

**Δημιουργική Γραφή Ποιητικού κειμένου στο σχολείο**  
**Μάθημα 1<sup>ο</sup>: Η Λέξη - εξοικείωση με τη δομική μονάδα**

Η διδασκαλία της ποιητικής τέχνης δεν μπορεί παρά να εκκινεί με την επίδειξη του δομικού υλικού. Οι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν ποιο είναι το εργαλείο με το οποίο πλάθουν, υφαίνουν ή οικοδομούν. Εφόσον η πορεία της μαθησιακής πράξης στηρίζεται περισσότερο στην ανάδειξη της κατασκευαστικής περί του ποιητικού κειμένου αντίληψης, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι αυτό που διαθέτουμε ως πρώτη ύλη δεν είναι παρά η ίδια η λέξη. Το ποίημα είναι ένα κατασκεύασμα από λέξεις, a machine made of words, όπως λέει ο ποιητής William Carlos, υπογραμμίζοντας πως τα ποιήματα είναι απλώς μια χρήση της γλώσσας, μια παράδοξη χρήση της γλώσσας<sup>1</sup>. Ασφαλώς μπορεί να αντιτείνει κανείς ότι το ποίημα φτιάχνεται με εικόνες, με ιδέες, με συναισθήματα, μα και αυτά ακόμη με λέξεις αισθητοποιούνται. Μπορούμε να υιοθετήσουμε δηλαδή την άποψη του Mallarmé, ότι τα ποιήματα δεν φτιάχνονται με ιδέες, αλλά με λέξεις. Ακόμη πιο πρακτικά ορίζει το ζήτημα ο Herbert (στο Earnshaw, 2007:215-17): το ποίημα είναι μια λίστα με λέξεις, την οποία μια κάποια διαταγή ορίζει: *Μόνον αυτές οι λέξεις θα κυκλοφορούν στο ποίημα.* [...] Αυτές τις λέξεις ο ποιητής πρέπει να τις συγκεντρώσει -είναι συνήθως λέξεις που δεν έχει επινοήσει ο ίδιος- και να τις διευθετήσει. Ο Mills τονίζει πως ό,τι υπάρχει σε ένα ποίημα είναι ό,τι αποφασίστηκε να ενταχθεί (2006:75).

Το ποιες λέξεις είναι μια δευτερεύουσα αυτήν την στιγμή επιλογή. Πριν από αυτήν την επιλογή και ακριβώς για να είναι κατά το δυνατόν επιτυχής η επιλογή των λέξεων που θα συνθέσουν το ποίημα, έχει σημασία να καταφανεί η σημασία της ποιητικής μονάδας, πολύ πριν γίνει λόγος για στροφές και στίχους και ασχέτως εννοιολογικών συσχετισμών, να καταφανεί δηλαδή η αυθύπαρκτη αξία της λέξης. Με αυτόν τον τρόπο κατανοεί επίσης ο μαθητής ότι γράφοντας θα αντλήσει από την γλωσσική του

---

<sup>1</sup> Poems are uses of language [...] In many ways they are peculiar uses of language.

παρακαταθήκη, η οποία όσο πιο διευρυμένη, τόσο πιο πρόσφορα και πλούσια τα αποθέματα των πρώτων υλών. Προσβλέπουμε επίσης στο παράπλευρο όφελος, η αναζήτηση της λέξης, της βελτίστης κάθε φορά λέξης, να αποτελέσει έξη σταθερή και πανταχού παρούσα σε οποιαδήποτε κειμενική κατασκευή. Δικαίως η Spigo (2004:8) τονίζει πως στην ποίηση, λόγω και του ευσύνοπτου του χαρακτήρα της, η κάθε λέξη είναι σημαντική. Τα ποιήματα είναι όντως ευσύνοπτες λογοτεχνικές εμπειρίες, αρκετά σύντομες, ώστε να διαβάζονται σε λίγα λεπτά (Spigo, 2004:321), χαρακτηριστικό που καθιστά την διδασκαλία των τεχνικών γραφής του κειμένου, χρονικά και πρακτικά υλοποιήσιμη. Στην κάθε μια λέξη όμως αξίζει και πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος και ισχύς.

