

Η διδασκαλία της *Δημιουργικής Γραφής*

Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους

Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος, Λέκτορας Ελληνικής και Παιδικής Λογοτεχνίας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, tkotopou@uowm.gr&tkotopou@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να άρει το ψευτοδίλημμα της δυνατότητας ή μη διδασκαλίας της συγγραφής λογοτεχνικών κειμένων, εστιάζοντας στη σύνθεση και ανασύνθεση έργων της σύγχρονης ελληνικής Εφηβικής Λογοτεχνίας. Παρατίθεται μία σειρά ασκήσεων που μπει σταδιακά τον αναγνώστη στα μυστικά της συγγραφής και τον προτρέπει μέσα από μία παιγνιώδη διάθεση να συμμετάσχει σ' αυτήν την πρώτιστα δημιουργική διαδικασία. Έχουν προηγηθεί ενημερωτικές εισαγωγές στην έννοια της *Δημιουργικής Γραφής* και της *Εφηβικής Λογοτεχνίας*, καθώς και οι δύο όροι έχουν γίνει αποδεκτοί, με τις όποιες δικαιολογημένες ή αδικαιολόγητες ενστάσεις, σχετικά πρόσφατα και δυνητικά μπορούν να δημιουργήσουν νοηματικές ασάφειες.

Λέξεις κλειδιά: *Δημιουργική Γραφή, Εφηβική Λογοτεχνία, διδασκαλία, συγγραφή*

Αντί Εισαγωγικών

Ο επείσακτος όρος *Δημιουργική Γραφή*, προσπάθεια απόδοσης του αγγλοσαξονικού «Creative Writing», συχνά προκαλεί σύγχυση και αμηχανία τόσο εξαιτίας της πολλαπλής σημασίας και χρήσης του, όσο και λόγω των διαφορούμενων νοημάτων του (Κωτόπουλος 2012:1). Αρκετοί ταυτίζουν το δημιουργικό γράψιμο με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ άλλοι θεωρούν πως η *Δημιουργική Γραφή* αφορά τη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης (ή ανασύνθεσης), η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών χωρίς αποκλειστικές συνδέσεις με τη λογοτεχνία (Ramet 2004). Η στράτευση με μία από τις παραπάνω απόψεις σηματοδοτεί συγκεκριμένες στάσεις στη διδασκαλία της *Δημιουργικής Γραφής*. Σε

κάθε πάντως περίπτωση αντιτάσσεται στην παραδοσιακή έννοια της συγγραφής, δηλαδή μιας ελιτίστικης, μοναχικής πρακτικής.

Στα χρόνια της αναγέννησης ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως δημιουργικό ον και η καλλιτεχνική δραστηριότητα χαρακτηρίζεται πλέον ως «δημιουργία» (Williams 1965:19-20). Στην αρχαιότητα η ποιητική παραγωγή αναφερόταν ως «μίμηση» επηρεασμένη από την επιχειρηματολογία, αλλά και το κύρος του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, οι οποίοι πάντως διαφωνούσαν για την αξία της. Στην ανθρωπιστική αναγέννηση η ποιητική πράξη αντιμετωπίζεται ως αντίστοιχη με την θείκη: «Κανένας δεν δικαιούται τον τίτλο του Δημιουργού, παρά μόνο ο Θεός και ο ποιητής» θα γράψει χαρακτηριστικά ο Torquato Tasso (Williams 1988:82). Οι πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς στην έννοια της «δημιουργικότητας», αλλά και οι σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί προέρχονται από μελετητές έγκυρων και μη επιστημονικών πεδίων. Άλλοτε προσεγγίζεται μέσα από την εξέταση του δημιουργικού «προϊόντος» και άλλοτε μέσα από την προσπάθεια διερεύνησης των γνωστικών διαδικασιών που οδηγούν στην παραγωγή του. Πρόκειται για ένα παράδοξο, όπως χαρακτηρίζεται από την Boden (1994), μιας και οφείλεται σ' ένα σύνθετο πλέγμα από γνωστικές λειτουργίες που καθιστά εξίσου περίπλοκη την ταυτόχρονη διερεύνησή τους. Στη δική μας εργασία η πολλαπλότητα των απόψεων θα μπορούσε να τοποθετηθεί αδρά σ' ένα συνεχές ανάμεσα σε δύο γενικότερες κατηγορίες. Η πρώτη επιχειρεί τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών εκείνων που διακρίνουν το δημιουργικό από το μη δημιουργικό άτομο (Guilford 1968, Barton 1969, Ariei 1976). Η δεύτερη αντιμετωπίζει το θέμα περισσότερο ολιστικά. Γι αυτήν η δημιουργικότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο μπορεί κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες να απελευθερώνεται ή αντίθετα, να ατροφεί. Ο Winnicott κάνει λόγο για *δημιουργική συναίσθηση* και γενικεύει τον όρο σε βαθμό που να την ταυτίζει μ' αυτό που περισσότερο απ' οτιδήποτε άλλο «κάνει το άτομο να αισθάνεται ότι η ζωή αξίζει να τη ζήσεις» (Winnicott 1996:122). Για τον Winnicott το άτομο είναι περισσότερο δημιουργικό μέσα στο «παιχνίδι», μια *μεταβατική ή δυναμική* περιοχή της ανθρώπινης εμπειρίας, που διευρύνεται πέρα από αυτό σ' ένα σύνολο πολιτισμικών φαινομένων, ενώ «συμμορφωμένες» ζωές βιώνουν όσοι αδυνατούν να παίξουν.

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

Όμως η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ταυτόχρονα και μια νέα πρόταση για τη μελέτη της λογοτεχνίας, μια *νέα λογοτεχνική θεωρία*, όπως η σημειωτική, η αποδόμηση, η διακειμενικότητα, κ.τ.λ. Η οπτική της είναι «το βλέμμα του συγγραφέα». Χωρίς περίσσια ιστορικά και βιογραφικά σχόλια, η θέαση του έργου πραγματώνεται κυρίως με τα μάτια του συγγραφέα-δημιουργού και όχι του

συγγραφέα-κοινωνικού όντος, δηλαδή με βάση το δημιουργικό και όχι το κοινωνικό Εγώ, όσο κι αν το ένα φιλτράρεται και συγκροτείται διαμέσου του άλλου. Η θεωρία αυτή προσκαλεί τον αναγνώστη να ξαναγράψει το έργο, με νέα ανάγνωση και νέα γραφή, ως δυνάμει δημιουργός (Σαμαρά 2009). Η γνώση του τρόπου σύνθεσης και των λειτουργιών ενός κειμένου επιτρέπει τη δημιουργική υπονόμηση και αναδημιουργία του, σημείο από το οποίο αφορμάται εν μέρει και η παιδαγωγική διάσταση της Δημιουργικής Γραφής.

Εκτός των παραπάνω, η Δημιουργική Γραφή με την απελευθέρωση της δημιουργικότητας μπορεί να λειτουργήσει και *θεραπευτικά*. Προσφέρει ψυχική εκτόνωση, εσωτερική απελευθέρωση του ατόμου, ενώ λειτουργεί αυτοεπιβεβαιωτικά και λυτρωτικά (Freud 1976 και Brown 1997 στο: Καρακίτσιος 2012). Χρησιμοποιείται ως βιωματική μέθοδος στα πλαίσια της θεραπείας μέσω της τέχνης από την επιστήμη της ψυχολογίας και εφαρμόζεται σε ψυχοθεραπευτικά προγράμματα, προγράμματα επανένταξης, ανεξάρτησης από ουσίες, ενίσχυσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες ή σοβαρές παθήσεις, κακοποιημένων ατόμων, κ.τ.λ. κυρίως στον αγγλοσαξονικό κόσμο και έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεπίγνωσης (Καραγιάννης 2010).

