάθεση της δημιουργικής γραφής μήπως οδηγεί, αναπόφευκτα, στη διδακτική μετάθεση, τρόπον τινά, της έννοιας της δημιουργικότητας; Με άλλα λόγια, δεν είναι λογικοί οι όροι «δημιουργικότητα» και «δημιουργία» στη λογοτεχνία και, γενικότερα, στη γραπτή λεκτική έκφραση να προσεγγίζονται διαφορετικά στην περίπτωση της παιδικής/νεανικής ηλικίας και, ιδιαίτερα, στο σχολικό πλαίσιο;

Το ερώτημα αυτό εντάσσεται στον ευρύτερο προβληματισμό που αφορά την έννοια της δημιουργικότητας και τη σχέση της με την ηλικία του δημιουργού, καθώς και τις συνθήκες πραγμάτωσής της. Υποστηρίζεται, έτσι, ότι σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα η δημιουργικότητα συνδέεται με την «κοινωνική» ή «ιστορική» πρωτοτυπία, με την εισαγωγή καινοτομιών που είναι πρωτότυπες και έχουν αξία για το σύνολο της κοινωνίας, του πολιτισμού, της επιστήμης, της τέχνης, της τεχνολογίας κ.λπ. Αντίθετα, στην περίπτωση παιδιών ή μαθητών πρέπει να μιλούμε για «προσωπική» ή «υποκειμενική» πρωτοτυπία και αντίστοιχη δημιουργικότητα: όταν το παιδί προβαίνει σε δραστηριότητα, σκέψη, παραγωγή, σύνδεση ή εφαρμογή ιδεών κ.λπ. που θεωρούνται πρωτότυπες, ευφάνταστες και δημιουργικές *για το ίδιο, την ηλικία του, τις δυνατότητές του*, καθώς και σε σχέση με *τους συνομηλίκους / συμμαθητές του* (Runco 2004, Shaheen 2012).<sup>7</sup> Συνεπώς, το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, η προηγούμενη δραστηριότητα και τα μέχρι τότε επιτεύγματά του, καθώς και η σύγκριση με τη δραστηριότητα των συνομηλίκων του θεωρούνται βασικά κριτήρια της δημιουργικής έκφρασης και δράσης (Dust 1999, Meador 1992). Για αυτό τον λόγο, εξίσου σημαντική με την κρίση του δασκάλου ή, εν γένει, του «ειδικού» θεωρείται η κρίση των άλλων παιδιών/συμμαθητών ως προς τη δημιουργικότητα κάποιου παιδιού, ενώ υποστηρίζεται ότι πρέπει να αποδίδεται έμφαση κυρίως στη δημιουργική *διαδικασία* και όχι στο τελικό *προϊόν*, που μπορεί,

---

7. Για την έννοια της παιδικής/νεανικής δημιουργικότητας και τη διδασκαλία της στην εκπαίδευση δες Craft, Jeffrey & Leibling 2001, Jackson κ.ά. 2006. Για τη δημιουργικότητα των μικρών παιδιών ειδικά στον χώρο της τέχνης δες Brittain 1979.

λόγω της ηλικίας του παιδιού, να μην είναι απόλυτα διαμορφωμένο (Malaguzzi 1998: 75–77).

