

Αφηγηματολογία και δημιουργικός λόγος: ο ρόλος της λογοτεχνικής θεωρίας στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στη διδακτική πράξη

Αναστάσιος Μιχαηλίδης

1. Εισαγωγή: η οριοθέτηση της αφηγηματολογίας ως διδακτικό εργαλείο

Το διακύβευμα και η προσπάθεια προσδιορισμού της θέσης της λογοτεχνικής θεωρίας στη σύγχρονη εκπαίδευση και στη διαμεσολάβηση των λογοτεχνικών έργων, όπως αυτή συντελείται είτε στη σχολική τάξη ή σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα δημιουργικής γραφής, πόσο μάλλον όταν αναφερόμαστε σε μια πιο εξειδικευμένη και κατά πολλούς δυσνόητη πλευρά της, όπως αυτή της αφηγηματολογίας, αποτελεί, αναμφίβολα, ένα τολμηρό, ενδιαφέρον εγχείρημα, αλλά αρκούntως επίκαιρο και ρεαλιστικό. Σε μια εποχή που η φιλαναγνωσία και η προσέγγιση της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο στη σχολική κοινότητα, σε ένα εργαστήρι δημιουργικής γραφής, αλλά ίσως ακόμα και στην πανεπιστημιακή αίθουσα τείνει να νοηματοδοτείται, λόγω μιας λανθασμένης πρόσληψης εκπαιδευτικών οδηγιών και παιδαγωγικών θεωριών, ως κατανάλωση έργων με ποσοτικά και όχι ποιοτικά κριτήρια, ως αποσπασματική εμπειρία ή ως μια εξονυχιστική ανατομία ακρωτηριασμένων αποσπασμάτων που τεμαχίζονται σε θέματα και αναλύονται ξέχωρα από το αισθητικό όλον που διαμορφώνουν, η θεωρία της λογοτεχνίας έρχεται να θέσει εμφατικά το ζήτημα της ταυτότητας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η αφηγηματολογία ως κλάδος της θεωρίας περί λογοτεχνικής γραφής εξετάζει και μελετά τους τρόπους διαμόρφωσης μιας διήγησης. Οι αφηγηματολόγοι, ως θεωρητικοί της λογοτεχνίας, εστιάζουν στην κατανόηση και αποκωδικοποίηση της διάρθρωσης και εφαρμογής των αφηγηματικών στρατηγικών του συγγραφέα που επιτρέπουν στη συναρμογή τους την αφήγηση μιας ιστορίας, κατά τρόπο που να συναρθρώνουν όλα τα επιμέρους στοιχεία και επιλογές σε ένα ενιαίο αισθητικό όλον (Greimas, 2005· Καψωμένος, 2010). Αν και οι περισσότεροι που ενδιαφέρονται για τη λογοτεχνική γλώσσα γνωρίζουν ότι η αφηγηματολογία ως κλάδος της λογοτεχνικής θεωρίας σχετίζεται κυρίως με τις μελέτες και την έρευνα των Ρώσων φορμαλιστών και των Γάλλων δομιστών, δεν έχει γίνει επαρκώς αντιληπτό; ότι ουσιαστικά καμιά από τις μεταγενέστε-

ρες θεωρίες, παρά την αντίδρασή τους σε κάποιες βασικές αρχές και οπτικές των σχολών αυτών, δεν αναίρεσαν; ούτε ακύρωσαν τη σημασία των αξιακών τους διαπιστώσεων. Μάλιστα νεότεροι θεωρητικοί εξέλιξαν τα εργαλεία της αφηγηματικής επιστήμης και προσδιόρισαν με σαφήνεια τη σχέση λογοτεχνίας-κοινωνικής δομής-αναγνωστικής επίδρασης, χωρίς να υπονομεύουν τον πρωταρχικό ρόλο του κειμένου και την πρόσληψη του έργου ως αυτοδύναμη οντότητα (Hamon, 1981· 1982).

Γενικά, οι αφηγηματικές επιλογές παρέμειναν βασικό μέλημα των θεωρητικών και ειδικών στις λογοτεχνικές σπουδές, αποδεχόμενοι ότι μορφή και περιεχόμενο αλληλεπιδρά σε ένα κείμενο, κατά τρόπο που η αισθητική του αρτιότητα συνδέεται με τα στοιχεία που διαμορφώνουν ή συνυφαίνουν τη δομή του και το συνολικό του σώμα (Greimas, 2005· 1959). Σε αυτή τη διαπίστωση άλλοι ερευνητές πρόσθεσαν ως παράγοντα διαμόρφωσης της αισθητικής του έργου την αναγνωστική πρόσληψη (Jauss, 1978) και άλλοι αποπειράθηκαν να ξεκλειδώσουν τη λογοτεχνική γραφή με εργαλεία της ψυχανάλυσης (Freud, 1920·2011) ή με κριτήρια έμφυλα ή και χαρακτηριστικά ιδεολογικής στόχευσης (Lukács, 2002). Άλλοι εστίασαν στην αλληλεπίδραση με την κοινωνική δομή της εποχής που το έργο γράφτηκε (συγχρονία) ή σημείωσαν τη σημασία της πολιτισμικής πραγματικότητας (Bourdieu, 2006), η οποία προσπαθεί να ερμηνεύσει το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο στη διαχρονία του. Καμιά οπτική γωνία ή θεωρητική αρχή, όμως, δεν υπονόμεισε ή δεν διέγραψε την αξία της κατανόησης ή μελέτης των μηχανισμών που πραγματώνουν την αφηγηματική διαδικασία μέσα στη κειμενική πράξη.