Μολονότι πρόωρο, μπορεί κανείς να μιλήσει για μικρές ποιητικές δημιουργίες ή τουλάχιστον για απόπειρες δημιουργίας ποιητικού λόγου, και μόνον με πολύ απλές ασκήσεις εύρεσης-συμπλήρωσης<sup>2</sup> μιας δύο λέξεων. Από τα πρώτα αυτά βήματα καταφαίνονται ποικίλες μαθητικές εμμονές ως προς το τι εστί ποιητικός λόγος και ποιοι ριζωμένοι μύθοι πρέπει να καταρριφθούν. Η διδασκαλία επομένως ως αφετηρία ζητά από τους μαθητές να κινηθούν εντός δοθέντος πλαισίου. Η κατασκευή ενός πλήρους ποιητικού κειμένου αξιώσεων θα επέλθει αργότερα, με την σύνθεση επιμέρους δεξιοτήτων στις οποίες προηγουμένως οι επίδοξοι ποιητές ασκήθηκαν. Οι μαθητές είναι ικανοί να δημιουργούν ποιήματα υψηλού, αλλά και πειθαρχημένου διανοητικού χαρακτήρα, αλλά, για να συμβεί αυτό, χρειάζονται επάλληλα στρώματα γνώσης και εξάσκησης.

Οι παρακάτω τέσσερις ασκήσεις δόθηκαν σε μαθητές διαφόρων σχολείων (Λυκείων και Γ Γυμνασίου). Πρόκειται ουσιαστικά για δόκιμα ποιητικά μικροκείμενα ή αποσπάσματα από τα οποία έχουν αφαιρεθεί στοιχεία, ζητώντας από τους μαθητές να προβούν στην συμπλήρωση του προκύψαντος κενού. Μέσα από τις εκάστοτε υπο-κειμενικές επιλογές δίνεται η δυνατότητα ανάδειξης της αξίας της λέξης, αλλά και η δυνατότητα

---

<sup>2</sup> Οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών που προκύπτουν από την αφαίρεση λέξεων, στίχων, στροφών από κάποιο αρχικό ποιητικό κείμενο, αποτελούν δόκιμη άσκηση δημιουργικής γραφής και προτείνονται συχνά σε σχετικά εγχειρίδια (π.χ. Widdowson, *Completing poetic text: verse blanks*, 1992:102)

εκτροχιασμού ενός *ομαλά* ρέοντος συλλογισμού προς ποιητικές κατευθύνσεις, καθώς γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η λέξη αρχίζει να δημιουργεί σχέσεις με το λοιπό λεκτικό περιβάλλον άμα τη εμφανίσει.

Ως πρώτη εναρκτήρια άσκηση δόθηκε στους μαθητές η εξής, η οποία ακολουθείται από ενδεικτικές συμπληρώσεις:

Πόσο ποθώ!  
Μες στη μικρή μου τσάντα  
**σελήνη κι άνθη.**  
BASHŌ  
(Αντικαταστήστε τις λέξεις *σελήνη* και *άνθη*)

χρόνο και ταξίδια  
κόσμους και πολιτισμούς  
αρώματα και φως  
όλη τη θάλασσα  
το οβάλ σου μενταγιόν κι ένα κουτάκι τσίχλες κ.λπ.

Οι επιλογές των μαθητών ακούγονται στην τάξη. Όλες παράγουν ένα τρόπον τινά ποιητικό αποτέλεσμα, εφόσον και η αρχική συνθήκη προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον. Όλες οι επιλογές επαινούνται και οι μαθητές γεύονται μια πρώτη αίσθηση ενός λόγου διαφορετικού από τα σχολικά ειωθότα. Παρόλα αυτά, όλοι έχουν μια αίσθηση ή μια γνώμη ότι κάποιο ή κάποια τους άρεσαν περισσότερο. Οι γνώμες αυτές ακούγονται και οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι μέσα τους λειτουργεί μια απωθητική δύναμη προς το τετριμμένο. Μολονότι η λέξη θάλασσα επί παραδείγματι είναι μια λέξη αγαπητή, εύηχη, συμβολική, και μόνο το γεγονός ότι το 15% της τάξης αυτήν χρησιμοποίησε, αφαίρεσε ένα μέρος από την γοητεία της. Οι μαθητές που ουδέποτε ασκήθηκαν στην δημιουργική γραφή, επιλέγουν συχνά θάλασσες, ουρανούς και κύματα. Η επιλογή όμως *ποθώ όλην την θάλασσα*, είναι κάτι το διαφορετικό, καθώς υπογραμμίζει εντονότερα το στοιχείο της αντίθεσης με την δοθείσα μικρή τσάντα. Ο διδάσκων επιθυμεί αυτά τα ατοπήματα γιατί προσφέρουν έδαφος, μέσα από τις ίδιες τις μαθητικές απόπειρες, για να κατακτηθούν βασικές αρχές του ποιητικού λόγου.

