

“Homo faber”: libertà e destino activities

Βασίλειος Σουβατζόγλου
Med, Med, Msc Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
basou@sch.gr

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτό το άρθρο, περιγράφεται και σχολιάζεται η δράση συγγραφής ποιημάτων από εκπαιδευόμενους σ' ένα σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο του Project, προκειμένου να συμμετάσχουν στον Παγκόσμιο Διαγωνισμό Ποίησης Castello di Duino, στην κατηγορία των σχολείων. Οι στόχοι ήταν κυρίως η ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων γλωσσικά και η ανάπτυξη της έκφρασης της δημιουργικότητάς τους, χωρίς να έρχονται δεύτεροι οι στόχοι απόκτησης γνώσεων γύρω από τόπους, πόλεις και έργα τέχνης. Το θέμα του διαγωνισμού, που ήταν ο Άνθρωπος Δημιουργός, ευνόησε μια ανάπτυξη θεματολογίας που ξέφευγε από το προσωπικό και κινιόταν στη σφαίρα του δημόσιου και του πανανθρώπινου. Στη δράση τελικά συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες και δύο εκπαιδευτές. Τα πέντε από τα 7 επτά ποιήματα εγράφησαν από дуάδες εκπαιδευόμενων, ενώ τα δύο από μεμονωμένους εκπαιδευόμενους. Η βράβευση του σχολείου με το 2ο βραβείο υποδεικνύει ότι η διαδικασία λειτούργησε αποτελεσματικά. Σ' αυτό, υποστηρικτικοί παράγοντες ήταν το θέμα, το οποίο ευνοούσε τις μη προσωπικές προσεγγίσεις, το χαλαρό πλαίσιο αξιολόγησης και η εφαρμογή της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων στην όλη διαδικασία συγγραφής.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, γραφή ποίησης, δημιουργικότητα

➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ. “HOMO FABER”. ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΟΥ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ

“Homo faber”: libertà e destino ήταν το θέμα του Διεθνούς διαγωνισμού Ποίησης «Castello di Duino» το 2019. Ο homo faber, ο άνθρωπος-κατασκευαστής, που με τη δημιουργικότητά του, τις δυνατότητες και την ευφύια του έχει διαμορφώσει τον κόσμο. Η έννοια του Homo Faber είναι μια έκφραση που για πρώτη φορά καθιερώθηκε στην Αναγέννηση (Streeck, 2007) και αποδίδει και τιμά την απεριόριστη δημιουργικότητα των ανθρώπων, αλλά αντλείται από την αρχαιοελληνική αντίληψη, που αναγνωρίζει ότι η ανθρώπινη φύση έχει την ικανότητα να παράγει πνευματικά, αλλά και υλικά αγαθά (Wang, 2017). Η ποίηση έχει την ικανότητα να είναι και πνευ-



ματικό προϊόν, αλλά και να μιλά για τις υλικές δημιουργίες του ανθρώπου. Σήμερα, με την κυριαρχία της τεχνολογίας, ο Homo Faber φαίνεται να κυριαρχεί πάνω από τον Homo sapiens. Όμως, ταυτόχρονα, η τεχνολογία αποκτά ηθική σημασία λόγω της κεντρικής θέσης που κατέχει τώρα στη ζωή των ανθρώπων (González Gallego, 2002) και ο άνθρωπος αναδεικνύεται έτσι ως ένα δημιουργικό ον που παρεμβάλλεται ενεργά στον κόσμο που τον περιβάλλει.

➤ Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Γενικά, στα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης προβλέπεται η διδασκαλία και η ανάγνωση ποίησης, αλλά δεν προβλέπεται, τουλάχιστον εκτεταμένα, η συγγραφή ποιημάτων από τους εκπαιδευόμενους. Θεωρείται δύσκολο και διαπιστωμένα το πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί ότι η γραφή ποίησης δεν είναι καθόλου εύκολο να υλοποιηθεί και να διδαχθεί, αλλά και να αξιολογηθεί (Ofsted, 2007). Ακόμα, πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν έλλειμμα δεξιοτήτων γραφής, αλλά απαιτείται και ταλέντο, που πιθανώς δεν έχουν. Έτσι, εμφανίζονται και οι ίδιοι να αντιστέκονται στη διδασκαλία της συγγραφής ποίησης, γιατί δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια και τις παιδαγωγικές δεξιότητες να ανταποκριθούν στο πεδίο αυτής της γνώσης (Xerri, 2012). Έχει καταγραφεί αμηχανία των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις που καλούνται να σχολιάσουν ποιήματα που έχουν συγγράψει εκπαιδευόμενοι. Η αμηχανία αυτή δικαιολογείται πάνω στην άποψη ότι η ποίηση είναι πολύ προσωπική και ο σχολιασμός μπορεί να θίξει τον εκπαιδευόμενο. Αυτό είναι κατανοητό. Όμως, σε μελέτη των ανατροφοδοτήσεων πάνω σε ποιήματα, διαπιστώθηκαν και αδυναμίες στη γνώση των θεμάτων της ποίησης, αλλά και έλλειψη εμπιστοσύνης τους στο άνοιγμα ενός διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους σχετικά με τη γραφή τους (Ofsted, 2007). Πάντως, έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι για την αποτελεσματική διδασκαλία της συγγραφής ποιημάτων (Baaijen & Galbraith, 2018), αλλά καταγράφονται διαφορές στην προσέγγιση. Καθώς η συγγραφή ενός ποιήματος από τη μία περιλαμβάνει την έκφραση ιδεών, ενώ από την άλλη πρέπει να βρεθεί και ο τρόπος επικοινωνίας τους με τους αναγνώστες, άλλοι θεωρούν σημαντικότερο το πρώτο, ενώ άλλοι το δεύτερο. Υπάρχει όμως συμφωνία ότι και οι δύο εκφράσεις αποτελούν διαστάσεις της δημιουργικότητας και της ανακάλυψης. Σε κάθε περίπτωση, η συγγραφή ποιημάτων θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η Amabile (1996) τις κατηγοριοποιεί σε δεξιότητες που σχετίζονται με τον τομέα της ποίησης, δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και δεξιότητες σχετιζόμενες με παρακινητικούς παράγοντες.