Το διαχρονικό ερώτημα και οι «επιστημονικές» του απαντήσεις

Διδάσκεται ή όχι η συγγραφή; Σε με τέτοιου είδους συζήτηση θα μπορούσε κανείς να ανατρέξει σε φιλοσοφικές θεωρήσεις που εκκινούν από τον Πλάτωνα, αν όχι και νωρίτερα. Στο πέρασμα των χρόνων οι απόψεις για το αν η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται ή όχι δεν έπαψαν να είναι αντικρουόμενες. Αρκετούς αιώνες μετά τον Πλάτωνα και την *Ποιητική* του Αριστοτέλη ο Immanuel Kant υποστήριξε πως ο συγγραφικός τρόπος χάνεται όταν επιχειρείται η διδασκαλία του. Την άποψη αυτή υιοθέτησε και ο Henry James, ο οποίος, απαντώντας ουσιαστικά στην φημισμένη ομοίτιλη του δικού του έργου διάλεξη «The Art of Fiction» του Walter Besant, επιχειρηματολόγησε ότι το μυθιστόρημα είναι μία μορφή τέχνης, του οποίου όμως οι νόμοι δεν μπορούν να διδασχούν. Ο Besant, Άγγλος πεζογράφος ήσσονος σημασίας, πίστευε πως οι γενικοί κανόνες που διέπουν την πεζογραφία ως μορφή τέχνης μπορούν να διδασχούν με ακρίβεια, αλλά σε όσους ήδη έχουν προικιστεί με τα απαραίτητα χαρίσματα. Η δημόσια συζήτηση για το αν η συγγραφή μπορεί να διδασχτεί αναπτύχθηκε ουσιαστικά στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Τότε, καταγράφονται οι πρώτες, φορμαλιστικές, προσπάθειες να διδασχτεί η συγγραφή είτε με οδηγίες σε εγχειρίδια είτε με την κριτική που γινόταν στα χειρόγραφα των εργαστηρίων. Την ίδια στιγμή, εγχειρίδια γραφής και ειδικότερα γραφής διηγημάτων άρχισαν να κυκλοφορούν και στην Αμερική. Η ανάδυση της Δ.Γ. ως επιστημονικού κλάδου στην πανεπιστημιακή κοινότητα των Η.Π.Α. στις αρχές του 20ού αιώνα πραγματοποιείται παράλληλα με τις προσπάθειες να αντικατασταθεί η ιστορική – φιλολογική και γλωσσολογική ανάλυση των λογοτεχνικών έργων από μία λογοτεχνική κριτική που να αξιολογεί την Λογοτεχνία με όρους που αφορούν την αισθητική της ποιότητα. Την εποχή αυτή καταγράφεται η αρχή της ανόδου της Θεωρίας, η οποία αντιμετωπίζεται σταδιακά στις ανθρωπιστικές σπουδές ως μία διεθνής *lingua franca*, ενώ μερικά χρόνια αργότερα η *Νέα Κριτική* εδραιώνεται θεσμικά ως μία σπουδαία παιδαγωγική

πρακτική, αυτή της κειμενικής αυτονομίας. Η Δ.Γ. ως γνωστικό πεδίο αναπτύσσει και συγκροτεί σταδιακά την επιστημονική της ταυτότητα μέσα στο κλίμα της συγκεκριμένης κρίσης της αγγλοσαξονικής ακαδημαϊκής παράδοσης.

Η Δημιουργική Γραφή ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος ξεκινά στα 1939 με την ίδρυση του Iowa Writer's Workshop, παρόλο που υπήρχαν προάγγελοι του εγχειρήματος με σημαντικότερο αυτόν του '47 Workshop' στο Harvard από τον George Baker μεταξύ 1906 και 1925. Το πρώτο αυτό εργαστήριο του Iowa προσφέρθηκε σ' ένα θερινό τμήμα στα 1939 κι ήταν ανοιχτό μόνο σε σπουδαστές που μπορούσαν να παρουσιάσουν αποδείξεις της ικανότητάς τους να συμμετάσχουν. Η επίσημη θέση του εργαστηρίου ήταν πως η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχτεί, αλλά ότι το ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί (Iowa University 1939:1 στο Dawson 2005:81). Σήμερα η Δημιουργική Γραφή διαθέτει μία πολύ ισχυρή διεθνή παρουσία, ειδικότερα μάλιστα κατά την τελευταία εικοσαετία, έχοντας εξελιχθεί στους κόλπους των σημαντικότερων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του κόσμου, όπως των Columbia, Princeton, Iowa, αργότερα του [East Anglia](#) της Αγγλίας κ.τ.λ. Τα προγράμματά της είναι πλέον κατοχυρωμένα θεσμικά σε πολλά Πανεπιστήμια της ευρωπαϊκής ηπείρου, στην Αυστραλία, στην Ασία και ο κατάλογος προβλέπεται να είναι σύντομα επαυξημένος. Η λειτουργία αυτών των προγραμμάτων άλλωστε δεν εναντιώνεται στο δεύτερο σκέλος της γενικής αρχής του πανεπιστημιακού οικονομικού μάντζεμντ, που υπαγορεύει πως, αν ένα γνωστικό αντικείμενο μπορεί να υποστηριχτεί με ερευνητική χρηματοδότηση, τότε εξασφαλίζεται αυτομάτως και η διδακτική του πλευρά, η επιβίωσή του ουσιαστικά. Αν όμως ένα γνωστικό αντικείμενο δεν εξασφαλίζει ανάλογες επιχορηγήσεις τότε είναι η διδακτική του πλευρά που πρέπει να το υποστηρίξει. Να σημειώσουμε πως στην Ελλάδα, κατά την τελευταία τετραετία, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας διαθέτει Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δ.Γ. με Διευθνή Σπουδών τον ποιητή και πανεπιστημιακό Μίμη Σουλιώτη πλαισιωμένο από μία σειρά πολύ αξιόλογων συνεργατών που εξειδικεύονται σε διάφορα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Τίτος Πατρίκιος, Θανάσης Βαλτινός, Στρατής Χαβιαράς, Μάνος Ελευθερίου, Γιώργος Ξενάριος, Σοφία Νικολαΐδου, Νάσος Βαγενάς, Θόδωρος Παπαγγελής, Ζωή Σαμαρά, Πένυ Φυλακτάκη, Αλκίνοος Ιωαννίδης, κ.ά.). Η είσοδος της Δ.Γ. ως αυτόνομου μαθήματος στις υπόλοιπες βαθμίδες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι φανερό πως δεν αργεί, καθώς ήδη στην Κύπρο έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη σχολική χρονιά 2012-2013.

Η Εφηβική Λογοτεχνία

Μια προσπάθεια οριοθέτησης της *Εφηβικής Λογοτεχνίας* μας παραπέμπει εννοιολογικά στους όρους *Λογοτεχνία για Νεαρούς Ενηλίκους* (young adults) ή *Λογοτεχνία για Νέους και Εφήβους* (teenagers), αφού όλοι προκρίνουν την ηλικιακή φάση των αναγνωστών τους αλλά και τις θεματικές κατευθύνσεις, τις αφηγηματικές και γλωσσικές επιλογές που μορφοποιούν τα έργα που συμπεριλαμβάνουν. Η όποια πάντως ιδιαιτερότητα της Εφηβικής Λογοτεχνίας έχει γίνει αντικείμενο μελέτης

διεθνώς.¹ Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 διαχωρίζεται πλέον από τη Λογοτεχνία για παιδιά, χωρίς να απουσιάζουν οι σχετικές επιστημονικές διαφωνίες, καθώς ορισμένοι σημαντικοί θεωρητικοί και μελετητές του χώρου εξακολουθούν να την εντάσσουν στην Παιδική Λογοτεχνία (Nodelman & Reimer 2003: 187, 191-192), ενώ άλλοι επιχειρηματολογούν υπέρ της αυτονομίας της, καθώς οι σύνθετες αφηγηματικές δομές, οι ποικίλες χρήσεις του χρόνου, τα διακείμενα και τα φιλοσοφικά ζητήματα που τίθενται δεν απευθύνονται σε παιδιά, αλλά σε ωριμότερους αναγνώστες [Caroline Hunt, Margaret Marshall (1988:79-81), Rebecca Lukens και Ruth Cline (1995: 1), Jonathan Hunt (2007)]. Σημαντική είναι η συμβολή των Nilsen και Donelson στην κατεύθυνση αυτή, αφού καθορίζουν επιστημονικά τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά της *Εφηβικής Λογοτεχνίας* τόσο από την Παιδική όσο και από την «Ενήλικη» Λογοτεχνία» (Nilsen & Donelson 2001:25-33):²