Η αναμενόμενη μαθητική νοοτροπία συμμόρφωσης προς τας υποδείξεις ώθησε τους περισσότερους στην αναζήτηση των δύο λέξεων που θα αντικαθιστούσαν τις δοθείσες.

Κάποιοι όμως μαθητές είπαν αυτό που οι ίδιοι ήθελαν να πουν, καταστρατηγώντας την οδηγία: *τα σπασμένα σου γυαλιά / Το ματωμένο σου κραγιόν / περίστροφο για καληνύχτα / το άρωμα των γιασεμιών*. Οπωσδήποτε δεν είναι τυχαίο ότι αυτοί οι στίχοι εκτιμήθηκαν περισσότερο από το κοινό των συμμαθητών, αφ' ενός γιατί έδειξαν μια ισχυρή και ολοκληρωμένη στιχοποιία, αφ' ετέρου η στιχοποιία αυτή ήταν πιο ανοιχτή σε συνδηλώσεις, υπαινίσσονταν.

Κάποιοι άλλοι επέλεξαν να προσθέσουν επίθετα, όπως *ουράνια τόξα, φτερωτούς αγγέλους, γαλάζια σύννεφα*. Συχνά τα παιδιά έχουν μια προσχηματισμένη άποψη περί εξωραϊσμού των λέξεων, πιστεύουν ότι το επίθετο προσθέτει λογοτεχνικότητα, ότι το κείμενο χρίζει καλολογικών στοιχείων. Το επίθετο όμως έχει λόγο ύπαρξης, όταν έχει λόγο ύπαρξης: άλλο η *γαλάζια* θάλασσα, άλλο το *οβάλ σου* μενταγιόν. Το ισχυρό σημείο είναι το κτητικό *σου*, που κάνει το μενταγιόν ένα και μοναδικό και εκφράζει συναισθήματα ευχάριστα, όπως φαίνεται από την ενδιαφέρουσα διαπλοκή των ουσιαστικών: *το οβάλ σου μενταγιόν κι ένα κουτάκι τσίχλες*. Ο στίχος άρεσε, είναι καλός, μολονότι τίποτε το παράδοξο στο να βρίσκουμε τσίχλες μέσα στην τσάντα. Ο στίχος είναι καλός ακριβώς γιατί δεν μιλάει για τσίχλες. Μεταφέρει τα συναισθήματα του εν λόγω ποιητικού υποκειμένου. Οι στομφώδεις όμως δηλώσεις, όπως *Το φως της αρχής του τέλους* αποπνέουν επιτήδευση. Η σύγκριση με τις απλοϊκές τσίχλες διδάσκει από μόνη της.

Μια ένδιαφέρουσα παρατήρηση ακόμη έχει να κάνει με την έκφραση συναισθημάτων. Στην άσκηση αυτήν παρατηρούμε ότι στίχοι όπως: *την αγάπη σου και εσένα, αγάπη και κατανόηση, αγάπη και φιλία, ευτυχία και ηρεμία, ευτυχία και αγάπη*, είναι γραμμένοι από κορίτσια. Τα κορίτσια φαίνονται πιο επιρρεπή στην θεματική μονοκρατορία του έρωτα, όταν εκφράζονται ποιητικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα αγόρια στο σύνολό τους εκφράζουν μειωμένης έντασης ερωτικά συναισθήματα. Η συχνότητα όμως αυτή μπορεί να δυναμιτίσει την πρωτοτυπία και να καταστήσει το κείμενο προβλέψιμο ή και ανιαρό.