Στην πρώτη κατηγορία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τον τομέα της ίδιας της ποίησης. Αφορούν κυρίως στο να είναι ικανοί να δομήσουν ένα ποίημα. Σ' αυτό μπορούν να υποστηριχτούν αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτές και από το γεγονός ότι η μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων βοηθά στην μελέτη και σε ομάδες (Courau, 2000) όποτε η δύσκολη συγγραφή μπορεί να γίνει ομαδικά, άρα υπάρχει πρόσθετη υποστήριξη, αφού οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ασχοληθούν, να διαβάσουν, να προβληματιστούν σε ομάδες και να



αυξήσουν την αίσθηση του ρυθμού και της φαντασίας τους.

Στη δεύτερη οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, όπως η αποκλίνουσα σκέψη (de Bono, 1992), η καινοτομικότητα, η συσχέτιση, η σύμπλεξη αντιφατικών ιδεών κ.λπ. Ο Dawson (2005) έχει επισημάνει ότι η δημιουργική γραφή παρουσιάζει χαρακτηριστικά σαν και αυτά που μόλις αναφέρθηκαν.

Η τρίτη κατηγορία δεξιοτήτων, που αποκτώνται μέσω της γραφής ποίησης, αφορούν αρχικά σε μια εσωτερική ικανοποίηση, που αποκτάται μέσω της εκτέλεσης της εργασίας, και έπειτα μια τάση προς τη δημιουργία και την ικανότητα εμπλοκής σε δραστηριότητες που δεν γνωρίζει εξαρχής την έκβασή της. Ειδικά στους ενήλικες εκπαιδευόμενους, όπου η αξιολόγηση λειτουργεί περισσότερο αποθαρρυντικά απ' ό,τι στα παιδιά, η συγγραφή τους επιτρέπει να αναπτύξουν τη δεξιότητα επικέντρωσης στην απόλαυση της εργασίας τους, ελαχιστοποιώντας το άγχος της κριτικής και της αξιολόγησης.

Επιπλέον, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν αναγνωρίζουν ολοκληρωμένα τον ρόλο της γραφής στη ζωή τους. Το γράψιμο θεωρείται πολύ συχνά ως μέρος της εργασίας, χωρίς αναγνώριση των αισθητικών του αξιών. Όταν ρωτώνται γιατί επιδιώκουν τον γραμματισμό τους στη γλώσσα, απαντούν ότι θέλουν να έχουν καλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία, ώστε να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο που αλλάζει (Barber et al., 2006). Όσον αφορά στην πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων από την ενασχόληση με τα ποιήματα, διαπιστωμένα από τη μία συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά από την άλλη η ελεύθερη τοποθέτηση του λόγου στα ποιήματα απελευθερώνει από το άγχος της αυστηρής σύνταξης. Ειδικά μορφές ποιημάτων όπως τα Haiku μπορούν να άρουν φραγμούς σε εκπαιδευόμενους με γλωσσικές δυσκολίες (Finch, 2003).

➤ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διατίθεται ένα τρίωρο στο ωρολόγιο πρόγραμμα για υλοποίηση σχεδίων εργασίας ή projects όπως είναι περισσότερο γνωστά, τα οποία ως καινοτόμα διαδικασία έχει γίνει εντέλει αποδεκτή από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους (Katsarou & Tsafos, 2008). Οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν σε ομάδες προκειμένου να καταλήξουν σε ένα προϊόν. Ο εκπαιδευτής έχει ρόλο συνεργάτη αλλά και συντονιστή και υποστηρικτή, με την παραδοχή ότι η επικέντρωση είναι στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία. Σκοπός της αναφερόμενης στην εργασία δραστηριότητας ήταν να παραχθούν ποιήματα για τον παγκόσμιο διαγωνισμό ποίησης Castello di duino με θέμα "Homo faber": libertà e destino. Μέσα από αυτό επιδιώχθηκε να συμπληρωθεί η αντίληψη των εκπαιδευομένων για τον γλωσσικό γραμματισμό, για την ποίηση αλλά και για την τέχνη γενικότερα και τη σχέση τέχνης και τεχνολογίας, ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών. Ειδικότερα, επειδή έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν συνδέουν ισχυρά τον γλωσσικό γραμματισμό με την ποίηση και την τέχνη της και δεν γίνονται παραγωγικοί γλώσσας (Barber et al., 2006), κρίθηκε ότι η ενασχόληση με την



ποίηση θα τους εφοδιάσει με δεξιότητες και αντιλήψεις στο ότι δεν αρκεί να είμαστε καταναλωτές των λέξεων άλλων ανθρώπων, αλλά ότι μπορούμε όλοι μας να είμαστε δημιουργοί γλωσσικών κατασκευών. Στις επόμενες ενότητες του άρθρου κατατίθεται η προσπάθεια επίτευξης αυτών των στόχων και τα αποτελέσματά τους.

➤ ΜΕΘΟΔΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Με δεδομένο ότι πολύ μικρό ποσοστό των ενηλίκων, ακόμα και από αυτούς που έχουν ολοκληρώσει τον βασικό και δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών, έχουν ασχοληθεί με τη δημιουργική γραφή (Bradshaw & Nichols, 2004) και έχοντας υπόψη το πολιτισμικό και γνωστικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων του σχολείου και πάντοτε στο πλαίσιο των αρχών και τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, η διαδικασία υλοποίησης ξεκίνησε με μια ολομέλεια των εκπαιδευομένων και των δύο εκπαιδευτών. Τέθηκε υπόψη τους ο διαγωνισμός και αποφασίστηκε η συμμετοχή. Δεν υπήρξε ούτε μία άρνηση, αλλά κάποιοι ήταν πιο σκεπτικοί. Σε άλλη ολομέλεια παρουσιάστηκε η έννοια του Homo Faber και αναπτύχθηκαν διάφορα θέματα σχετιζόμενα με τον άνθρωπο δημιουργό. Το θέμα απαιτούσε τη γνώση και αξιοποίηση πληροφοριών ιστορίας, που διαπιστωμένα συμβάλλει στην επιτυχία της διδασκαλίας των δεξιοτήτων γραφής, καθώς τα κείμενα, που μπορεί να είναι και προκλητικά, απαιτούν προσωπική εξερεύνηση, κατανόηση των πληροφοριών και που σε συνδυασμό με απεικονίσεις επιτυγχάνουν να υποκινήσουν τους εκπαιδευόμενους (Agus & Winiharti, 2011).

Έπειτα ακολουθήθηκε η διαδικασία του καταιγισμού ιδεών για τα θέματα πάνω στα οποία θα μπορούσαν να γραφούν ποιήματα. Αυτά κατεγράφησαν και έπειτα εκδηλώθηκε ενδιαφέρον από δυάδες εκπαιδευομένων, ενώ για κάποια θέματα εκδηλώθηκε ατομικό ενδιαφέρον. Ακολούθησε γενική συζήτηση, που είχε στόχο να αμβλύνει το άγχος των εκπαιδευομένων, οι οποίοι δεν ήταν συνηθισμένοι να γράφουν. Η προτροπή ήταν να εκφράζονται αυθόρμητα χωρίς να προσπαθούν να είναι ακριβείς ή να βιάζονται να οργανώσουν το ποίημα ή να βρουν εξαρχής τη δομή του (Wason, 1980). Τους τονίζοταν ότι το ποίημα θα γεννηθεί καθ' οδόν, αλλά, αν αποτύχει, θα δοκιμάσουν κάτι άλλο. Σε επόμενες δύο συναντήσεις διαβάστηκαν ποιήματα, έτσι ώστε να αντιληφθούν τι σημαίνει δομή ενός ποιήματος και μάλιστα ότι η σύγχρονη ποίηση διακρίνεται για τη μεγάλη ελευθερία δόμησης. Δεν διαβάστηκαν ποιήματα με ομοιοκαταληξία, γιατί διαπιστωμένα προκαλούν άγχος στους εκπαιδευόμενους, ενώ διαβάστηκαν αρκετά Haiku (Brooke, 2002). Η τελική γραφή έγινε σε συνεργασία με τους συντονιστές εκπαιδευτικούς και τους εμπλεκόμενους κάθε φορά εκπαιδευόμενους και περιγράφεται στις επόμενες ενότητες.

Τελικά τα ποιήματα που γράφτηκαν και παρατίθενται οι τίτλοι τους στον Πίνακα 1, αφορούσαν σε έργα κατασκευαστικά (Πυραμίδες, Γέφυρες, Πόλη της Βενετίας), σε έργα τέχνης και λογοτεχνίας (γλυπτό του Δαυίδ, αρχαίες τραγωδίες, μουσική) και στην τεχνολογική καινοτομία του διαδικτύου.



Πίνακας 1: Οι τίτλοι των ποιημάτων

A/A	Τίτλος Ποιήματος
1	Οι Πυραμίδες και η Εξουσία
2	Βενετία. Η πόλη του νερού
3	Ο Δαυίδ του Μιχαήλ Άγγελου και το ψωμί της Αντριάνας
4	Τραγωδίες γραμμένες και άγραφες
5	Οι γέφυρες των ανθρώπων
6	Musica
7	5 Haiku για το Ιντερνέτ

Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ «ΟΙ ΠΥΡΑΜΙΔΕΣ ΚΑΙ Η ΕΞΟΥΣΙΑ»

Το πρώτο ποίημα πραγματεύεται τη δημιουργία αρχιτεκτονημάτων ως μιας μορφής έκφρασης της εξουσίας, αλλά και τη διαδοχή της στο πέρασμα του χρόνου. Στη συγγραφή συμμετείχαν δύο εκπαιδευόμενοι που είχαν διαλέξει να γράψουν για τις πυραμίδες. Σ' αυτούς δόθηκαν λογοτεχνικά κείμενα για τις πυραμίδες, κάποια μικρά ποιήματα γι' αυτές και φωτογραφίες. Έγινε συζήτηση για τους αρχαίους Αιγυπτίους και τους σημερινούς. Στα κείμενα οι εκπαιδευόμενοι υπογράμμισαν φράσεις και λέξεις, οι οποίες μετά απομονώθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στο να δημιουργήσουν μια νέα δομή. Αυτή άλλαζε συνεχώς, αλλά το κλειδί υπήρξε ένα ποιηματάκι που έλεγε για ένα παιδί που σκαρφαλώνει στην πυραμίδα. Τέθηκε η ερώτηση γιατί το κάνει αυτό και από τις διάφορες απαντήσεις πιο δυναμική κρίθηκε αυτή που προσδιορίζει την αλλαγή εξουσίας στον χώρο της Αιγύπτου. Το ποίημα αυτό είναι:

*Τεράστια μνημεία μεταθανάτιας ζωής
πέτρινες μαρτυρίες μεγαλομανίας
των χρυσαφένιων ηγεμόνων
οι Πυραμίδες είναι οι πινέζες της άμμου
που καρφώνουν την ψυχή του φαραώ
στον ουρανό της ερήμου.
Πολλά χρόνια μετά
ένας σείχης παίρνει την εξουσία
αλλά αυτός δεν είναι θεός.
Όμως ένα παιδί μελαχρινό
αναρριχάται στη σκληρές πέτρες
φτάνει στην κορφή
ξεκολλά την ψυχή του φαραώ
και την προσφέρει στον σείχη.*



Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ «ΒΕΝΕΤΙΑ. Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ»

Στη διαδικασία συγγραφής συμμετείχαν δύο εκπαιδευόμενες. Η προετοιμασία περιλάμβανε πληροφοριακό υλικό γύρω από την πόλη, βίντεο, ποιήματα και πεζά κείμενα. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν αυτή του προηγούμενου ποιήματος. Από τα κείμενα υπογραμμίστηκαν φράσεις και λέξεις. Κατόπιν γράφτηκαν ξεχωριστά, δημιουργήθηκαν ομάδες και θεματικές ενότητες. Στην ουσία πρόκειται για μια περιγραφή της πόλης.

Χρειάζοταν ένα κλείσιμο, ώστε να αποκτήσει μια δυναμική. Η λύση προέκυψε μέσα από εκτεταμένο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευομένων και του συντονιστή. Σε κάποιο λογοτεχνικό κείμενο υπήρχε η φράση ότι η ομορφιά προκαλεί δάκρυα στους θεατές και ως αστείο διατυπώθηκε η φράση «από εκεί πλημμυρίζει η Βενετία». Έτσι επιλύθηκε το πρόβλημα του κλεισίματος του ποιήματος, με τρόπο που να νοηματοδοτεί έντονα όλη την προηγούμενη περιγραφή. Το ποίημα τελικά που παράχθηκε είναι το παρακάτω:

*Μια πόλη
φτιαγμένη στο νερό
στο χείλος του αέρα.
Μια πόλη
αλλόκοτης ομορφιάς
και φθαρμένου μεγαλείου.
Ο άρχοντας της πόλης
το νερό.
Οι δρόμοι της πόλης
το νερό.
Οι κοπέλες κοιτάζονται
στους γυάλινους καθρέφτες
και η πόλη καθρεφτίζεται
στο νερό,
στο φως του Τζορτζόνε, του Μπελίνι,
του Τιέπολο, του Τιντορέτο.
Ανάγλυφα, κολόνες, μαρκίζες
γόνδολες, βαπορέτα, καμπάνες.
Το χρυσάφι και ο έρωτας.
Ο έμπορος και ο Καζανόβας
Και ένας βελούδινος θάνατος.
Ρευστότητα του νερού.
Ρευστότητα των αισθημάτων.
Η ομορφιά εισβάλλει στα μάτια
που κλαίνε στην ιδέα
του χωρισμού από την πόλη αυτή.
Και είναι τα δάκρυα αυτά
που πέφτοντας στα κανάλια
πλημμυρίζουν τη Βενετία.*



Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ «Ο ΔΑΥΙΔ ΤΟΥ ΜΙΧΑΗΛ ΑΓΓΕΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΨΩΜΙ ΤΗΣ ΑΝΤΡΙΑΝΑΣ»