Με λίγα λόγια, τεχνοτροπίες και λογοτεχνικά ρεύματα, σχολές, τάσεις και λογοτεχνικές γενιές σε όλες τις εγχώριες γραμματολογίες αξιοποίησαν και διαλέχθηκαν με τη δυναμική, ποικιλία και χρησιμότητα των αφηγηματικών επιλογών που τους κληρονομήθηκαν στην παγκόσμια και εθνική λογοτεχνική παράδοση. Γι' αυτό η απόφαση ενός συγγραφέα να απομακρυνθεί, να αξιοποιήσει, να τροποποιήσει κάποιο από τα αφηγηματικά μοντέλα της παράδοσής του ή ακόμα και να δημιουργήσει μια νέα μορφή ή μείξη των παραδεδομένων τρόπων αφήγησης μιας ιστορίας συνιστά εξορισμού μια αισθητική επιλογή μείζονος σημασίας για τη διαμόρφωση του λογοτεχνικού του ύφους, για την εξέλιξη της εθνικής λογοτεχνικής ιστορίας και τη συγκρότηση της πολιτισμικής πραγματικότητας του τόπου του και της εποχής του. Συνεπώς, η μελέτη των αφηγηματικών μεθόδων δεν είναι μιας ήσσονος σημασίας διαδικασία, αλλά αποτελεί απαραίτητο εργαλείο κατανόησης του λογοτεχνικού κώδικα, της ανάδειξης της ιδιομορφίας των υφολογικών δεικτών ενός δημιουργού, της διάκρισης των λογοτεχνικών κειμένων με ειδολογικά κριτήρια, αλλά και της αποτίμησης των επιμέρους λογοτεχνικών σχολών και γενιών (Καψωμένος, 2010· Hamon, 1982).

Κατ' επέκταση, η διαμεσολάβηση του δημιουργικού λόγου σε κάποιο βαθμό είτε συντελείται στη σχολική ή πανεπιστημιακή αίθουσα είτε σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής (ΔΓ) ισοδυναμεί εν πολλοίς με την εξέταση των τεχνικών έκφρασης και αναγωγής ενός διάσπαρτου υλικού από πλασματικά και μη στοιχεία σε έναν ελκυστικό, γοητευτικό μύθο. Η μελέτη των μηχανισμών αυτών, ανεξάρτητα από το αν αφορά το είδος του αφηγητή, την οπτική γωνία λήψης της ιστορίας ή την πορεία παράταξης των γεγονότων σε ένα αφήγημα, λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέθοδος απόλαυσης και εντρυφήσης στην ομορφιά της λογοτεχνικής γραφής (φιλιαναγνωσία), αλλά και ως η πιο αξιόπιστη και πρωταρχική μορφή άσκησης, ενημέρωσης και υφολογικής εξέλιξης ενός επίδοξου δημιουργού (δημιουργική γραφή). Γι' αυτό παρά τις επιμέρους παρανοήσεις και ακούσιες ή εκούσιες αποσοβήσεις, η αποκωδικοποίηση των αφηγηματικών μηχανισμών δεν απουσιάζει ως δομικό στοιχείο και διαρθρωτικό εργαλείο προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων ούτε από τα εγχώρια Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ούτε από τα περισσότερα εργαστήρια δημιουργικής έκφρασης που κατακλύζουν τη σύγχρονη ελληνική πολιτισμική σκηνή και βέβαια, δεν θα μπορούσε να μην έχει σημαίνουσα θέση στην ακαδημαϊκή κριτική. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας [ΔΕΠΠΣ-ΝΛ], 2003· Ματσαγγούρας, 2002· Σουλιώτης, 2012).