Πιο συγκεκριμένα, οι προαναφερθείσες επιλογές προσφέρονται για την κατάκτηση μιας πολύ βασικής αρχής της δημιουργικής γραφής, αλλά και του λογοτεχνικού

κειμένου γενικότερα, αυτό που επιτυχώς εκφέρεται αγγλιστί ως *Show, don't tell*. Σαφώς οι επιλογές: *βροχή και την φωτογραφία σου, τα σπασμένα σου γυαλιά / το ματωμένο σου κραγιόν ή μες στη μικρή μου τσάντα να κρύβω τη χαρά μου*, αγγίζουν περισσότερο τον αναγνώστη γιατί αποτελούν ειλικρινή προσωπικά συναισθήματα εκφρασμένα επί του συγκεκριμένου, και άρα εύληπτα και αποκωδικοποιήσιμα, ενώ το *αγάπη και κατανόηση* κινείται στην σφαίρα του γενικόλογου, του απόμακρου και του αφηρημένου.

Οποιαδήποτε σχεδόν μαθητική ποιητική δημιουργία αποτελεί μια κατάθεση ψυχής. Δάσκαλος, μαθητές, συμμαθητές ανακαλύπτουν ο ένας τον άλλον. *Χαρά και proficiency / Κιθάρα και μια πένα / βιβλία να μη βρω!* αποκαλύπτουν τις έγνοιες, τον χαρακτήρα, τα ενδιαφέροντα των στιχουργών τους. Ισχύει επομένως και η διατύπωση του Mills ότι το ποίημα συνενώνει σε μian αδιάσπαστη ολότητα μια αίσθηση του κόσμου με μian αίσθηση των λέξεων (2006:76). Κάποιες επιλογές παρέχουν την δυνατότητα σχολιασμού ως προς την στίξη, και οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η στίξη είναι ένα ακόμη ισχυρό εργαλείο κατά την μεταφορά του λόγου στο χαρτί.

Επιζητώντας να φανεί έτι περισσότερο η αξία της λέξης και να ενισχυθεί ο πειραματισμός, αλλά και η κατάδειξη των πρωταρχικών εκείνων διαπιστώσεων που είναι απαραίτητες για να υφανθεί ποιητικός λόγος, δόθηκαν στη συνέχεια δυο στίχοι του Άρη Αλεξάνδρου από την *Ποιητική* του<sup>3</sup>. Ο μεν ξεκινά *η κάθε μου λέξη* και ο δε απ' *την κάθε μου λέξη* και επελέγησαν ακριβώς γι' αυτό, γιατί ωθούν στην συγκέντρωση της προσοχής γύρω από τη μία και μόνη λέξη, και μάλιστα για την κάθε μια ξεχωριστά απ' όσες αρθρώνονται. Καθώς όμως ο κάθε στίχος έχει υπόρρητες συνδηλώσεις, αναμένεται να αντιληφθούν οι μαθητές τον ζωντανό κόσμο των αισθήσεων που σαρκώνονται και κοινοποιούνται μέσω λέξεων. *Η κάθε μου λέξη αν την αγγίξεις με τη γλώσσα...* Οι δύο στίχοι εκφράζουν τι τρόπον τινά υπάρχει στην κάθε λέξη και τι λείπει. Συμπεραίνεται ότι οι λέξεις δύνανται να παρουσιάζουν όσα υπάρχουν στο υπαρκτό ή φαντασιακό είναι του ποιητικού υποκειμένου, ενώ θέτουν την θεμελιώδη οντολογική

---

<sup>3</sup> *η κάθε μου λέξη αν την αγγίξεις με τη γλώσσα θυμίζει πικραμόγδαλο / απ' την κάθε μου λέξη λείπει ένα μεσημέρι...* (οι αυθεντικοί στίχοι του Αλεξάνδρου)

αντίθεση μεταξύ ύπαρξης, ανυπαρξίας και απώλειας. Ασφαλώς τα παιδιά κατανοούν ένα πολυδύναμο εργαλείο για την εκφορά στοχασμών, την αντίθεση.

***Η κάθε μου λέξη***

***αν την αγγίζεις με τη γλώσσα***

***θυμίζει .....***

θυμίζει παραμύθι  
θυμίζει μια μεζούρα όνειρο  
θυμίζει κοφτερό ξυράφι  
θυμίζει κύμινο, μοσχοκάρυδο και κόκκινο πιπέρι  
θυμίζει κάτι από σένα κ.λπ.