Ένας αρχικός στόχος που τέθηκε ήταν να γραφεί ένα ποίημα που να αναφέρεται στην καλλιτεχνική παραγωγή και ένα άλλο στην καθημερινή δημιουργία των ανθρώπων, όπως η μαγειρική, η καθαριότητα, η εργασία κ.λπ. Για τη συγγραφή αυτού του θέματος ενδιαφέρθηκαν δύο εκπαιδευόμενοι, με κύριο ενδιαφέρον τη δημιουργική καθημερινότητα. Όμως, σε μια διαδικασία αντιπαράθεσης της καθημερινότητας και της εικαστικής δημιουργίας, έγινε μια παρουσίαση έργων τέχνης από τον εκπαιδευτικό, με έμφαση στους μεγάλους καλλιτέχνες της ιταλικής Αναγέννησης, όπως ο Leonardo Da Vinci και ο Michelangelo Buonarroti. Όταν παρουσιάστηκε ο Δαυίδ του Μιχαήλ Άγγελου, ειπώθηκε και η ιστορία γύρω από την κατασκευή, η οποία κίνησε το ενδιαφέρον και ζητήθηκαν περισσότερα στοιχεία. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρέιχε αυτά τα στοιχεία και από εκεί δημιουργήθηκε μια παράθεση επεισοδίων της ιστορίας αυτής, που οδήγησε στη δημιουργία του αγάλματος. Το αποτέλεσμα ήταν ποίημα 11 στίχων (Ο Μικελάντζελο... «θεικό»). Αυτό όμως ήταν μια περιγραφή, έστω και αν και είχε μια ποιητική φόρμα. Δεν στάθηκε δυνατό να δοθεί ένα κλείσιμο που να το καθιστά σημαντικό και έτσι θεωρήθηκε αδιέξοδο και προτάθηκε να εγκαταλειφθεί και να γράψουν οι εκπαιδευόμενοι για ένα θέμα της καθημερινότητας, που φαίνεται ότι είχαν συγκροτήσει στο μυαλό τους. Αυτό ήταν η διαδικασία του ζυμώματος και της παρασκευής ψωμιού, όπως γινόταν ή γίνεται ακόμα κυρίως στα χωριά από τις γυναίκες, που ως ώριμες ή ηλικιωμένες κατέχουν μεγάλη εμπειρία. Στις συζητήσεις με τους δύο εκπαιδευόμενους για τη συγγραφή του νέου ποιήματος, συνέχεια επανερχόταν η αποτυχία του πρώτου και ο ένας εκπαιδευόμενος πρότεινε να τα συνδυάσουμε. Η ιδέα αυτή πήρε σάρκα και οστά με σύμπλεξη των δύο ποιημάτων. Στην ουσία το δεύτερο ποίημα αντιστοιχούσε στις ενέργειες προς τη δημιουργία του Δαυίδ από τον Μιχαήλ Άγγελο στις ενέργειες μια γυναίκας, της γιαγιάς Αντριάνας, στην κατασκευή του ψωμιού. Το κλείσιμο βρέθηκε εύκολα, καθώς στην ομάδα είχε συζητηθεί του λαϊκού πολιτισμού ως ισάξιου του πολιτισμού που παράγεται από τις κυρίαρχες τάξεις (Daenekindt, 2018). Το ποίημα τελικά που παράχθηκε είναι το παρακάτω:

*Ο Μικελάντζελο έφθασε στη Φλωρεντία
Η γιαγιά Αντριάνα μπήκε στην κουζίνα
είδε τον τεράστιο γκρι μαρμάρινο βράχο
κοίταξε το σακί με το κιτρινωπό αλεύρι
άγγιξε με τα δάχτυλα του το σκληρό όγκο
το ψηλάφησε με τα χέρια της
φαντάστηκε μέσα του τον Δαβίδ
έφερε στο μυαλό της τα ψημένα ψωμιά
όπως την ψυχή μέσα στο σώμα
και τις μυρωδιές μέσα στους σπόρους
Η μορφή έπρεπε να απελευθερωθεί
Το αλεύρι έπρεπε να βγάλει τα αρώματά του
Πήρε το σφυρί, το καλέμι, το μολύβι*



*πήρε τη σκάφη, το νερό, το αλάτι
άρχισε να σκάβει το μάρμαρο
Άρχισε να ζυμώνει το αλεύρι
με πάθος, δύναμη κι υπομονή
με πάθος, δύναμη κι υπομονή
στο τελείωμα όλοι θαύμασαν το άγαλμα
στο τέλος όλοι γεύτηκαν το φρέσκο ψωμί
Όλοι είπαν τον Μιχαήλ Άγγελο «θεικό»
Όλοι είπαν το ψωμί της γιαγιάς «θεικό»
Πολλά χρόνια μετά
Πολλά χρόνια μετά
Όλοι μνημονεύουν τον Μιχαήλ Άγγελο
Κανένας δεν θυμάται την Αντριάνα*

Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ «ΤΡΑΓΩΔΙΕΣ ΓΡΑΜΜΕΝΕΣ ΚΑΙ ΑΓΡΑΦΕΣ»

Στη διαδικασία συγγραφής συμμετείχαν δύο εκπαιδευόμενες, οι οποίες είχαν επιλέξει το θέμα των αρχαίων τραγωδιών ήδη από την αρχική συζήτηση στην ομάδα με τον καταιγισμό ιδεών. Οι εκπαιδευόμενες ετοίμασαν ένα κείμενο με την υπόθεση των αρχαίων τραγωδιών συνοψισμένων στην κύρια πράξη, που περιελάμβανε μια βίαιη πράξη και τον λόγο για τον οποίο έγινε. Όταν τελικά μορφοποιήθηκε το κείμενο που γράφτηκε, ακολούθησε μια δεύτερη εκτενής συζήτηση και παροχή πληροφοριών σχετικών με τις αρχαίες τραγωδίες και πώς αυτές ανέβαιναν στην σκηνή. Επιδείχτηκαν εικόνες από αγγεία ή από τοιχογραφίες στην Πομπηία. Το γεγονός ότι οι φόννοι δεν λάμβαναν χώρα στη σκηνή, εντυπωσίασε τις εκπαιδευόμενες και με την επικέντρωση στο ζήτημα αυτό, βρέθηκε και το κλείσιμο του ποιήματος. Το νόημα που εξάγεται είναι ότι οι εικόνες των βιαιοτήτων μάλλον αμβλύνουν την ευαισθησία των ανθρώπων. Ακολούθως παρατίθεται το ποίημα:

*Η Κλυταιμνήστρα οργισμένη από τη θυσία της Ιφιγένειας
σκότωσε τον άντρα της τον Αγαμέμνονα.
Ο Ορέστης για εκδίκηση του φόνου του Αγαμέμνονα
δολοφόνησε τη μάνα του την Κλυταιμνήστρα
και τον εραστή της τον Αίγισθο.
Ο Οιδίποδας από άγνοια σε κακιά στιγμή
σκότωσε τον πατέρα του Λαίο.
Η Μήδεια ως απατημένη σύζυγος
έσφαξε τα δύο της παιδιά.
Ο Φιλοκλήτης για τη νίκη των Αχαιών
χτύπησε με βέλη τον Πάρη.
Η ερωτευμένη Δηιάνειρα που απατήθηκε
έδωσε μαρτυρικό θάνατο στον Ηρακλή.
Και η Αντιγόνη θάβεται ζωντανή*



γιατί θέλησε να τιμήσει την αγάπη
και τους άγραφους κανόνες.
Τόσες αρχαίες τραγωδίες γράφτηκαν για θανάτους και φόνους
που όμως κανένας δεν έγινε επί σκηνής.
Τόσοι θάνατοι και φόνοι σήμερα
που γίνονται σε ζωντανή μετάδοση στην TV
και όμως κανένας δεν μπορεί να γράψει μια τραγωδία
γιατί οι εικόνες ξεπερνάνε τις λέξεις.

Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ «ΟΙ ΓΕΦΥΡΕΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ»

Στη διαδικασία συγγραφής συμμετείχαν ένας εκπαιδευόμενος και δύο εκπαιδευτικοί. Η προετοιμασία περιλάμβανε μελέτη υλικού από το μαθητή. Αρχικά με συλλογές φωτογραφιών γεφυρών από όλο τον κόσμο, με πολύ μικρά κείμενα για την ιστορία τους. Ο ίδιος διαμόρφωσε θεματικές γύρω από αυτά, που δεν αξιοποιήθηκαν όλες. Από το κείμενο γίνεται φανερό ότι επικεντρώθηκε στο τι γεφυρώνουν οι γέφυρες, τι είναι αποκάτω τους, το υλικό, το χρώμα, τη χρήση τους και το πόσο εντυπωσιακές είναι και βέβαια ποιοι συμβάλλουν στην κατασκευή τους. Ο εκπαιδευόμενος, έχοντας μεγαλύτερη εμπειρία στην ποίηση από άλλους εκπαιδευόμενους και με τη συνέργεια φιλολόγου, έδωσε μια φόρμα στο ποίημά του. Έτσι, γράφτηκε το παρακάτω:

*Μηχανικοί, τεχνίτες, χτίστες
θεμελιώνουν γέφυρες
πάνω από κανάλια, θάλασσες και ποτάμια
από πέτρα, μέταλλο και μπετόν.
Μηχανικοί, τεχνίτες, χτίστες
κατασκευάζουν γέφυρες
στο γκρι, στο πορτοκαλί ή πολύχρωμες
για ανθρώπους, ζώα και αυτοκίνητα.
Γεφύρια στο χώρο
να ενώσουν δυο νησιά, δύο όχθες
δυο βουνά, δυο χώρες, δυο θρησκείες.
Γεφύρια στο χρόνο
που στέκουν περήφανα και εντυπωσιακά
ή γκρεμισμένα και βυθισμένα.*

Κατόπιν, η ίδια ακριβώς φόρμα και δομή ακολούθησε αντιστοίχως έννοιες της γεφύρωσης, που αφορούν σε συναισθήματα, ψυχικές καταστάσεις, υπαγωγές, θρησκείες κ.λπ. Αυτό έγινε εφικτό και με μελέτη υλικού, αλλά κυρίως μέσω της αντίληψης του εκπαιδευόμενου για την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα. Υπήρξε, δηλαδή, άμεση αξιοποίηση της ήδη εμπειρίας του εκπαιδευόμενου πριν το σχολείο. Έτσι, γράφτηκε το επόμενο μέρος του ποιήματος και το κλείσιμο πάνω σε μια φράση από ένα λογοτεχνικό κείμενο, που είχε συμπεριληφθεί στο υλικό προς μελέτη.



Άντρες, γυναίκες, παιδιά
θεμελιώνουν γέφυρες
πάνω από λέξεις, σχέσεις και δεσμούς
από αγάπες, τρέλα και επιθυμίες.
Άντρες, γυναίκες, παιδιά
κατασκευάζουν γέφυρες
στο λευκό, στο ροζ ή στο μαύρο
για τελετές, έρωτες και θλίψεις.
Γεφύρια στο χώρο
που ενώνουν δυο μοναξιές, δυο μίση
δυο μουσικά, δυο ξένους, δυο υπαγωγές.
Γεφύρια στο χρόνο
που στέκουν στέρεα και θαυμαστά
ή σε κομμάτια και ξεχασμένα.

Όμως δεν υπάρχει άλλος τρόπος
για να ενώσεις δυο πράγματα
για να ενωθούν δυο άνθρωποι
για να ενωθούν οι άνθρωποι.

Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ «MUSICA»

Η συγγραφή αυτού του ποιήματος παρουσίασε ιδιαιτερότητα. Ξεκίνησε με την επιθυμία εκπαιδευόμενου να μιλήσει για τη μουσική, καθώς ήταν μουσικός με πείρα και σε δημόσιες εμφανίσεις. Όταν όμως ήρθε και η ώρα να ξεκινήσει, υπαναχώρησε λέγοντας ότι δεν θέλει να γράψει. Ταυτόχρονα, δεν αποσυρόταν και κρατούσε ζωντανή τη συζήτηση. Όταν ρωτήθηκε από τον συντονιστή τι θα ήθελε, απάντησε «να μην γράψω. Να σας τα λέω». Έτσι, άρχισε τελικά να μιλάει για τον εαυτό του και τη μουσική και την ιστορία της μουσικής. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, πάρηκε η ιδέα να ξεκινήσει την αφήγησή του ως Νεότερναλ και να τη συνεχίσει ως Homo sapiens. Στο ποίημα αποτυπώνεται ουσιαστικά η προσωπική πορεία του εκπαιδευόμενου στον χώρο της μουσικής. Η ιδέα του κλεισίματος αντλήθηκε από ένα ποίημα του Γιώργου Χρονά. Το ποίημα τελικά ήταν το πιο προσωπικό από αυτά που γράφτηκαν και είναι το παρακάτω:

Γεννήθηκα ως Νεότερναλ
και χτυπούσα ξύλα και πέτρες
φτιάχνοντας ήχους.
Μεγάλωσα ως Homo sapiens
δεν ήξερα γιατί και πώς,
αλλά ήθελα τη μουσική.
Μόνος ή με δασκάλους έμαθα
ένα όργανο, δύο όργανα, πολλά όργανα
και παίζω σε γάμους, παρέες και γιορτές
σε χαρούμενους, λυπημένους και μεθυσμένους



σε ήλιο και σε βροχή.
Δεν είναι χαρά απλή
είναι τρέλα ιερή
σε ανύποπτες στιγμές
να γράφεις τη δική σου μουσική,
κλέβοντας άλλες μουσικές
από άλλους ανθρώπους
από άλλους λαούς
από άλλους τόπους.
Όταν παίζω αυτές τις μουσικές,
μπορείτε να με φωνάζετε
Παναγιώτη, Ιμπραήμ, Wang, Eric
Samantha, Ayumi, Marina, Ada
ή απλά Άνθρωπο.

Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ «5 ΗΑΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΙΝΤΕΡΝΕΤ»

Στη διαδικασία συγγραφής συμμετείχαν δύο εκπαιδευόμενοι και ένας εκπαιδευτικός. Το θέμα του Ιντερνέτ είχε επιλεγεί από τους δύο μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευόμενους. Η διαδικασία αποδείχτηκε απλή. Οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν περιστατικά ή καταστάσεις που έχουν βιώσει στα κοινωνικά δίκτυα ή τις εφαρμογές του διαδικτύου. Ο συντονιστής εκπαιδευτικός τα κατέγραψε. Κατόπιν, έγινε ένα μικρό σεμινάριο πάνω στη γραφή Haiku και οι εκπαιδευόμενοι αρκετά γρήγορα μετέτρεψαν κάποιες από τις ιστορίες σε μορφή Haiku. Έτσι, προέκυψαν τα πέντε Haiku:

125 like στο facebook
456 ακόλουθοι στο twitter
και είμαι ακόμα μόνος.

Το email παραδόθηκε.
Δεν διαβάστηκε
Η συνάντηση δεν έγινε

«Κάνε click για 25 συνταγές γλυκών»
διάβασε το παιδί
που δεν είχε τίποτα να φάει.

Κυνηγοί roketon με κινητό.
Αιχμαλωτίζονται
Πονάνε άραγε;

Απαντάς πάντα στο μήνυμά μου
Οικειοθελώς
Στον εικονικό κόσμο.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η δράση του περιγράφηκε υποδεικνύει ότι η συγγραφή ποιημάτων από εκπαιδευόμενους σ' ένα σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί με καλά αποτελέσματα, όπως αποδεικνύει και η διάκριση του 2ου βραβείου στην κατηγορία σχολείων, που απέσπασε στον Παγκόσμιο Διαγωνισμό Ποίησης Castello di Duino στην Τερνέστη.

Στα ποιήματα «Οι Πυραμίδες και η Εξουσία», «Βενετία. Η πόλη του νερού», «Τραγωδίες γραμμένες και άγραφες» αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι στο σχολείο, ενώ στο ποίημα «Ο Δαυίδ του Μιχαήλ Αγγελου και το ψωμί της Αντριάνας» αξιοποιήθηκαν και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν εντός του σχολείου, αλλά και η βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευομένων. Επίσης, στο ποίημα «Οι γέφυρες των ανθρώπων», εκτός από τις γνώσεις, σημαντικό ρόλο έπαιξε και η ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση του εκπαιδευόμενου σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα. Τέλος, στο ποίημα «Musica και 5 Haiku για το Ιντερνέτ» αξιοποιήθηκε καθαρά η εμπειρία των εκπαιδευομένων εκτός σχολείου, καθώς οι ιδέες ανακτήθηκαν στην ουσία από τη μνήμη των εκπαιδευομένων και “μεταφράστηκαν” σε κείμενο. Επίσης, διατηρήθηκε η διαδοχή των ιδεών, που αναδύθηκαν από τη μνήμη εντός του κειμένου, ώστε είναι ορατοί σε κάποιο βαθμό οι δεσμοί αυτών των ιδεών στο μυαλό τους (Bereiter & Scardamalia, 1987). Στα υπόλοιπα ποιήματα το τελικό κείμενο δομήθηκε με τρόπο έτσι ώστε οι ιδέες που περιέχει να ταιριάζουν στην υπηρεσία του κειμένου στο σύνολό του, αλλά και να αναδεικνύεται και μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος από την πλευρά των εκπαιδευομένων, αλλά και μια μορφή ποιητική του κειμένου (Galbraith, 1999).