2. Η αφηγηματολογία στη διδακτική της λογοτεχνίας ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας στο σχολείο

Είναι σαφές ότι η μελέτη των αφηγηματικών τρόπων και τεχνικών παραμένει βασική παράμετρος κατανόησης και οικείωσης των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, καθώς η επίγνωση και αξιοποίηση της διαλογικότητας, πολυφωνικότητας (Bakhtin, 1981), και διακειμενικότητας (Kristeva, 1978) του λογοτεχνικού κώδικα ως νέους θεωρητικούς δείκτες της διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο, όχι μόνο συμπεριλαμβάνει, αλλά και προϋποθέτει την εξέταση των επιλογών που δομούν την αισθητική ταυτότητα του κειμένου. Δια αυτών δηλαδή των δομικών αξόνων επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση του κάθε έργου με την εποχή του, την ιστορία της ειδολογικής του αναφοράς και τη σχέση του με τη σύγχρονη εποχή/αναγνώστη (ΠΣ-ΝΛ, 2011· 2012). Ειδικότερα, όταν τα νέα Προγράμματα Σπουδών επιμένουν στην ανάδειξη της πολιτισμικής εγγραφής του λογοτεχνικού κειμένου και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των διδασκομένων δια της λογοτεχνίας, δεν σημαίνει ότι εξοβελίζουν τις αρχές των δομιστών και απαξιώνουν τη σημασία της φόρμας στο ελληνικό σχολείο, αλλά αντιθέτως δεν μπορούν τέτοιες ποιότητες

και προοπτικές να διαφανούν χωρίς τη μελέτη της αφηγηματικής διαδικασίας.

Μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό η έννοια της δημιουργικότητας και της καλλιέργειας του μορφολογικού και υφολογικού πειραματισμού ως μέσο κατανόησης της αλληλεπίδρασης μορφής-περιεχομένου στη λογοτεχνική γραφή, που εντάσσεται όλο και περισσότερο στη σχολική πράξη, βασίζεται στην τολμηρή διαχείριση των αφηγηματικών επιλογών ενός έργου του λογοτεχνικού κανόνα ως αφορμή για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές (ΔΕΠΠΣ-ΝΛ, 2003· Beghetto, 2011). Αυτή η διδακτική επιλογή που πλέον ανάγεται σε άξονα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης έχει έναν ακόμα στόχο-αντίκτυπο. Η συστηματοποίηση και η μεθοδική εξέταση της λογοτεχνίας μέσω απλουστευμένων αρχών της αφηγηματικής θεωρίας συνδράμει σε μεγάλο βαθμό στη μείωση της στείρας αποστήθισης επιμέρους πληροφοριών και θεματικών αξόνων γύρω από συγκεκριμένα κείμενα και αποσπάσματα έργων. Έτσι, οι διδασκόμενοι αποκτούν εργαλεία κριτικής αποτίμησης και συγκριτικής συσχέτισης των λογοτεχνικών έργων, οικοδομώντας βαθμιαία μια προσωπική σχέση με τα έργα, η οποία ακυρώνει την εξάρτηση από την αυθεντία του εκπαιδευτικού και του σχολικού βοηθήματος.

Άλλωστε, χρειάζεται να κατανοηθεί ότι η αφηγηματολογία ούτε περιορίζεται, ούτε εξαντλείται στη θεωρία των Genette (2007), Todorov (1965) και Stanzel (1999). Η αφηγηματική εργαλειοθήκη του διδάσκοντος μπορεί να αξιοποιεί, για παράδειγμα, τα είδη του αφηγητή (ετεροδιηγητικός/ομοδιηγητικός κ.α.) ή τους τρόπους εστίασης (εσωτερική, εξωτερική, μηδενική) του Genette (2007), αλλά δεν είναι αναγκαίο να σταματά εκεί. Η αφηγηματολογία αποτελεί έναν τρόπο γειννίασης των τεχνών και μελέτης της μετεγγραφής αφηγηματικών τεχνικών από τη μια τέχνη στην άλλη, απαντώντας στο διαρκές ζητούμενο της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης στο σύγχρονο σχολείο και έρευνα, ενώ μπορεί να συμβάλει συνολικά στην προσπάθεια εφαρμογής και υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων του μαθήματος, όπως ορίζονται στα νέα ΑΠΣ (ΠΣ-ΝΛ, 2011). Ενδεικτικά, η μελέτη των τρόπων αποτύπωσης στη ζωγραφική και οι μέθοδοι μεταφοράς τους στη λογοτεχνία, αποτελεί ένα βασικό τρόπο παρουσίασης πολλών καλλιτεχνικών κινημάτων (Greimas, 1989), όπως και μέθοδο σύνδεσης της σχολικής ύλης διαφορετικών αντικειμένων (διαθεματικότητα) (Ματσαγγούρας, 2002). Από μια άλλη οπτική γωνία, τα θεωρητικά εργαλεία της αφηγηματολογίας ως μαθησιακή διαδικασία έρευνας, ανίχνευσης και διασαφήνισης του πώς της αφήγησης μέσα στη σχολική πράξη είναι δυνατόν να ενθαρρύνουν και να καλλιεργήσουν την παιγνιώδη ατμόσφαιρα στη σύγχρονη εκπαίδευση (Σουλιώτης, 2012).