Αισθήσεις, γεύσεις, συναισθήματα, αλλά και βαριά φορτισμένες λέξεις, όπως *κύνειο*, *αμβροσία* ή *σπασμένα κόκαλα*, *κοφτερό ξυράφι*, *φλύαρα*, όπως *το πάθος που βγαίνει απ' την καρδιά*, αναμενόμενα ερωτικά συμφραζόμενα, όπως *θυμίζει εσένα*, *έρωτα*, *αγάπη* είναι συνήθη. Η κάθε μια βεβαίως επιλογή είναι σημαντική γιατί με τον τρόπο της συμβάλλει στην αποσαφήνιση και στην θεμελίωση μιας εκκίνησης στην δημιουργία ποιητικού κειμένου.

***Απ' την κάθε μου λέξη***

***λείπει ένα .....***

λείπει ένα χαμόγελο  
λείπει ένα συναίσθημα  
λείπει ένα νόημα  
λείπει ένα κομμάτι  
λείπει ένα φωνήεν κ.λπ.

Και στους στίχους του Μ. Αναγνωστάκη<sup>4</sup>, τα ακόλουθα:

***Σαν ..... πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει .....***

Σαν **βέλη** πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει **ο άνεμος**

---

<sup>4</sup> Σαν πρόκες πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις / Να μην τις παίρνει ο άνεμος (Μ. Αναγνωστάκης, Ποιητική)

**Σαν μιλάμε** πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει **ο χειμώνας**

Σαν **γραμματόσημα** πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει **ο ταχυδρόμος**

Σαν **πρόκες** πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει **ο λογισμός** κ.λπ.

Η τέταρτη αυτή κατά σειράν άσκηση λέξης έχει αποδώσει πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Τούτο συμβαίνει γιατί το δοθέν πλαίσιο είναι πιο συμπαγές, δημιουργώντας αναχώματα σε συνήθεις μαθητικές εκτροπές προς το επιτηδευμένο, το τετριμμένο, το ρηχά ερωτικό. Η προηγηθείσα επεξεργασία επίσης αποφέρει καρπούς.

Ο στίχος αυτός του Μ. Αναγνωστάκη καταδεικνύει την ανάγκη η κάθε λέξη να είναι γερά εμπεδωμένη, να ριζώνει στον στίχο και να διαπλέκεται και να συνομιλεί ισχυρά με τις γείτονες. Αν μπορεί να φύγει, αν η απώλειά της δεν υπονομεύει το ποιητικό οικοδόμημα, αλλά και αν η ύπαρξή της δεν προσφέρει, τότε πρέπει να φύγει<sup>5</sup>.

Παρατηρώντας τις μαθητικές επιλογές, σημειώνουμε: προφανώς ο δοθείς σκελετός υπαγορεύει την αναζήτηση ομοειδών αντικειμένων που δύνανται εκ φύσεως να καρφωθούν. Από την άλλη, εύκολα μπορούν να φανταστούν τον άνεμο, τον αέρα, τον βοριά, τον μαϊστρο, ως πιθανή απειλή των λέξεων.

Είναι αξιοσημείωτο πως ένας μαθητής έγραψε τον ίδιο τον στίχο του Αναγνωστάκη, χωρίς να τον γνωρίζει. Και πολλοί φυσικά επέλεξαν το *άνεμος*. Η προσοχή θα σταθεί ακόμη και στις δύο επιλογές *αέρας* και *αγέρας*, που δεν είναι πανομοιότυπες.

Ένα δεύτερος μαθητής επέλεξε τις *πρόκες* για να συμπληρώσει την παρομοίωσή του, αλλά στο δεύτερο μέρος έγραψε *να μην τις παίρνει ο λογισμός*. Η επιλογή είναι επιτυχής και ο λογισμός λειτουργεί χωρίς εκζήτηση. Μάλιστα δίνει την εντύπωση πως ο λογισμός έρχεται και παίρνει λέξεις, προφανώς επειδή για κάποιον λόγο τις χρειάζεται.