- 1) Οι συγγραφείς υιοθετούν στην αφήγηση την οπτική γωνία των εφήβων. Οι πρωταγωνιστές είναι έφηβοι, όπως και οι αναγνώστες.
- 2) Η πλοκή συμβάλλει στην ανεξαρτητοποίηση των ηρώων-εφήβων από τον προστατευτισμό των γονιών, ενώ μερικές φορές έρχονται σε αντιπαράθεση μαζί τους για να αποδειχτούν καλύτεροί τους.
- 3) Παρά τη γνώμη πολλών κριτικών πως, εφόσον η χρησιμότητα της *Εφηβικής Λογοτεχνίας* είναι να βοηθήσει τους νέους να μεταβούν με ομαλό τρόπο από την παιδική στην εφηβική ηλικία, είναι θεμιτό και φυσιολογικό να υιοθετούνται στερεότυποι λογοτεχνικοί τρόποι, κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται. Αντιθέτως καταγράφεται μεγάλη ποικιλία λογοτεχνικών ειδών, θεματολογίας και αφηγηματικών τρόπων.
- 4) Η μυθοπλασία των θεμάτων αυτών καθορίζεται από το ρεαλιστικό περιβάλλον των μεγαλουπόλεων, όπου προβλήματα, όπως του διαζυγίου, της πρόωρης εγκυμοσύνης, των εκτρώσεων, του αλκοολισμού κ. ά. επηρεάζουν την ωρίμανση ή μη των ηρώων.
- 5) Οι εφηβικές ιστορίες διαθέτουν γρήγορο ρυθμό, δίνουν έμφαση στις εντυπωσιακές εικόνες, κάτι που συμβαίνει σε τηλεοπτικά βιντεοκλίπ, εκφράζοντας συχνά έντονες καταστάσεις και ισχυρά συναισθήματα, όπως: αγάπη, σεξ, τρόμο και φόβο.
- 6) Στα εφηβικά βιβλία, παρά το ρεαλισμό που τα διέκρινε κατά τη δεκαετία του '70 (αναφερόμαστε στην Αμερική), χαρακτηρίζονται, τελευταία, για την αισιόδοξη προοπτική τους, παρουσιάζοντας τη μαγική διάσταση της ζωής.

Στις μέρες μας η Εφηβική Λογοτεχνία είναι πλέον καταξιωμένη και θεωρητικά στην ευρωπαϊκή και στην αμερικανική ήπειρο τουλάχιστον. Εκτός από τα βιβλία ή τις σειρές βιβλίων που εντάσσονται στο χώρο του φανταστικού (περιπετειώδη, τρόμου, «μαγικά»), τα έργα της Εφηβικής Λογοτεχνίας κατά την τελευταία εικοσαετία αποκτούν θεματολογία κοινωνικών προβλημάτων, ιδιαίτερα σκληρών πολλές φορές, όπως η κακοποίηση ανηλίκων, η βία μεταξύ των εφήβων, η τρομοκρατία, οι άστεγοι, ο αλκοολισμός, τα ναρκωτικά και το διαζύγιο (τα τελευταία δύο είχαν απασχολήσει και παλιότερα τους συγγραφείς), η ομοφυλοφιλία σε άντρες και γυναίκες, που

¹ Για τον ορισμό της *Εφηβικής Λογοτεχνίας*, όπως επισημαίνει η Γκίβαλου (2011:19), ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των: Nilsen & Donelson 2001, Cart 1996, και ειδικότερα των: Holland 1975, Lukens & Cline 1995, Hunt 1996, Κοντολέων 1996 και 2009. Για τη διερεύνηση του όρου *Εφηβική/Νεανική Λογοτεχνία* βλ. και Αργυρίου 2006. Πρωτοποριακή και σημαντική σε ιδεολογικές και ψυχοκοινωνικές επισημάνσεις είναι η μελέτη της Trites (2000).

² Βλ. και Κανατσούλη 2002: 196-204.

εκκινούν από τα φαινόμενα της κοινωνικής αναληθσίας και των αδιέξοδων καταστάσεων της σημερινής παγκοσμιοποιημένης οικονομικής κρίσης. Οι λογοτεχνικοί ήρωες χαρακτηρίζονται από έντονες συναισθηματικές μεταπτώσεις και εμπλέκονται σε καταστάσεις συγκρουσιακές, οι οποίες αποτυπώνονται με ρεαλισμό μέσα από τις αφηγηματικές και υφολογικές επιλογές των συγγραφέων, π.χ. εσωτερικός μονόλογος, πολλαπλή εστίαση, ημερολογιακή ή επιστολική γραφή και συχνή χρήση διακειμένων. Το περιεχόμενο της Εφηβικής Λογοτεχνίας αναφέρεται στις ανάγκες, στις επιθυμίες και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι στη ζωή τους, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει το πέρασμα του ατόμου από την περίοδο της παιδικής ηλικίας στην ωρίμανση της ενηλικίωσης. Η εφηβεία αποτελεί μία καθοριστική περίοδο για την εξέλιξη του ατόμου και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, καθώς μέσα από τις φυσικές, νοητικές και ψυχοσυναισθηματικές αλλαγές που βιώνει αναζητά την ταυτότητά του και συγκροτεί την κοσμοαντίληψή του σε μια πορεία αμφισβητήσεων των καθιερωμένων αξιών και συγκρούσεων με τη γονική παντοδυναμία. Σύμφωνα με ορισμένους, μάλιστα, μελετητές διαπιστώνεται η παραδοξότητα στο μοντερνισμό η ωριμότητα και οι συναφείς αφηγήσεις να παίρνουν τη μορφή μάλλον μιας συνειδητής απόρριψης της κοινωνίας, ενώ στη μεταμοντέρνα εποχή το λογοτεχνικό υποκείμενο να προτιμά μάλλον να αποδεχθεί το ισχύον πολιτισμικό καθεστώς. Με αυτή την έννοια, το εφηβικό μυθιστόρημα σήμερα επιδιώκει περισσότερο να καθοδηγήσει τους εφήβους μέσα στους θεσμούς της καπιταλιστικής κοινωνίας, οι οποίοι και προσδιορίζουν αναπόφευκτα την ύπαρξη των σημερινών νεαρών ατόμων (Trites 2000:18-19).

Στο σύγχρονο εφηβικό νεοελληνικό μυθιστόρημα³ επιχειρείται η αναπαράσταση των ραγδαίων πολιτικών και κοινωνικών μεταβολών που σημειώθηκαν στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση και ιδιαίτερα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, καθώς και οι συνακόλουθες ανακατατάξεις και μεταβολές – κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα - οι οποίες υπαγόρευαν στους συγγραφείς όχι μόνο τη θεματολογία των έργων τους, αλλά και μια ρεαλιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων των εφήβων ηρώων, που καλούνται να μεταβούν στον σκληρό ενήλικο κόσμο της προσωπικής ευθύνης, της αλλοτρίωσης και της κοινωνικής αναληθσίας. Οι συγγραφείς υιοθετούν συνήθως την οπτική γωνία των πρωταγωνιστών σε μια προσπάθεια ρεαλιστικής απόδοσης των πραγματικών χαρακτηριστικών, των προβληματισμών και των αναζητήσεων της ηλικίας τους. Η επιδίωξη αυτοπροσδιορισμού – μορφοποίηση ταυτότητας - μέσα από την αμφισβήτηση του κοινωνικά κατεστημένου και την ανεξαρτητοποίηση από το οικογενειακό περιβάλλον, οι τάσεις απομόνωσης και οι σχέσεις με το άλλο φύλο, ο έρωτας και η πρώτη αναμέτρηση με τα μεγάλα ιδεολογικά και ηθικά προβλήματα της εποχής τους αναπαριστώνται μέσα από τις προσωπικές υφολογικές επιλογές των δημιουργών με αποτέλεσμα την προβολή έντονων συναισθηματικών καταστάσεων των εφήβων ηρώων, των εσωτερικών ψυχικών διεργασιών τους και των προβληματισμών τους (Γκίβαλου 2011:25). Ωστόσο οι πρωτοπόρες και ρηζικέλευθες προσεγγίσεις των ξένων δημιουργών δε φαίνεται πως επηρέασαν γόνιμα αρκετούς από τους σύγχρονους έλληνες συγγραφείς, οι οποίοι – λιγιστές οι εξαιρέσεις – δε θίγουν με ριζοσπαστικό και ανατρεπτικό τρόπο τα μεγάλα και ακανθώδη ζητήματα που αφορούν τους εφήβους αναγνώστες. Τα αρνητικά μοντέλα συμπεριφοράς, για παράδειγμα, όπως οι αυτοκαταστροφικές τάσεις, οι δυναμικές πολιτικές αντιδράσεις στα όρια της τρομοκρατικής συνείδησης, η υπερβολική χρήση βίας και η αυτοδικία σχεδόν απουσιάζουν, ενώ αντίθετα υπερπροβάλλεται το «σωστό» αξιακό σύστημα το οποίο ασπάζονται. Τα έργα των περισσότερων δημιουργών διακρίνονται από μία εκούσια ή ακούσια (αυτό)λογοκρισία, πιστοποιώντας ότι δεν έχουν ακόμα

³ Για μια σύντομη ιστορική αναδρομή βλ. Σαχίνης 1983 και Καστρινάκη 1995.