Λογοτεχνικές θεωρίες, όπως του Greimas (2005) και του Propp, (1968) που εντάσσονται στο φάσμα της αποκωδικοποίησης των αφηγηματικών στρατη-

γικών μπορούν, επίσης, να συντελέσουν όχι μόνο ως μια μέθοδος οργάνωσης της μυθιστορηματικής ύλης, αλλά και ως ένα μέσο/άσκηση δημιουργικής έκφρασης, καλώντας ο διδάσκων τους μαθητές να δημιουργήσουν δικούς τους χαρακτήρες και να εργαστούν ομαδικά ή ατομικά, προκειμένου να γράψουν τις δικές τους ιστορίες, μελετώντας τον τρόπο που αποσπασματικά στοιχεία του υλικού κόσμου μετατρέπονται σε λογοτεχνική ύλη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι εφικτό ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα ή τις βαθμίδες εκπαίδευσης να προσαρμόσει το υλικό του, να εκλαϊκεύσει ή να «επιστημονικοποιήσει» τις σημειώσεις του, αξιοποιώντας την αφηγηματολογία ως διδακτικό εργαλείο κατάκτησης της λογοτεχνικής φόρμας και μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας ή συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία (Sawyer, 2007). Άρα, ένα παρεξηγημένο και κατά για πολλούς τεχνικό ζήτημα είναι ικανό να αλλάξει το παιδαγωγικό κλίμα και να συνεισφέρει καίρια στην ανάπτυξη της ομαδικότητας, της ελευθεριότητας και στην αύξηση της διαθεματικής/διακαλλιτεχνικής προσέγγισης στη διαμεσολάβηση της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο, ζητήματα που αποτελούν βασικούς μαθησιακούς στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΠΣ-ΝΑ, 2011).

Αν αυτά ισχύουν σε επίπεδο σύνδεσης της αφηγηματολογίας με τους σύγχρονους διδακτικούς στόχους και μεθόδους, η εξέταση των αφηγηματικών μηχανισμών είναι, την ίδια στιγμή, ένα αποτελεσματικό εργαλείο και στην προσπάθεια συσχέτισης του σύγχρονου σχολείου με τα νέα δεδομένα ή έστω με τα πιο δημοφιλή πορίσματα της λογοτεχνικής θεωρίας. Η έννοια της αναγνωστικής πρόσληψης ως μέσο ερμηνείας και σημασιοδότησης του λογοτεχνικού κώδικα, η διάχυτη αξιοπιστία που απολαμβάνει το μπαχτινικό θεωρητικό μορφώμα της διαλεκτικής δυναμικής των κειμένων και η διακειμενικότητα ως ενδογενής διάλογος των λογοτεχνικών έργων δεν ακυρώνονται από την εξέταση της διάρθρωσης του λογοτεχνικού συγκείμενου, αλλά αντιθέτως αποκτούν μια σημειολογική και γλωσσολογική βάση, εφόσον οι ίδιες οι θεωρίες των Jauss (1978), Bakhtin (1984) και Kristeva (1978), λαμβάνουν υπόψη τους τη σχέση δομής της γλώσσας και δομής του λογοτεχνικού έργου, καθώς προσδιορίζουν τη διαλεκτική προοπτική των έργων μέσα σε μια λογοτεχνική παράδοση και τη σχέση τους με τον αναγνώστη-συνδημιουργό, υπό το πρίσμα ακριβώς της σημασιακής ταυτότητας που έχουν τα επιμέρους στοιχεία του κειμένου σε σύνδεση με το αισθητικό όλον. Αναγνωρίζουν εξορισμού, δηλαδή, το κείμενο ως ένα ενιαίο σώμα, αυτόνομο και αυτοδύναμο που συλλειτουργεί σε άξονα συγχρονίας και διαχρονίας με την εκάστοτε αναγνωστική προσδοκία και πολιτισμική κατάσταση (Greimas, 2005· Καψωμένος, 2010).

Συνεπώς, ο εξοβελισμός αυτής της πλευράς της λογοτεχνικής γλώσσας από τη διδακτική στοχοθεσία/μεθοδολογία της διαμεσολάβησής της υπονομεύ-

ει την εγγραφή αυτών των θεωριών στη σχολική διαδικασία και αφαιρεί από τους διδασκόμενους την όποια μέθοδο οργάνωσης μιας προσωπικής σχέσης και οικείωσης με τη λογοτεχνία ως αισθητική πράξη με αυταξία και νοηματική πληρότητα, ιδιότητα που εμπεριέχει και δεν αναιρεί την πολυδύναμη επανα-σημασιολόγηση της ταυτότητάς της.