Κατά τη Sharp (2001), στην περίπτωση των παιδιών πρέπει να αξιοποιείται ένας ευρύς, «δημοκρατικός» ορισμός της δημιουργικότητας, ώστε να θεωρείται ότι κάθε παιδί, αν και σε ποικίλο βαθμό, κατέχει δημιουργικές δυνατότητες και την ικανότητα να εκφραστεί δημιουργικά, στις αρμόζουσες συνθήκες και με την κατάλληλη εκπαίδευση. Σχετική είναι και η διάκριση ανάμεσα στην υψηλή *Δημιουργικότητα* (με κεφαλαίο «Δ»), που αφορά τη δημιουργική δραστηριότητα εξαιρετικών ατόμων που λογίζονται ως ιδιοφυΐες σε κάποιον τομέα (τέχνες, επιστήμες κ.λπ.), και στη *δημιουργικότητα* (με πεζό «δ»), που περιγράφει την αυτενέργεια και τη (δυνάμει) εφευρετικότητα ή ευρηματικότητα κάθε ατόμου να αντιμετωπίζει δημιουργικά ποικίλα ζητήματα και απαιτητικές καταστάσεις σε κάθε τομέα της ζωής του («little c creativity», Craft 1996, 1997, 2001). Η υψηλή Δημιουργικότητα χαρακτηρίζει άτομα που επιλύουν μείζονα προβλήματα, επιφέρουν κομβικές μεταβολές σε κάποιον τομέα γνώσης ή δραστηριότητας, εισάγοντας ρηξικέλευθες θεωρήσεις, ή και ιδρύουν εκ βάθρων νέα γνωστικά/καλλιτεχνικά/επιστημονικά/τεχνολογικά πεδία (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner 1994, Gardner 1993, 1997). Η «κοινή» δημιουργικότητα αφορά την ενεργό και σκόπιμη δραστηριοποίηση κάποιου ατόμου, ώστε να αντιμετωπίσει καθημερινές προκλήσεις και να προβεί σε επιλογές, αξιοποιώντας γνώσεις, διαίσθηση και λογική ανάλυση. Περιλαμβάνει το στοιχείο της καινοτομίας και της εξέλιξης και σχετίζεται με τον εντοπισμό ή/και την επίλυση κάποιου συγκεκριμένου προβλήματος.

Είναι πλέον κοινή πεποίθηση ότι, πέρα και πάνω από τη μετάδοση γνώσεων, η εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει στην καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων και στην προώθηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, ώστε να αναδειχθούν σε αυτόνομα σκεπτόμενα άτομα, ικανά να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Κατά συνέπεια αναγνωρίζεται η ανάγκη καλλιέργειας της προαναφερόμενης «κοινής δημιουργικότητας» στην εκπαίδευση και, όταν αυτό είναι

δυνατό, αναγνώρισης των περιπτώσεων «υψηλής Δημιουργικότητας» και της αντίστοιχης στήριξής τους. Για τον λόγο αυτό έχουν εκπονηθεί πολυάριθμες έρευνες σχετικά με τη δημιουργικότητα και την καλλιέργειά της στην εκπαίδευση σε διάφορες χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ, προσδιορίζοντας ποικίλους παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη έννοια και συνιστούν τη λεγόμενη «δημιουργική παιδαγωγική» (Ryhammar & Brodin 1999, Craft, Jeffrey & Leibling 2001, Fautley & Savage 2007, Wilson 2009, Loveless & Williamson 2013, Shiu 2014).

Αξιοσημείωτη, μεταξύ άλλων, είναι η έρευνα που εκπόνησε η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τη Δημιουργική και Πολιτισμική Εκπαίδευση (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education) στη Μ. Βρετανία. Στα συμπεράσματα της αναφοράς που συνέταξε η επιτροπή, δημιουργική εκπαίδευση θεωρούνται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αναπτύσσουν τις δεξιότητες των νέων για πρωτότυπες ιδέες και ενέργειες, περιλαμβάνουν τη μετάδοση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την προώθηση του πειραματισμού και της καινοτομίας, ενώ συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική εκπαίδευση. Η δημιουργική εκπαίδευση, όπως υποστηρίζεται, δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά περικλείει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, τις σχέσεις σχολείου με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς, και την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική (NACCCE 1999).

Υιοθετώντας τη «δημοκρατική» αντίληψη της δημιουργικότητας, ως δυνατότητας των πολλών, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, να δημιουργήσουν σε ποικίλους τομείς δράσης, η έννοια αυτή ορίζεται ως μια ευρηματική δραστηριότητα που παράγει πρωτότυπα αποτελέσματα, τα οποία έχουν αξία ως προς την ικανοποίηση κάποιου συγκεκριμένου στόχου (NACCCE 1999: 29–30). Ως μορφή μάθησης, η δημιουργικότητα διακρίνεται για τον παιγνιώδη πειραματισμό, την ευελιξία που στοχεύει στην πρόκληση παραδεδομένων μορφών σκέψης και γνώσης και την επιθυμία της καινοτομίας (NACCCE 1999: 107).