απογαλακτιστεί από τον ιδιότυπο συντηρητισμό της ελληνικής κοινωνίας. Οι συγγραφείς μοιάζει να επιδιώκουν τη συμμόρφωση με το ισχύον κοινωνικά αποδεκτό και να απασχολούνται περισσότερο από όσο πρέπει με την εμπορική ζήτηση των βιβλίων τους και την προσωπική τους αποδοχή / καταξίωση στη στενή ομήγυρη των βραβευμένων δημιουργών. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πραγματικότητα που αναπαριστούν συχνά να παρουσιάζεται λειασμένη και στρογγυλοποιημένη, αγγίζοντας τα όρια μιας ηθικοδιδασκτικής προσέγγισης άλλων εποχών. Ανεμνήνευτη χαρακτηρίζεται και η αδιαφορία της Πολιτείας για την *Εφηβική Λογοτεχνία* και τη συστηματική της διδασκαλία στην Εκπαίδευση, η οποία αποτυπώνεται με τον πιο εύγλωττο τρόπο μέσα από σημαίνουσες απουσίες στα *Αναλυτικά Προγράμματα* του Γυμνασίου και του Λυκείου, παρά τις όποιες φιλότιμες προσπάθειες της ομάδας που επιμελήθηκε την τελευταία έκδοσή των *Αναλυτικών Προγραμμάτων* για τη Λογοτεχνία στην Α' Λυκείου.⁴

Η συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων για εφήβους

Όταν ένας συγγραφέας συνθέτει ένα λογοτεχνικό κείμενο θα πρέπει συνήθως να έχει υπόψη πως η πλοκή του έργου του οφείλει να είναι ενδιαφέρουσα, οι χαρακτήρες του πιστευτοί και αληθοφανείς, το σκηνικό του υποβλητικό. Οι έφηβοι (πολύ περισσότερο μάλιστα τα παιδιά) αποδεικνύονται συνήθως λιγότερο υπομονετικοί και επιεικείς απέναντι σε βαρετά κείμενα. Ακόμη και οι μνημένοι νεαροί αναγνώστες δεν θα περιμένουν και πολύ, αν δεν βρουν από την αρχή του σχεδόν ένα έργο ενδιαφέρον. Οι συγγραφείς έργων *Εφηβικής Λογοτεχνίας* δεν μπορούν παρά να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης και ψυχολογικής ωρίμανσης των αναγνωστών τους, στα οποία βέβαια δεν «μπαίνουν» όλα την ίδια ακριβώς χρονική στιγμή. Ίσως μερικοί να θεωρούν πως τέτοια έργα είναι εύκολο να γραφτούν, καθώς η γλώσσα τους είναι απλούστερη και η έκτασή τους μικρότερη από αντίστοιχα μυθιστορήματα ενηλίκων (αν κι αυτό το τελευταίο δεν ίσχυε ποτέ ουσιαστικά). Στην πραγματικότητα οι συγγραφείς που απευθύνονται σ' αυτές τις ηλικίες έχουν ή οφείλουν να έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους συγγραφείς «ενηλίκων». Και επιπλέον θα πρέπει να μπορούν να θυμηθούν πόσο αδέξιος ή ντροπαλός νιώθει ο έφηβος στην αυλή του σχολείου, πόσο πονάει η απώλεια ενός κατοικίδιου ή πόσο σημαντική είναι γι' αυτόν η αποδοχή στις παρέες των συνομηλίκων. Οι αναμνήσεις και η φαντασία των συγγραφέων μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά εδώ και όπου αυτές αποτύχουν μπορούν οι ίδιοι να πάρουν λίγη τεκμηριωμένη βοήθεια από τον Jean Piaget και την Laura Berk (James 2008:108). Αυτό θα τους βοηθήσει να αποφύγουν την κατασκευή ηρώων αναντίστοιχων με την ηλικία τους που θα «μπερδεύαν» τους αναγνώστες.

Η κατάλληλη φωνή για να απευθυνθούν στους εφήβους αναγνώστες δεν είναι η φωνή του έμπειρου και ώριμου ενήλικα, αλλά η φωνή ενός φίλου ή έστω ενός συνομηλίκου. Στη δική μας εργασία ως έφηβο αναγνώστη θεωρούμε αυτόν ηλικιακά που είναι περίπου 14 με 17 ετών. Οι δυσκολίες για ανάλογους προσδιορισμούς είναι πολλές, καθώς οι αναγνώστες δεν κατατάσσονται με βάση τη βιολογική τους ηλικία, αλλά την ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη. Ορισμένοι έφηβοι αναγνώστες είναι ικανοί να κινούνται με ευχέρεια μέσα στα πυκνά δίκτυα νοημάτων και συμβολισμών που μια κοινωνικοσημειωτική ανάλυση θα αναδείκνυε, άλλοι όχι, ενώ κάποιοι διαθέτουν την κριτική σκέψη για να διαβάσουν ήδη από την ηλικία αυτή «μεγάλα»

⁴ Η κριτική που ασκήθηκε και εξακολουθεί να ασκείται σ' αυτά είναι έντονη βλ. *Φιλολόγος* τχ. 148.

μυθιστορήματα με μια πιο περίτεχνη χρήση της γλώσσας, αλλά και των αφηγηματικών τεχνικών. Σύμφωνα με τον Appleyard πρόκειται για τον *σκεπτόμενο αναγνώστη* που αναζητά το νόημα της ζωής σε αξίες και πρότυπα που πρέπει όμως η αλήθεια τους να επαληθεύεται από τη ζωή. Ο αναγνώστης αυτός (3^ο στάδιο στη διάκριση ρόλων που χαρακτηρίζουν την εξέλιξη του αναγνώστη της λογοτεχνίας με 1^ο τον *αναγνώστη – παίκτη* της προσχολικής ηλικίας και 2^ο αυτόν που *ταυτίζεται με τον πλασματικό ήρωα ή ηρωίδα* στην ηλικία του Δημοτικού Σχολείου) μπορεί να αναχθεί αργότερα σε *αναγνώστη ερμηνευτή* και τελικά *πολυπράγμων αναγνώστη* (Appleyard 1991:57-93). Για όλους όμως τους έφηβους αναγνώστες οι φυσικές αλλαγές στο σώμα, αλλά και στον ψυχισμό συνεχίζονται. Η ανεξέλεγκτη έκκριση ορμονών κάνει θραύση, ενώ είναι το θυμικό που συνήθως υπερτερεί στη λήψη των αποφάσεων. Αν τώρα σε όλα τα παραπάνω προσθέσουμε και τις πολλών ειδών πιέσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, όπως οι αλληπάλληλες εξετάσεις, οι σχέσεις, φιλικές και ερωτικές με τους συνομήλικους και γενικότερα έναν κόσμο που συχνά αποδεικνύεται «εχθρικός» απέναντί τους, ένας κόσμος που μέχρι πρότινος ήταν άσπρος ή μαύρος και τώρα έχει μετατραπεί σε αποχρώσεις του γκρι, μπορούν να γίνει εύκολα αντιληπτή η δυσκολία συγγραφής βιβλίων που να απευθύνονται σε εφήβους. Ο συγγραφέας πρέπει να συνδυάζει αρετές ενός ενήλικα που ενδιαφέρεται και ταυτόχρονα ενός παίκτη που δεν φοβάται να ρισκάρει απέναντι σε εφήβους.