Ο στίχος ωθεί τους μαθητές σε ενδιαφέρουσες ή και τολμηρές παρομοιώσεις:

---

<sup>5</sup> Kill your babies, λένε οι Άγγλοι υποδεικνύοντας το δημιουργικό σβήσιμο. Δημιουργική γραφή ίσον δημιουργικό σβήσιμο, έλεγε ο εισηγητής της Δημιουργικής Γραφής ως αναδημαϊκού αντικειμένου στην Ελλάδα, Μίμης Σουλιώτης

Σαν πτώματα πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει ο όχλος

Σαν πετοί πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει ο καθένας

Σαν γραμματόσημα πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει ο ταχυδρόμος

Σαν πόνος πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει ο χρόνος

Σα μεγάλες χριστουγεννιάτικες μπάλες  
στα μάτια παιδιού  
πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
να μην τις παίρνει ο καινούριος χρόνος

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν δυο μαθητικές επιλογές που δεν αντιμετώπισαν  
το σαν ως παρομοιαστικό, αλλά ως χρονικό:

Σαν μιλάμε πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει ο χειμώνας

Σαν παίρνει και νυχτώνει πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις  
Να μην τις παίρνει ο άνεμος

Όσο για το *σαν παίρνει και νυχτώνει* είναι καλύτερο από το *σα νυχτώνει*. Είναι μια άλλη  
ώρα, διαφορετική απ' το νυχτώνει. Είναι η ώρα που έρχεται η νύχτα, προετοιμάζεται,  
εκκινεί. Πέραν των άλλων στη συζήτηση εισάγονται οι έννοιες της παρομοίωσης και της  
μεταφοράς.

Μέσα από αυτές τις τέσσερις απλές ασκήσεις συμπλήρωσης μιας δυο λέξεων  
αναφάνηκαν θεμελιώδεις, προγραμματικές θα λέγαμε, αρχές της δημιουργίας  
ποιητικού κειμένου. Η αξία της λέξης υπογραμμίστηκε, ενώ άνοιξε ο δρόμος για την  
κατανόηση της ιδιαίτερης σηματοδότησης που προστίθεται σε κάθε λέξη, ως  
αντίκτυπος της γενικότερης δια-λεκτικής διά-δρασης. Και είναι αυτή ακριβώς η  
συνύπαρξη με άλλες λέξεις που δίνει στην κάθε μία προστιθέμενη αξία, σπλίζοντας την  
λέξη με ποιητική δύναμη, ώστε να εκπέμπει μίαν ιδιαίτερη αύρα. Τα παιδιά



δημιούργησαν τις ποιητικές τους δοκιμές με καρφιά και πρόκες, όπως έκανε και ο ίδιος ο Αναγνωστάκης. Η προσχηματισμένη εντύπωση πολλών μαθητών ότι ποίημα *ίσον* καλλιστεία λέξεων καταρρίπτεται από μιας αρχής.

Και κάτι τελευταίο που διεφάνη μέσα από τις στιχουργικές αυτές απόπειρες είναι ότι ο ποιητικός λόγος είναι συχνά σπαρμένος με υπονοούμενα. Η ζωηρή συζήτηση ή η αυθόρμητη αισθητική απόλαυση που εγείρεται μέσα από τη δημόσια ανάγνωση σχετίζεται εν πολλοίς με την ικανοποίηση του αναγνώστη-ακροατή από την αποκωδικοποίηση του κειμένου ή από την μεταφορά του ποιήματος στο προσωπικό ψυχικό ή διανοητικό σύστημα του λήπτη, προσφέροντας την ιδιότυπη εκείνη τέρψη που προκαλεί το έργο της τέχνης.

## **Μάθημα 2<sup>ο</sup>: Λεκτικοί συσχετισμοί**

Είναι σημαντικό να αντιληφθούν οι μαθητές ότι οι ποιητές, και οι πιο σπουδαίοι ακόμη εξ αυτών, αντλούν τα δομικά τους υλικά από την ίδια ακριβώς γλωσσική παρακαταθήκη: την ελληνική γλώσσα. Όπως λένε οι Strachan και Terry (2011:138), οποτεδήποτε αρθρώνεται λόγος, αναπόφευκτα γίνονται επιλογές μέσα από όλες τις προσφερόμενες εκδοχές. Και είναι γεγονός πως διαφορετικοί άνθρωποι κάνουν διαφορετικές επιλογές. Είναι σημαντικό επίσης να καταδειχτεί πως όλα τα κείμενα είναι απόηχος άλλων κειμένων και πως όλες οι χρήσεις της γλώσσας έχουν κάποιο ιστορικό προηγούμενων χρήσεων, καθώς ό,τι γράφουμε ή λέμε αποτελεί συνέχεια μιας εις το διηνεκές γλωσσικής εμπειρίας (Widdowson, 1992:55).