3. Η μελέτη των αφηγηματικών μηχανισμών ως προϋπόθεση ανάπτυξης της δημιουργικής έκφρασης στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής

Η έννοια της δημιουργικής έκφρασης, ως ένας δημοφιλής τρόπος καλλιέργειας της δημιουργικότητας παιδιών και εφήβων, στοιχείο εγγενές σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες, σύμφωνα με τους μελετητές και σημαντικό για τη διαμόρφωση και αποτίμηση των παραστάσεων του κόσμου των ενηλίκων (Κωτόπουλος κ.α., 2013), αποτέλεσε πυρηνικό άξονα της σύγχρονης αντίληψης διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Ωστόσο, αν η αφηγηματολογία δεν μπορεί να λείπει από τη σύγχρονη σχολική αίθουσα ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας, διασύνδεσης με τις νεότερες λογοτεχνικές θεωρίες και μέθοδος πραγμάτωσης της στοχοθεσίας περί κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotski, 1978) και κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα (Pope, 1994· 2005), τι συμβαίνει με τα προγράμματα δημιουργικής γραφής ενηλίκων είτε σε επίπεδο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είτε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Η μελέτη της δομής των πανεπιστημιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών ΔΓ του ΕΑΠ, της Δυτ. Μακεδονίας και του ΑΠΘ δίνει μέσω της στοχοθεσίας και μεθοδολογίας τους μια πρώτη εικόνα για τον ρόλο της αφηγηματολογίας στην υλοποίηση και οργάνωση της διδακτικής προσέγγισης των ειδών του δημιουργικού λόγου. Η αναφορά σε αυτά τα προγράμματα δεν γίνεται, επειδή οι υπόλοιπες δομές παροχής σχετικών σεμιναριακών μαθημάτων κρίνονται ως ελλιπείς ή ανάξιες λόγου, αλλά κυρίως λόγω του γεγονότος ότι τα πανεπιστημιακά προγράμματα συνιστούν θεσμικά πρότυπα κατανόησης της δημιουργικής γραφής στον ελληνικό χώρο, είναι ευκολότερο να μελετηθεί το πρόγραμμα σπουδών τους και να εξαχθούν συμπεράσματα-δείκτες των τάσεων που ακολουθείται σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον σχετικά με το εν λόγω αντικείμενο.

Η διάρθρωση των προγραμμάτων αυτών, λοιπόν, διαθλούν δύο διακριτές, αλλά αλληλεπιδραστικές μαθησιακές διαδικασίες που ορίζουν και τη σχέση αφηγηματολογίας και δημιουργικής έκφρασης. Θεωρούν ως σημαντικούς άξονες και στόχους α) την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας ως μέσο ενίσχυσης της κριτικής ικανότητας των σπουδαστών και επαρκούς κατάκτησης των κανόνων της λογοτεχνικής γραφής (είδη, σχολές, εμβληματικές μορφές και υφολογικά χαρακτηριστικά) (Pope, 2005), ενώ β) αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος που

ευνοεί τον πειραματισμό και επιτρέπει την ελεύθερη και δημιουργική αντιπαράθεση-μορφοποίηση των παραδεδομένων τρόπων/μηχανισμών έκφρασης, με απώτερο στόχο να παράγουν δικά τους κείμενα (Vernon, 1970· Dawson, 2005).

Αυτή η διαπίστωση διαθλά και τη σημασία που καλείται να έχει η μελέτη των αφηγηματικών επιλογών και η οικείωση βασικών θεωρητικών συστημάτων που άπτονται του πεδίου της αφηγηματολογίας σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Εστιάζουμε στην έννοια του εργαστηρίου, καθώς είναι ο θεμελιώδης άξονας και το ζωντανό κύτταρο της καλλιέργειας του δημιουργικού λόγου. Επιπλέον, θεωρούμε αυτονόητο ότι στα πανεπιστημιακά μαθήματα κατάρτισης που ανήκουν στη φιλολογική επιστήμη και τα οποία είναι υποχρεωτικά για τους σπουδαστές στα συγκεκριμένα μεταπτυχιακά προγράμματα, θα υπάρχουν αναφορές και επισταμένη μελέτη της αφηγηματολογίας, άρα το ζήτημα τίθεται σχετικά με την ίδια τη διαδικασία άσκησης και παραγωγής δημιουργικής γραφής.