Τα συγκεκριμένα βιβλία θα πρέπει θεωρητικά να διαθέτουν μια εξαιρετική πλοκή, έναν γρήγορο ρυθμό, σασπένς και την ίδια στιγμή να προσφέρουν ένα ευφάνταστο και λειτουργικό σκηνικό. Το σημαντικότερο όμως όλων είναι οι αληθοφανείς και πειστικοί χαρακτήρες (δυναμικοί ή στατικοί, στερεοτυπικοί ή επίπεδοι, αντίθετοι ή σφαιρικοί κ.τ.λ.) οι οποίοι θα νοηματοδοτούν το κειμενικό σύμπαν. Χαρακτήρες με τους οποίους οι αναγνώστες να μπορούν να ταυτιστούν ή να συνδεθούν συναισθηματικά, σε κάθε πάντως περίπτωση η παρουσία και ανάπτυξη τους αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την υπόσταση του κειμένου. Επιλέξαμε να παραθέσουμε τρόπους «κατασκευής» των χαρακτήρων για αντίστοιχα έργα και να «καθοδηγήσουμε» τους μελλοντικούς συγγραφείς μέσα από τη σταδιακή ανάπτυξη ειδικών ασκήσεων. Υπενθυμίζουμε πως τελικός στόχος είναι να βρουν οι συγγραφείς το δικό τους δρόμο, τη δική τους φωνή. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι να προσφέρει οδηγίες αλλά να προτείνει και να ενθαρρύνει, ενώ στις καλύτερες περιπτώσεις οφείλει να παρέχει την επιβεβαίωση (Cowan 2011: 81).

Η προετοιμασία

Η επιλογή του αφηγητή και του είδους της αφήγησης σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητα του συγγραφέα και το στυλ γραφής του. Συχνά βιβλία που είναι γραμμένα για παιδιά απευθύνονται σε μεγάλους, καθώς χρησιμοποιούν λέξεις και εκφραστικούς τρόπους που μόνο ένας ενήλικας αντιλαμβάνεται, ενώ δεν υπάρχει η αντίστοιχη ωριμότητα στον παιδί αναγνώστη. Τα προβλήματα αυτά δεν απασχολούν έντονα την εφηβική λογοτεχνία. Η πρωτοπρόσωπη για παράδειγμα αφήγηση που δεν αποδεικνύεται ιδιαίτερα λειτουργική για παιδιά κάτω των 13, χρησιμοποιείται με άνεση σε εφηβικά μυθιστορήματα.

Οι επίδοξοι συγγραφείς εφηβικής λογοτεχνίας πρέπει να «ξεσταθούν» με ασκήσεις που δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στους χαρακτήρες. Να αφιερώσουν

αρχικά 20 λεπτά για να συγγράψουν μία σκηνή που να προέρχεται από μία δική τους ανάμνηση από την εφηβική τους ηλικία για να θυμηθούν πώς είναι να είσαι έφηβος. Εναλλακτικά μπορεί κάποιος να αναπτύξει μια ιστορία που γνωρίζει πολύ καλά, αν και γενικότερα οι προσωπικές αναμνήσεις αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες.⁵ Δεν θα πρέπει να ανησυχούν σε αυτή τη φάση για τη δομή ή το σκηνικό, παρόλο που μπορεί να προκύψει ένα καλό αποτέλεσμα και για τα δύο. Τι βλέπουν; Ακούν; Μπορούν να μυρίσουν κάτι; Είναι ζεστό ή κρύο; Πού βρίσκονται; Υπάρχει κάτι που τους ακουμπάει ή που θέλουν να αγγίξουν; Υπάρχει κάποιος που τους λέει κάτι; Πώς αισθάνονται; Τι τους κάνει να αισθάνονται έτσι; Στη συνέχεια πρέπει να γράψουν για τον κεντρικό χαρακτήρα – τον εαυτό τους ή κάποιον από την σκηνή που επέλεξαν – στο τρίτο πρόσωπο, ενθουμούμενοι πως απευθύνονται σε κάποιον λίγο νεότερο από τον πρωταγωνιστή. Πιθανόν να θελήσουν να «μεταμφιέσουν» τον εαυτό τους. Αν για παράδειγμα η συγγραφέας υπήρξε μία αδύνατη ξανθιά έφηβη θα μπορούσε να γράψει ως μία παχουλή κοκκινομάλλα. Αυτό καθιστά και την τριτοπρόσωπη αφήγηση πιο αληθοφανή. Ωστόσο το σημαντικό σ' αυτήν την άσκηση είναι αποδοθεί με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια η επιλεγμένη σκηνή και όχι η άρτια επεξεργασία του είδους της αφήγησης.

Μετά από ένα σύντομο διάλειμμα 10 λεπτών οι συγγραφείς πρέπει να διαβάσουν την εργασία τους και να ξανασκεφτούν αν ένας έφηβος θα είχε «δευ» αυτήν την σκηνή. Θα είχε σκεφτεί, μυρίσει, αισθανθεί τα όσα ο πρωταγωνιστής βίωσε. Μήπως αυτές είναι παρατηρήσεις και σκέψεις ενός ενήλικα; Μπορεί να επιχειρηθεί μία πρώτη λείανση αυτών των αντιφάσεων και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Μία διαχρονικά εξαιρετική συμβολή είναι να αφήσουν το κείμενο στην άκρη και να το επεξεργαστούν μετά από 2 ή 3 μέρες.

⁵ Οι διαφορετικές εκδόχες κλασικών παραμυθιών μπορούν να αποτελέσουν εναλλακτικά μία πηγή έμπνευσης, όπως η αφήγηση γνωστών ιστοριών από την οπτική γωνία διαφορετικών χαρακτήρων και προσαρμοσμένο στους εφήβους και τον 21^ο αιώνα. Το καθημερινό μπορεί να γίνει «θαυμαστό». Για παράδειγμα ότι ναι τελικά οι γονείς της Μαρίας χωρίζουν τελικά, αλλά εκπλήσσει τον εαυτό της καθώς καταφέρνει να το αντιμετωπίσει. Σε περίπτωση που οι συγγραφείς δεν τα καταφέρνουν να βρουν ιστορίες, μπορούν να δοκιμάσουν στη Βίβλο ή τον Σέξπιρ. Εμπεριέχουν αρκετές για δύο ζωές, γι' αυτό και προτείνονται ως τα βιβλία που αξίζει κανείς να πάρει μαζί του σ' ένα έρημο νησί.

Άσκηση 1⁶

Το πορτρέτο (Cowan 2011: 83)⁶

Θα επιχειρήσετε μέσα σε 15 λεπτά να περιγράψετε την εξωτερική σας εμφάνιση ξεκάθαρα και με ακρίβεια, όπως θα την αντιλαμβανόταν και θα την παρουσίαζε κάποιος παρατηρητικός έφηβος που θα σας συναντούσε σ' έναν κλειστό χώρο για πρώτη φορά. Θα γράψετε σε γ' πρόσωπο με αφορμή τις παρακάτω ερωτήσεις. Βοηθητικά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε έναν μεγάλο καθρέφτη.

- Ποια είναι τα ωραιότερα, κατά τη γνώμη σας, χαρακτηριστικά και ποιες οι πιο εμφανείς ατέλειές σας;
- Υπάρχουν κάποιες από τις προηγούμενες πλευρές που σχετίζονται ή μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για μία ενδιαφέρουσα ιστορία; Όπως για παράδειγμα μία ουλή ή μία «σπασμένη» και δύσμορφη μύτη.
- Σε τι ιδιοσυγκρασία και ψυχοσύνθεση παραπέμπει η εξωτερική σας εμφάνιση

Σε άλλα 15 λεπτά θα πρέπει να αναπτύξετε τις παρακάτω προτάσεις / ερωτήσεις και πάλι με χρήση του γ' προσώπου.

- Πώς νομίζετε ότι συμπεριφέρεστε σε γενικές γραμμές σε συντροφιάς και παρέες του ίδιου και του άλλου φύλου και πόσο διαφοροποιείται αναλόγως αυτή η συμπεριφορά;
- Περιγράψτε μία συγκεκριμένη περίπτωση στην οποία θελήσατε να εντυπωσιάσετε κάποιον. Πώς ελπίζατε να συναντηθείτε και πώς τελικά συναντηθήκατε; Πώς συμπεριφερθήκατε; Πώς αισθανθήκατε;

Στην παραπάνω άσκηση η αναγνώριση της διαφοροποίησης ανάμεσα στο πρόσωπο και στο προσωπίο που φαντάζεται το ίδιο για τον εαυτό του, αλλά και στην εξωτερική εμφάνιση και την εσωτερική προσωπικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό λογοτεχνικά. Όμως, ενώ αυτή η άσκηση πλουτίζει τις γνώσεις για μία πιο βαθειά ή σύνθετη παρουσίαση του χαρακτήρα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τι γνωρίζουν οι επίδοξοι συγγραφείς καλύτερα για τους ίδιους και συνεπώς επιτρέπει περιορισμένη προοπτική για την ανάμειξη της φαντασίας. Είναι όμως ένα βήμα για να αποκτήσουν τον πρώτο σοβαρό τους αναγνώστη, τον ίδιο τους τον εαυτό. Στοιχεία από τη συγκεκριμένη άσκηση μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στις επόμενες.