Η καθοδήγηση των εκπαιδευομένων επιτεύχθηκε αποτελεσματικά από εκπαιδευτές που δεν είχαν την ιδιότητα του συγγραφέα, πράγμα που έχει επισημανθεί και βιβλιογραφικά ότι είναι δυνατόν να γίνει, και εκείνο που φαίνεται να παίζει ρόλο είναι το κατά πόσο το σχολικό σύστημα υπερεκτιμά την τυποποιημένη αξιολόγηση (Thomson, 2013) και το ΣΔΕ είναι ένα σύστημα εκπαίδευσης στο οποίο η αξιολόγηση ξεπερνά την τυποποίηση της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των τελικών έργων έγινε μόνο στη βάση της συμμετοχής και της προσπάθειας. Τα έργα κρίθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως εξαιρετικά ικανοποιητικά, ενώ, όταν τέθηκαν στην ολομέλεια και διαβάστηκαν, υπήρξαν χαρακτηρισμοί όπως «πολύ έξυπνο», «πολύ συναισθηματικό» και αντιδράσεις όπως γέλιο στα ποιήματα για το Ιντερνέτ, καθώς τους φάνηκε παράξενο τέτοιο θέμα να υπάρχει σε ποίηση. Γενικά, το ζήτημα της αξιολόγησης είναι δύσκολο και οι εκπαιδευτικοί διχάζονται, αλλά έχει καταγραφεί να αξιολογούν ψηλά τη δημιουργία εικόνων, τη σύνδεση με συναισθήματα και την εκφραστικότητα, ενώ ταυτόχρονα υποβιβάζουν σε αξία τις γραμματικές συμβάσεις, αλλά και το ίδιο το θέμα (Hauer & Hanauer, 2017).

Η επιτυχία της δράσης εντοπίζεται και στην ύπαρξη ενός ελαστικού πλαισίου αξιολόγησης, που δεν σχετίζεται με βαθμούς και αυστηρά κριτήρια. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα ανάπτυξης των θεμάτων με ελευθερία, δίνοντας έμφαση στη χαρά της δημιουργίας και της επικοινωνίας (Locke, 2013). Είναι γεγονός ότι η ποίηση ακολουθεί κάποιους τύπους και κάποιες μορφές, έστω και αν αυτές είναι πολυπληθείς. Αλλά σε μια διαδικασία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων φάνηκε ότι είναι καίριο να



ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση και να λαμβάνονται υπόψη οι σκέψεις και οι ιδέες των εκπαιδευομένων, και αν κάποιες απορρίπτονται, αυτό να γίνεται από τους ίδιους. Ο τρόπος που οι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους είναι σεβαστός και κατατέθηκε στα γραφέντα ποιήματα. Γενικά ακολουθήθηκε η αντίληψη η όλη διδασκαλία να ενθαρρύνει την ελευθερία του σπιν γραφής και όχι να διδάσκει τύπους γραφής (Barber et al., 2006).

Βιβλιογραφία

- Agus, J. & Winiharti, M. (2011). The Analysis Of Creative Writing Teaching Through Story Book Reading For The First Grade Students Of Tunas Muda International School. *Journal Lingua Cultura*, 5(2), 98-107.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Oxford: Westview
- Baaijen M. V. & Galbraith, D. (2018) Discovery Through Writing: Relationships with Writing Processes and Text Quality, *Cognition and Instruction*, 36(3), 199-223,
- Barber, B. D., Barber, D. W., Karner, F. N. and Laur, M. D. (2006). *Teaching Writing: A Tool Kit for Adult Basic Skills Educators*. Boone, NC: Adult Basic Skills Professional Development Project and Appalachian State University.
- Bradshaw, T., & Nichols, B. (2004). *Reading at risk: A survey of literary reading in America*. Washington, D.C.: National Endowment for the Arts.
- Brooke, C. (2002). *Teaching Poetry: The Ultimate Guide*. Auburn Hills, MI: Teacher's Discovery.
- Courau, S. (2000). *Basic tools for the adult educator*. Athens: Metaixmio.
- Daenekindt, S. (2018). High culture. In G. Ritzer, & C. Rojek (Eds.). *The blackwell encyclopedia of sociology*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. USA: Routledge.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. NY: Harper Business.
- Finch, A. (2003). Using Poems to Teach English. *English Language Teaching*. 15. 29-45.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Knowing what to write: Conceptual processes in text production* (pp.139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- González Gallego, A. (2002). El hombre y los límites de la técnica el dominio de homo faber sobre homo sapiens, *Ludus Vitalis*, X (18), 111-126.
- Hauer, L. & Hanauer, D. (2017). Evaluating second language student poetry: A study of instructors. *Journal of Literature in Language Teaching*, 6(1), 7-20.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2008). Collaborative school innovation project as a pivot for teachers' professional development: the case of Acharnes' Second Chance School in Greece. *Teacher Development*, 12(2), 125-138.
- Locke, T. (2013). Assessing student poetry: Balancing the demands of two masters. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 23-45.
- Ofsted. (2007). *Poetry in schools. A survey of practice, 2006/07*. London: Alexandra House.
- Schillinger, T., Meyer, T. and Vinz, R. (2010). Poetry immersion: Reading, writing and performing with secondary students. *English in Education*, 44(2), 110-125.
- Streeck, J. (2007). Homo Faber's Gestures. *Linguistic Anthropology*, 17, 130-140.



- Thomson, L. (2013). Learning to teach creative writing. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 20(1), 45-52.
- Thomson, L. (2013). Learning to Teach Creative Writing. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 20(1), 45-52.
- Wang, D. (2017). Labor and Democracy: The Homo Faber and The Self-Governing Citizen in Ancient Greece, *Man and the Economy*, 4(2), 1-19.
- Wason, P. C. (1980). Specific thoughts on the writing process. In L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 129-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Xerri, D. (2012). Poetry Writing in the Post-16 English Curriculum. *English Teaching-practice and Critique*, 12, 140-155.