Η διδακτική πράξη, η στοχοθεσία, αλλά και εγχειρίδια δημιουργικής γραφής από πανεπιστημιακούς δασκάλους που υπηρέτησαν για χρόνια το εν λόγω επιστημονικό πεδίο, όπως ο Μ. Σουλιώτης, (2009) φανερώνουν ότι η αφηγηματική θεωρία δεν απουσιάζει από το εργαστήριο παραγωγής δημιουργικής έκφρασης, απλώς είναι διαμορφωμένη κατάλληλα για ένα τέτοιο πρόγραμμα. Αφαιρείται δηλαδή η τυπολατρία και ο φορμαλισμός της ορολογίας και επικεντρώνεται η προσοχή στην ίδια τη διαδικασία και ρόλο που συντελούν στο αισθητικό όλον του έργου. Άρα, δεν εξοβελίζεται, αλλά μεταμορφώνεται και επαναπροσεγγίζεται ως μέσο δόμησης ζωντανών οργανισμών. Άλλωστε, κάθε άλλη επιλογή θα φάνταζε παράταιρη, καθώς είναι γενικώς αποδεκτό ότι η συγγραφή λογοτεχνικού λόγου απαιτεί βαθιά γνώση της εγχώριας και παγκόσμιας γραμματολογίας και προϋποθέτει χρόνια άσκηση και εντρύφηση στα πρότυπα των σημαντικών δημιουργών. Η συνύφανση της λογοτεχνικότητας με την αφηγηματική διαδικασία δεν επιτρέπει την υπονόμηση ή υποτίμηση της αξίας των αφηγηματικών μηχανισμών, γιατί η όποια αισθητική επιλογή από έναν εκκολλητόμενο δημιουργό έχει μορφολογικό και θεματολογικό αντίκτυπο, συνδέεται αναπόσπαστα με τον τρόπο οργάνωσης των μυθοπλαστικών υλικών και διατύπωσης της ιστορίας και επομένως συνιστά μια απόφαση αφηγηματικής φύσεως (Greimas, 2005).

Όπως γίνεται αντιληπτό, είτε δια της παραδοσιακής μορφής διαλέξεων και της ακαδημαϊκής προσήλωσης σε κανόνες, θεωρίες και ονόματα είτε μέσω της ασκήσης, της παρατήρησης, της κριτικής ανάγνωσης, της ερμηνευτικής προσέγγισης και του δημιουργικού πειραματισμού, ο σπουδαστής της ΔΓ είναι υποχρεωμένος από την ίδια την ιστορία της λογοτεχνικής γραφής και τις οφειλές του στα πρόσωπα-σταθμούς στην εξέλιξη του λογοτεχνικού κώδικα να εξετάσει τα αφηγηματικά εργαλεία -έστω για να απορρίψει εν τέλει ή να τα τροποποιήσει καταλυτικά-, όπως διαμορφώθηκαν μέσα στην πορεία μεταλλάξεων και στην

αναζήτηση -ανά εποχή ή κίνημα- καινοτόμων εκφραστικών τρόπων του ανθρώπινου λόγου (Pope, 2005· Runko, 2009).

Το καίριο ερώτημα, συνεπώς, για τη δημιουργική γραφή δεν τίθεται αν χρειάζεται ή όχι τη μελέτη των αφηγηματικών τρόπων, αφού το πώς της διήγησης κρίνεται ως δεδομένο ότι θα αφορά τον σπουδάζοντα/ασκούμενο στις τεχνικές του δημιουργικού λόγου. Το ζήτημα περί αφηγηματολογίας, αποτελεί ο τρόπος προσέγγισής της μέσα σε ένα πλαίσιο εργαστηρίου ενηλίκων σπουδαστών, προβληματική που αφορά και την ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα που εξετάσαμε παραπάνω. Η άσκηση και η αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης της δημιουργικότητας δηλαδή δεν χρειάζεται να είναι ανάλογη με την αυστηρότητα και τυπικότητα στη μνημόνευση όρων ή αρχών που απαιτούν οι λογοτεχνικές σπουδές και η ακαδημαϊκή κριτική. Αν και είμαι από τους υποστηρικτές της ακαδημαϊκής κατάρτισης των σπουδαστών της δημιουργικής γραφής, τουλάχιστον σε πανεπιστημιακό επίπεδο, δεν θεωρώ ότι είναι απαραίτητο σε ένα εργαστήριο δημιουργικής έκφρασης να επιμένει κανείς σε ονόματα και συστήματα θεωριών, αλλά να προσπαθεί ο διδάσκων να προκύπτουν φυσικά ως σχήματα μέσα από τα έργα.

Εν συντομία, οι σπουδαστές μπορούν να αξιοποιήσουν και ωφεληθούν δημιουργικά από τις νεότερες μελέτες-συστήματα της αφηγηματικής δομής και επιμέρους αξόνων της διαμόρφωσης του λογοτεχνικού γίνεσθαι, όπως για παράδειγμα της θεωρίας του Forster (1955) και του Hamon (1983) που έδωσαν μια νέα διάσταση στην εξέλιξη των μυθοπλαστικών προσώπων, αναδεικνύοντας δυναμικά στοιχεία στη δομή των πορτρέτων και τη διάδρασή τους με το όλον της αφήγησης. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή είναι προτιμότερο να γίνει ως δημιουργική άσκηση, ως παρότρυνση διαμόρφωσης των δικών τους πορτρέτων και της προσπάθειας του διδάσκοντος να κινητοποιήσει την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, προκειμένου να εφαρμόσουν σε δικές τους ιστορίες –συλλογικές ή ατομικές- τα πορίσματα της έρευνας. Κατ' επέκταση, η αφηγηματική θεωρία στα εργαστήρια ΔΓ καλείται να ενταχθεί εκ νέου μέσα στο λογοτεχνικό συγκεκριμένο και να δοκιμαστεί σε νέες συνθέσεις, νέες μορφές δομής ως παιχνίδι ανατροπής και επανασυναρμολόγησης των κανόνων του λογοτεχνικού κώδικα (Sawyer, 2007· Μουλλά, 2012).