⁶ Η λογική της συγκεκριμένης άσκησης είναι «δανεισμένη» από το βιβλίο του Cowan στο οποίο παραπέμπουμε.

Οι ασκήσεις μας θα παρατίθενται σε β' πληθυντικό πρόσωπο για λόγους αμεσότητας.

Άσκηση 2^η

Η μαγεία του χαρακτήρα

Στην άσκηση που ακολουθεί σας δίνετε η δυνατότητα να επινοήσετε χαρακτήρες πολύ διαφορετικούς από εσάς. Μερικές φορές μάλιστα θα εμφανίζονται με την αμφίεση του α' προσώπου και της αυτοβιογραφικής παρουσίας. Η άσκηση αυτή αναπτύσσει τη φαντασία των συγγραφέων. Πρώτος ο E.M.Forster στο *Aspects of novel* και στη συνέχεια πολλοί νεότεροι επιχειρηματολόγησαν πως γνωρίζουμε τους «ανθρώπους» στη μυθοπλασία καλύτερα από αυτούς στην πραγματικότητα, γιατί ξέρουμε τι σκέφτονται και όχι αυτό που λένε πως σκέφτονται. Πολλές φορές μας δίνεται η ευκαιρία ως αναγνώστες να εισχωρήσουμε και στις πιο μύχιες σκέψεις των κειμενικών ηρώων. Οι συγγραφείς είναι «υποχρεωμένοι» να γνωρίζουν πολύ καλά τους χαρακτήρες τους.

Συγκεντρώστε ορισμένα περιοδικά και εφημερίδες και ξεκινήστε να συλλέγετε φωτογραφίες συνηθισμένων ανθρώπων (τα περιοδικά διασημοτήτων δεν μας εξυπηρετούν άμεσα). Ψαλιδίστε και πετάξτε τους τίτλους. Θέλετε ανώνυμους ανθρώπους. Διαλέξτε δύο έφηβους από τις φωτογραφίες. Μελετήστε το πρόσωπό τους, τη στάση του σώματός τους, την ενδυμασία τους κ.τ.λ. Μη βιάζεστε όμως. Θα χρειαστείτε τουλάχιστον μία εβδομάδα για να συλλογιστείτε τις απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις σας. Μπορείτε να πιείτε καφέ με τα πρόσωπα που επιλέξατε για χαρακτήρες σας και να σχολιάσετε τους περαστικούς μαζί τους ή να τους έχετε συνοδηγούς στο αυτοκίνητο. Απαντήστε τις ερωτήσεις για τους δύο που επιλέξατε, ο ένας εκ των οποίων θα είναι οπωσδήποτε ο πρωταγωνιστής στο τελικό σας κείμενο. Θα χρησιμοποιήσετε και πάλι το γ' πρόσωπο.

1. Ποιο είναι το όνομα και η ηλικία τους;
2. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της εμφάνισής τους (μαλλιά, μάτια, ύψος, βάρος, χαρακτηριστικά – εκ γενετής – σημάδια, ρούχα); Τι τους ενοχλεί περισσότερο σ' αυτήν;
3. Ποια είναι η κατάσταση της υγείας τους, υπάρχουν αναπηρίες ή ανικανότητες;
4. Ποιο είναι το αγαπημένο τους χρώμα και ποια σχολική δραστηριότητα / μάθημα προτιμούν;
5. Τι τους αρέσει να κάνουν;
6. Τι κάνουν μετά το σχολείο;
7. Με ποιους είναι φίλοι;
8. Ποιες είναι οι δουλειές των γονιών τους;
9. Έχουν καλές σχέσεις με τους γονείς τους και τα αδέρφια τους;
10. Καπνίζουν, πίνουν καφέ ή αλκοόλ, έχουν δοκιμάσει ή κάνουν συστηματική χρήση παραισθησιογόνων ουσιών;
11. Διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, τα blogs κ.τ.λ.;

12. Πηγαίνουν στον κινηματογράφο και εάν ναι ποιες ταινίες τους αρέσουν περισσότερο;
13. Έχουν αγαπημένη ή χειρότερη μέρα εβδομάδας κι αν ναι γιατί;
14. Τι τους αρέσει και τι όχι στην τηλεόραση;
15. Διαβάζουν και αν ναι τι;
16. Ποιο είδος μουσικής προτιμούν;
17. Πώς περνούν τις διακοπές του (εάν πηγαίνουν);
18. Ζουν στην πόλη ή σε χωριό, προάστιο, θάλασσα κ.τ.λ.;
19. Πώς είναι το σπίτι τους;
20. Έχουν αδέρφια και ποιες οι σχέσεις τους;
21. Έχουν παπούδες, ποιες οι σχέσεις μαζί τους και πόσο συχνά τους βλέπουν;
22. Έχουν φίλους ή εχθρούς;
23. Έχουν κατοικίδια;
24. Πηγαίνουν στην εκκλησία αυτοί ή κάποιος δικός τους;
25. Ποιο είναι το ισχυρότερο και ποιο το πλέον αδύνατο στοιχείο του χαρακτήρα τους;
26. Τι φοβούνται;
27. Τι τους ενεργοποιεί και τι τους χαλαρώνει;
28. Είναι ευτυχισμένοι στο σχολείο ή στη δουλειά τους;
29. Ποια είναι η αγαπημένη τους μυρωδιά;
30. Ποιο είναι το πολυτιμότερο αντικείμενο που διαθέτουν στην κατοχή τους;
31. Τους είδε μέχρι σήμερα κάποιο κορίτσι ή αγόρι γυμνό και πώς ένιωσαν;
32. Έχουν σεξουαλικές επαφές και με ποιο φύλο;
33. Ποιο είναι το τελευταίο πρόσωπο που τους είπε πως τους αγαπά;
34. Πότε είπαν τελευταία φορά ψέματα και γιατί;
35. Έχουν χτυπήσει κάποιον τα τελευταία χρόνια και γιατί;
36. Τους αρέσει να βωμολοχούν;
37. Τι μπορεί να τους κρατήσει άγρυπνους τη νύχτα;
38. Τι είναι αυτό για το οποίο έχουν μετανιώσει περισσότερο μέχρι σήμερα;
39. Ποιο είναι το μεγαλύτερο κατόρθωμά τους;

40. Τι επιθυμούν πολύ να κάνουν και δεν το έχουν καταφέρει μέχρι σήμερα;

Αφού θα έχετε ζήσει με τους χαρακτήρες σας για περισσότερο από μία εβδομάδα, γράψτε μία μικρή σκηνή που να εμπεριέχει ένα διάλογο μεταξύ τους.⁷ Καθώς γράφετε, μην προσπαθείτε να δώσετε απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις στον αναγνώστη σας. Απλώς γράψτε με τη γνώση αυτή. Αφήστε ικανό χρόνο για τροποποιήσεις. Πριν ξαναδιαβάσετε το κείμενο, ξαναδιαβάστε τις απαντήσεις που δώσατε στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αναρωτηθείτε αν οι χαρακτήρες σας είναι αληθινοί.

Δείξτε σε κάποιον επαρκή, κατά τη γνώμη σας, αναγνώστη το κείμενο. Μην επιζητήσετε γενικά σχόλια. Απευθύνετε του τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήσατε για να κατασκευάσετε τους δύο ήρωες. Μαγικά, θα φαίνεται έτσι, ο αναγνώστης αυτός θα απαντήσει στο 70% των ερωτήσεων σε γενικές γραμμές σωστά αν όχι και με λεπτομέρειες. Αν δουλέψετε με σοβαρότητα και αφοσίωση την άσκηση δεν πρόκειται να αποτύχετε.

3^η Άσκηση

Σημειώσεις για έναν χαρακτήρα

Παρατηρήστε αρχικά άγνωστους σε εσάς ανθρώπους που κινούνται σε δημόσια μέρη. Καταγράψτε πράγματα στην εμφάνιση και τη συμπεριφορά τους που θεωρείτε ενδιαφέροντα. Διαλέξτε έναν από αυτούς και αναπτύξτε τον σαν μυθιστορηματικό χαρακτήρα.

- Φτιάξτε μία λίστα (6 με 8 είναι αρκετά) με αντικείμενα που θα μπορούσε να έχει, π.χ. στην τσάντα του, στις τσέπες του κ.τ.λ. Στη συνέχεια γράψτε μερικές γραμμές για καθένα από αυτά τα αντικείμενα περιγράφοντας τη σημαντικότητά τους. Γράψτε σε πρώτο πρόσωπο στη φωνή του χαρακτήρα σας.
- Φανταστείτε πως ο ήρωάς σας φτάνει στο σπίτι του. Φτιάξτε μία λίστα με απόψεις / πλευρές του σπιτιού του (π.χ. μία εντυπωσιακή βιβλιοθήκη στο κέντρο του σαλονιού ή ένα πλήρες μπαρ).
- Επιχειρήστε να συνδέσετε αντικείμενα της πρώτης λίστας με θέματα της δεύτερης, έτσι ώστε να περιγράψετε μία δράση (π.χ. «έβγαλε από το πέτο του κοστουμιού του ένα φτηνό στυλό στολισμένο με περίεργα γεωμετρικά σχήματα και το εναπόθεσε στο πρώτο ράφι της βιβλιοθήκης. Κοσμούσε πλέον το επίτηδες πλαγιασμένο βιβλίο του»). Στη συνέχεια προσπαθήστε να την αιτιολογήσετε (π.χ. «έκανε την ίδια κίνηση κάθε μέρα τα τελευταία δύο χρόνια. Το στυλό ήταν δώρο της Βίκυς, το κορίτσι από το διπλανό τμήμα»)

4^η Άσκηση

Δύο χαρακτήρες

⁷ Ο τρόπος επιλογής των σκηνών αυτών αποτελεί το θέμα άλλων ασκήσεων Δημοιοργικής Γραφής. Π.χ. η συνάντηση δύο εφήβων που έχουν χαθεί, καθώς άλλαξαν σχολείο στη στάση ενός λεωφορείου.

Από τα περιοδικά που έχετε συγκεντρώσει για τη δεύτερη άσκηση επιλέξτε μία από τις εικόνες του. Αυτό θα είναι το σκηνικό του διηγήματός σας, στο οποίο οι δύο ήρωες θα έρχονται σε επαφή. Ο πρωταγωνιστής θα είναι από την άσκηση *Η μαγεία του χαρακτήρα* και ο άλλος από την άσκηση *Σημειώσεις για έναν χαρακτήρα*. Αποφασίστε πόσο καλά γνωρίζονται μεταξύ τους πριν ξεκινήσετε, όπως επίσης αν είναι ολωσδιόλου ξένοι μεταξύ τους ή εραστές ή κάτι ενδιάμεσο. Γράψτε σε α' πρόσωπο από την οπτική γωνία ενός από τους δύο χαρακτήρες, του πρωταγωνιστή, που σημαίνει πως θα «δούμε» και θα μάθουμε μόνο αυτά που ο ένας από τους δύο αντιλαμβάνεται και αισθάνεται.

- Ξεκινήστε την ιστορία με την άφιξη ενός από τους δύο στη συγκεκριμένη τοποθεσία. Παρουσιάστε τη σκηνή μέσα από όλες τις αισθήσεις. Τι σκέφτονται και τι προσδοκούν; Από πού έρχονται;
- Αποφασίστε αν ο ένας χαρακτήρας βλέπει τον άλλο από κοντά ή μακριά, αν σοκάρεται με την αναγνώριση, αν νιώθει προβληματισμένος, ανακουφισμένος ή φοβισμένος. Αν αποκαλύπτεται ένα μυστικό.
- Τι κάνουν και τι λένε; Πώς συμπεριφέρονται; Περιγράψτε τον έναν (δευτερεύοντα) μέσα από τα μάτια του άλλου (πρωταγωνιστή). Να είστε προσεκτικοί στις εκφράσεις του προσώπου και στη γλώσσα του σώματος.

5^η Άσκηση

Less is more (James 2008: 104)⁸

Η έλλειψη ελευθερίας, η όποια λογοκρισία και αυτολογοκρισία⁹ θα αναγκάσουν τον καλό συγγραφέα να πετύχει περισσότερα με λιγότερα μέσα. Αυτή η άσκηση θυμίζει συνταγή, καθώς περιέχει μία λίστα από απαγορεύσεις και ένα σετ από οδηγίες. Θα πρέπει να συμπληρωθεί σε μία εβδομάδα.

Τα αυστηρικά:

Το κείμενο θα είναι περίπου 6.000 λέξεων.

Θα είναι χωρισμένο σε έξι ίσα κεφάλαια.

Τα κεφάλαια δεν θα πρέπει να γραφούν με τη σειρά.

Καμία πρόταση δεν θα πρέπει να εμπεριέχει περισσότερους από 4 ουσιαστικά.

Καμία παράγραφος δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 σειρές.

Θα πρέπει να μην χρησιμοποιούνται φανταστικά δεδομένα ή μη ανθρωπόμορφοι ήρωες.

⁸ Ο τίτλος της άσκησης είναι «δανεισμένος» από το άρθρο που παραπέμπουμε.

⁹ Απασχολούν έντονα τα κείμενα της *Παιδικής Λογοτεχνίας* και σε μεγάλο βαθμό και αυτά της *Εφηβικής Λογοτεχνίας*.

Η μέθοδος:

Θα γράψετε σε α' πρόσωπο.

Έχετε μία εβδομάδα να δουλέψετε πάνω στους χαρακτήρες.

Σχεδιάστε την πλοκή.

Διασκευάστε ανάλογα ό,τι έχετε παρεκκλίνει, έτσι ώστε οι περιορισμοί που έχουν τεθεί εξαρχής να τηρηθούν με θρησκευτική ευλάβεια.

Αντί επιλόγου, συμπερασμάτων και επανατροφοδότησης

Είναι σημαντικό για τους επίδοξους συγγραφείς *Εφηβικής Λογοτεχνίας* να διαβάζουν κείμενα που απευθύνονται σε εφήβους. Σταδιακά μπορούν να συγκεντρώνουν ή να εστιάζουν σε αποσπάσματα από κείμενα με διαφορετικούς συνδυασμούς προσώπων και χρόνων. Στη συνέχεια μπορούν να επιχειρούν να γράψουν κάθε απόσπασμα με τρεις διαφορετικές εκδοχές π.χ. πρώτο πρόσωπο – ενεστώτας, πρώτο πρόσωπο – αόριστος και τρίτο πρόσωπο – αόριστος ή, οι πιο ασκημένοι από αυτούς, να κάνουν χρήση του ελεύθερου πλάγιου λόγου. Μέσα από μία τέτοια μεταγραφή μπορούν να αναρωτηθούν ποιος συνδυασμός από τους παραπάνω βοηθά τον αναγνώστη να «συνδεθεί» ευκολότερα με τους χαρακτήρες (και άρα θεωρείται πετυχημένη και λειτουργική συγγραφική επιλογή), αν διακρίνεται από αληθοφάνεια και γιατί τελικά επιλέχτηκε ο συγκεκριμένος συνδυασμός.

Πάντοτε πρέπει να χρησιμοποιούν δύο σπουδαία εργαλεία, αυτά της φαντασίας και της μνήμης, όταν προσπαθούν να συνθέσουν μία σκηνή που απευθύνεται σ' ένα συγκεκριμένο ηλικιακό γκρουπ. Να αποτυπώνουν, επίσης, στη γραφή τους όλα όσα οι αισθήσεις υποβάλλουν στους κανονικούς ανθρώπους. Δεν χρειάζεται να επιχειρούν να είναι έξυπνοι με τις λέξεις. Απλώς να γράφουν όπως το βλέπουν, το ακούν και το αισθάνονται. Να μυρίζουν και να σκέφτονται, έχοντας διαρκώς στο μυαλό τους πως είναι έφηβοι ή σύμφωνα με τους Piaget και Berk αν δεν θυμούνται ακριβώς το πώς νιώθανε. Η χρήση των αισθήσεων πάντοτε οδηγεί σε καλό γράψιμο.

Καθώς γράφουν επηρεασμένοι από αυτά που παρατήρησαν, το δικό τους γράψιμο σχεδόν γίνεται μία συζήτηση με τους άλλους συγγραφείς. Μπορεί να επιθυμούν να πάνε ένα βήμα παραπέρα, και να δημιουργήσουν ένα κριτικό γκρουπ όπου θα μοιράζονται τη δουλειά τους με άλλους συγγραφείς για το ίδιο ηλικιακό γκρουπ. Καθώς θα σχολιάζουν τη δουλειά των άλλων θα γίνονται σταδιακά οι καλύτεροι σχολιαστές των δικών τους γραπτών. Να παρακολουθούν από κοντά θέματα της ηλικίας που απευθύνονται, όπως για παράδειγμα τηλεοπτικά προγράμματα κ.τ.λ. και ταυτόχρονα να διερευνούν τι κάνουν οι άλλοι συγγραφείς, εκδότες και βιβλιοπώλες.