4. Συμπεράσματα

Σε τελική ανάλυση, η αφηγηματολογία αποδεικνύεται ότι όχι μόνο επιβιώνει μέσα σε ένα κλίμα μεταβάσεων της ελληνικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, αλλά συνιστά ένα θεμελιακό άξονα προσέγγισης της λογοτεχνικής γραφής ως προϋπόθεση καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, της κριτικής διαχείρισης των

έργων και ενίσχυσης της δημιουργικότητας. Η δυσκολία δεν έγκειται, λοιπόν, στο να απαντήσουμε αναφορικά με τη χρησιμότητα της αφηγηματολογίας ως διδακτικό εργαλείο στη σχολική κοινότητα και στα προγράμματα ΔΓ, αλλά εντοπίζεται στη δημιουργία καινοτόμων και ελκυστικών τρόπων διαμεσολάβησης της στους σπουδαστές. Η παιγνιώδης διάσταση που κρίνεται ως ζητούμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; θεωρείται προαπαιτούμενο σε ένα εργαστηριακό μάθημα δημιουργικής έκφρασης, το οποίο προσπαθεί να αφυπνίσει τις δημιουργικές δυνάμεις της φαντασίας των ενηλίκων, στοιχείο που στους εφήβους είναι οργανικό κομμάτι της φύσης τους (Κωτόπουλος, 2011· Pope, 2005).

Οι αναστολές, οι στερεότυπες δομές σκέψεις, η χρόνια τυποποίηση της συμπεριφοράς και των τρόπων πρόσληψης της πραγματικότητας είναι εμπόδια στον πειραματισμό και την ελευθεριότητα -βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Γι' αυτό, μια τεχνοκρατική, τυπολατρική και μανιερίστικη διδακτική προσέγγιση των αφηγηματικών μηχανισμών μπορεί να κλειδώσει ακόμα περισσότερο τους σπουδαστές και να ενισχύσει τις άμυνές τους στην αναζήτηση εκφραστικών οδών, αφού θα είναι μια ακόμα φωνή από το παρελθόν της μαθητείας τους στη σχολική τάξη ή τα πανεπιστημιακά έδρανα, η οποία ανακαλεί και ωθεί σε άγονο ορθολογισμό και συμμόρφωση. Έτσι, η δημιουργικότητα που ακμάζει στη συστηματικότητα και μεθοδικότητα, όπως έχουν αποδείξει οι μελέτες της δημιουργικής διαδικασίας σε γνωστούς συγγραφείς, είναι σκόπιμο να επιδιωχθεί μέσα από διαδραστικότερες μεθόδους εμπρίθειας της λογοτεχνικής γλώσσας. Η δημιουργικότητα, δηλαδή, του διδασκόμενου προϋποθέτει τη δημιουργικότητα του διδάσκοντος στις μεθόδους διδακτικής προσέγγισης των μηχανισμών και οικείωσης των σπουδαστών με τις αρχές της αφηγηματικής θεωρίας.

Κατά συνέπεια, η θεωρία της λογοτεχνίας είναι αναγκαστικά βασικό συστατικό και δείκτης οικείωσης του λογοτεχνικού κώδικα, κατά τρόπο που δεν μπορεί να αποσπαστεί από όποια μελέτη και διαμεσολάβηση της λογοτεχνίας. Ειδικά η εξέταση των μηχανισμών παραγωγής δημιουργικού λόγου και διάρθρωσης, διατύπωσης, μετάδοσης μιας σειράς μυθοπλαστικών ή πραγματικών γεγονότων, κατά τρόπο λογοτεχνικό και άρα αισθητικά άρτιο, δεν μπορεί παρά να αφορά τον σπουδαστή της και πόσο μάλλον τον ασκούμενο συγγραφέα ή τον όποιο άνθρωπο παλεύει να εκφραστεί δημιουργικά με αισθητικά κριτήρια. Κατά συνέπεια, το μεγάλο ζήτημα είναι η ανίχνευση νέων τρόπων επικοινωνίας των ιδίων των μηχανισμών συνύφανσης μιας διήγησης σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης και διάταξης της λογοτεχνικής ύλης (χρόνος, αφηγητής, χαρακτήρες, οπτική γωνία, παύσεις, σχόλια, απόδοση εσωτερικών φωνών και διαλόγων) (Genette, 2007). Έτσι, το νέο διακύβευμα μπορεί να τεθεί με βάση το πρόβλημα διαμόρφωσης μιας διδακτικής της αφηγηματολογίας ως τρόπος