Οι περισσότεροι συγγραφείς είναι επίσης και αναγνώστες. Συχνά φτάνουν στη γραφή από την αγάπη τους στο διάβασμα. Το βασικό είναι να συνεχίσουν να

γράφουν, να διαβάζουν και να διατηρούν ζωντανό τον μεταξύ τους διάλογο. Η συνέχεια του διαβάσματος θα πλουτίσει το γράψιμο. Καλό θα είναι να διαβάζουν όση περισσότερη Εφηβική Λογοτεχνία μπορούν. Υπάρχουν διάφορα περιοδικά και ιστοσελίδες στα οποία μπορούν να βρουν τον κατάλογο των εκδόσεων ή βιβλιοπαρουσιάσεις.

«Γίνεσαι καλός συγγραφέας, ακριβώς όπως γίνεσαι καλός ξυλουργός: πλανιάροντας τις προτάσεις σου» υποστήριξε ο Ανατόλ Φρανς. Στα σχολεία, στα κολλέγια και στα Πανεπιστήμια το πεδίο της Δ.Γ. αναπτύσσεται συνεχώς σε παγκόσμιο επίπεδο, έτσι που η Δ.Γ. αντιμετωπίζεται ως ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να διδαχθεί από τις πρώτες μέρες της εκπαίδευσης μέχρι τα υψηλότερα επίπεδα των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών. Εδώ, πρέπει να σημειώσουμε πως ό,τι μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες προκαλεί ενδιαφέρουσες συζητήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους αποδίδουν αξιόλογα αποτελέσματα. Συχνά, μάλιστα, η Δ.Γ. συνδέεται με πανεπιστημιακά μαθήματα που δεν είναι μαθήματα Δ.Γ. αλλά απολαμβάνουν μια τέτοιου είδους σχέση, όπως η διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας, του Θεατρικού Παιχνιδιού, του Κινηματογράφου, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, της Μουσικής, της Ψυχολογίας, ακόμα και των ΤΠΕ (Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών).

Η σημαντικότερη προσφορά πάντως των ασκήσεων και των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής είναι η κατάρτιση και διάψευση του μύθου πως η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχθεί και ότι παραμένει κάτι που εμπνέεται από μούσες και πραγματώνεται από ιδιοφυίες. Κάτω από την καθοδήγηση, την πρακτική άσκηση και την κριτική ενασχόληση με τα συγγραφικά είδη που προσφέρουν τα εργαστήρια, οι σπουδαστές τους αποκτούν συγγραφικές δεξιότητες. Ορισμένοι θα γίνουν συγγραφείς. Θα είναι εκείνοι που θα αφιερωθούν με επαγγελματική ευλάβεια σ' αυτό που επέλεξαν να υπηρετήσουν και θα αντιληφθούν ότι πέρα από τις όποιες γνώσεις έλαβαν και την πρακτική μαθητεία στην οποία μυήθηκαν, ο συγγραφέας οφείλει σε καθημερινή βάση να ενημερώνεται, να εξασκείται, να δοκιμάζεται. Όπως ακριβώς δηλαδή και ο οποιοσδήποτε απαιτητικός με τον εαυτό του και πετυχημένος τεχνίτης. Οι περισσότεροι θα είναι ικανοί να γράψουν, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, καλές ιστορίες ή ποιήματα και θα μπορούν πιθανότατα να τα εκδώσουν, αλλά δεν θα τους απασχολήσει η είσοδος στον κόσμο της συγγραφής. Θα έχουν μάθει πως η διαδικασία παραγωγής δημιουργικών έργων είναι κάτι βαθύτερο και ουσιαστικότερο, το οποίο θα τους συντροφεύει σε όλη την διάρκεια της ζωής τους. Η συγγραφή είναι μία περιπέτεια, ένα διαρκές ταξίδι. Ακριβώς όπως είναι και η ίδια η ζωή.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Appleyard, S.A. (1991). *Becoming A Reader. The Experience Of Fiction From Childhood To Adulthood*. Boston: Cambridge UP, 14, 57-93.

Arieti, Silvano (1976). *Creativity The Magic Synthesis*. New York, Basic Books.

Barron, Frank (1969). *Creative person and the creative process*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Boden, Margaret (1994). *Dimensions of Creativity*. Massachusetts Institute of Technology, The MIT Press.

Cowan, Andrew (2011) *The art of writing fiction*, Longman.

Dawson, Paul (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York, Routledge.

Forster, E.M. *Aspects of the Novel*. Penguin (1927) 2000.

Gill, James (2008), Writing for Children and Young Adults, in Graeme Harper (Eds) *Creative Writing Guidebook*, New York: Continuum, 97-110.

Guilford, J.Paul (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego: Robert R. Knapp.

Hunt, Caroline (1996). «Young Adults Literature Evades the Theorists». *Children's Literature Association Quarterly*, 21 (1), 4-11.

Hunt, Jonathan (2007). «Redefining the Young Adult Novel». *The Horn Book Magazine*, 83, (2) 141-147.

Luckens, Rebecca & Cline, Ruth (1995). *A Critical Handbook of Literature for Young Adults*. New York, Longman.

Lodge, David (1996). *The Practice of Writing*. Harmondsworth, Penguin.

Marshall, Margaret (1988). *An Introduction to the World of Children's Book*. Gower.

Morley, David (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge, Cambridge UP.

Nilsen Alleen Pace & Donelson L. Kenneth (2001). *Literature for Today's Young Adults*. New York / London, Addison – Wesley Longman.

Nodelman Perry & Reimer Mavis (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Boston, Allyn and Bacon.

O'Rourke, Rebecca. (2005). *Creative writing: education, culture and community*. National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), Leicester : NIACE

Protherough, P. (1983). *Encouraging Writing*, USA: Methuen & Co

Ramet, Adele (2004). *Creative Writing*. Oxford, How to Books. Ross, M. (1978). *The Creative Arts*: London, Heinemann.

Trites, Roberta Seelinger (2000). *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa, University of Iowa Press.

Williams, Raymond (1965). *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin.

Williams, Raymond (1988). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, London, Fontana Press.

Winnicott, Donald (2009). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*. Αθήνα, Καστανιώτης.

Winnicott, Donald (1996). *Thinking about children*. London: Karnac Books, Perseus Press.

Ελληνόγλωσση

Καραγιάννης, Σ. (2010), Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις, Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού, www.scribd.com/doc

Καρακίτσιος, Αντρέας, «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;» *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2012 από το διαδίκτυο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com_content&Itemid=95

Καστρινάκη, Αγγέλα (1995). *Οι περιπέτειες της νεότητας. Η αντίθεση των γενεών στην ελληνική πεζογραφία 1890 – 1945*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Κατσίκη – Γκίβαλου Άντα (2011). «Αναγκαίες διακρίσεις και θεωρητικές / ιστορικές αναζητήσεις της Εφηβικής Λογοτεχνίας» στο *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της* (επιμ. Κανατσούλη & Πολίτης), Αθήνα, Πατάκης, σελ. 19 -30.

Κωτόπουλος, Τριαντάφυλλος, Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2012 από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95.

Κωτόπουλος, Τριαντάφυλλος (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής, στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*, σ. 21-36. Αθήνα: Ίων.

Παπαντωνάκης, Γιώργος & Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος (2011), *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή*, Αθήνα: Ίων.

Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς Φ. (2001), *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*, Αθήνα: Πατάκης

Σαμαρά, Ζ. (2009). Το βλέμμα του συγγραφέα, Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Σαχίνης, Απ. (1983). *Η σύγχρονη πεζογραφία μας*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας». Ι.Δ. Κολλάρου και ΣΙΑΣ Α.Ε.

Σουλιώτης, Μίμης (1995), *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, Θεσσαλονίκη, Δεδούση.

Σουλιώτης, Μίμης (2009). *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα*; Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σουλιώτης, Μ., «Για το ταλέντο και την έμπνευση», *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2012 από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=255%3A15-souliotis&option=com_content&Itemid=95