ενίσχυσης του πειραματισμού και της δημιουργικής έκφρασης στην εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων, εκκολαπτόμενων δημιουργών και αφοσιωμένων φίλων της λογοτεχνίας ως καλλιτεχνική θεωρία και πράξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2008). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Η. Τ. Κωστόπουλος, *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Η. Τ., Βακάλη, Π. Α, & Ζωγράφου, Μ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουλλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*, 15, ανακτήθηκε στις 14-2-2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.pdf>.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (2012). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (2011). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σουλιώτης, Μ. (2009). *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα*; Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως (βιβλίο εκπαιδευτικού)*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (επιμ. Μ. Holquist, μτφρ. C. Emerson and M. Holquist). Manchester: Manchester University Press.

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Beghetto, A. R. (2011). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2006). *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και Δομή του Λογοτεχνικού Πεδίου*. (μτφρ. Ε. Γιαννοπούλου, πρόλογος Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Forster, E.M. (1927, 1955). *Aspects of the Novel*. Austin, Orlando, New York, San Diego, London: A Harvest book, Harcourt, Inc.
- Freud, S. (1920, 2010). *General Introduction to Psychoanalysis*. (μτφρ. G. Stanley Hall). New York: Bartleby. Com.
- Freud, S. (2011). *Ο ποιητής και η φαντασίωση*. (μτφρ. Γ. Σαγκριώτης). Αθήνα: Πλέθρον.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III*. (μτφρ. Μ. Λυκούδης, επιμ. Ε. Καψωμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Greimas, A. J. (2005). *Δομική σημασιολογία. Αναζήτηση μεθόδου*. (μτφρ. Γ. Παρίσης, επιμ. Ε. Γ. Καψωμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Greimas, A. J. (1989). Figurative Semiotics and the Semiotics of the Plastic Arts. (μτφρ. F. Collins-P. Perron). *New Literary History*, 20(3), 627-649.
- Hamon, P. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris: Hachette.
- Hamon, P. (1982). Un discours contraint. In R. Barthes, L. Bersani, Ph. Hamon, M. Riffaterre, & I. Watt, *Littérature et réalité* (pp. 119-181). Paris: Le Seuil.
- Hamon, P. (1983). *Le personnel du roman: Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola*. Genève: Librairie Droz.
- Jauss, H. S. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Kristeva, J. (1978). *Séméiôtikè - Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Le Seuil.
- Lukács, G. (2002). *Studies in European Realism: A sociological study of the writings of Balzac, Stendhal, Tolstoy, Zola, Gorki and others*. (μτφρ. Edith Bone). New York: Howard Fertig.
- Pope, R. (1994). *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London: Routledge.
- Pope, R. (2005). *Creativity, Theory, History, Practice*. London and New York: Routledge.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the Folktale*. (μτφρ. L. Scott, πρόλογος S. Pirkova-Jakobson). Austin: University of Texas Press.
- Runco, M. A. (2009). Writing as an Interaction with Ideas. In S. B. Kaufman,

- & J. C. Kaufman (επιμ.), *Psychology of Creative Writing* (pp. 180-195). Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Stanzel, F. K. (1999). *Θεωρία της αφήγησης: Theorie des Erzählens*. (μτφρ. Κ. Χρυσομάλλη-Heinrich). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Todorov, T. (1965). *Théorie de la littérature, textes des formalistes russes*. Paris: Le Seuil.
- Vernon, P. E. (1970). *Creativity: Selected readings*. Middlesex: Penguin.
- Vygotski, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.

Abstract

This article examines the extent of incorporation, association and exploitation of Literary Theory and, in particular, the theories focusing on the decoding of narrative mechanisms (narratology) in the teaching of literature both in secondary education and also in creative-writing adult workshops. These spaces are seen as two distinct spaces of knowledge, which, however, function complementarily in the effort of pupils and adult students to familiarise themselves with the literary code, theoretically and practically. This study emphasises the importance of narratology as a useful methodological and interpretive instrument, which does not approach the literary text formalistically but constitutes a semantic indicator of the structure and language of the aesthetic discourse of the literary work and can function as a means of enhancing creativity and experimentation, both in the classroom and in the creative-writing workshops. Consequently, this article gives answers to the reasons why narratology is indispensable for approaching literary works, while, at the same time, it proposes a redefinition of teachers' attitudes towards it, since narratology can aid in the cultivation of creative expression.

Key-words: Narratology, literary theory, teaching of literature, creative writing

Αναστάσιος Μιχαηλίδης
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Τηλ.: 210-2387698, 6939670639
E-mail: tasmichailides@yahoo.gr