Η πιο κάτω άσκηση έχει σαν στόχο να αναδείξει αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό, κάτι που πέρα από το να εμπεδώνει την αυτοδυναμία και την δομική αξία της λέξης, φέρνει τους μαθητές προς μια οικειοποίηση των υπαρχόντων ποιημάτων και ποιητών, και, όπως διατείνεται ο Widdowson (1992:97), ερεθίζει την περιέργεια των μαθητών για την πρωτότυπη εκδοχή. Η άσκηση αυτή κατεβάζει την ποίηση από το υψηλό της βάθρο και

αναγκάζει τα παιδιά να θηρεύσουν λέξεις, λεκτικές συσχετίσεις και νοήματα, όπως έκαναν και οι καταξιωμένοι ποιητές. Τα ποιήματα που κάθε φορά βρίσκονται τυπωμένα μπροστά στους αναγνώστες είναι το τελικό προϊόν. Προηγήθηκε όμως από τον κάθε ποιητή δουλειά, γράψε-σβήσε, επιλογές, διλήμματα. Και οι επιλογές, όπως τονίζει ο Kuning (στο Earnshaw, 2007:215), είναι τρεις: να βρεθούν οι λέξεις (selection), να αποφασιστεί η σειρά (order) και να διαιρεθούν με βάση μια μετρική μονάδα: λέξη, στίχος, στροφή, απόσπασμα, πρόταση, πάντως με κάποιο κριτήριο (division).

Τα τρία παρακάτω ποιήματα δόθηκαν σε διαφορετικά τμήματα Α' Λυκείου, όχι στην ακόλουθη δόκιμη μορφή, όπως δηλαδή παρουσιάζονται ολοκληρωμένα από τους δημιουργούς τους, αλλά ως άτακτο γλωσσικό υλικό, ως λέξεις, χωρίς αναπτυσσόμενους εντός κειμένου συσχετισμούς. Οι μαθητές καλούνται να αναπλάσουν τα σπαράγματα στο δικό τους αυτήν την φορά ποίημα, με την ασφάλεια ότι ισχύει το ρηθέν από τον ποιητή John Redmond (2007:7), ότι δηλαδή τα ποιήματα, όπως όλες οι εμπειρίες, μπορούν να αποδειχθούν καλά ή κακά, αλλά πάντως όχι σωστά και λάθος. Λειβαδίτης,

Αναγνωστάκης επιστρατεύονται για την παρακάτω μαθητική άσκηση:

Καθώς μένω στο δωμάτιο μου,  
μου 'ρχονται άξαφνα φαιινές ιδέες  
Φοράω το σακάκι του πατέρα  
κι έτσι είμαστε δυο,  
κι αν κάποτε μ' άκουσαν να γαβγίζω  
ήταν για να δώσω  
έναν αέρα εξοχής στο δωμάτιο  
Αλλά τα βράδια τι όμορφα  
που μυρίζει η γη.  
(Τ. Λειβαδίτης, *Αλλά τα βράδια*, απόσπασμα)

Πρώτα να πιάσω τα χέρια σου  
Να ψηλαφίσω το σφυγμό σου  
Ύστερα να πάμε μαζί στο δάσος  
Ν' αγκαλιάσουμε τα μεγάλα δέντρα  
Που στον κάθε κορμό έχουμε χαράξει  
Εδώ και χρόνια τα ιερά ονόματα  
Να τα συλλαβίσουμε μαζί  
Να τα μετρήσουμε ένα-ένα  
Με τα μάτια ψηλά στον ουρανό σαν προσευχή.

Το δικό μας το δάσος δεν το κρύβει ο ουρανός.

Δεν περνούν από 'δω ξυλοκόποι.  
(Μ. Αναγνωστάκης, *Ο Ουρανός*)

Τα αυθεντικά ποιήματα σε τέτοιου είδους ασκήσεις πρέπει να παρουσιάζονται μετά το πέρας της μαθητικής προσπάθειας, όπως τονίζει η Brownjohn (1980:83). Αρχικά τα ποιήματα διαμελίζονται και αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες λέξεις:

του όμορφα ήταν η μου άξαφνα έτσι πατέρα τα Φοράω γη μυρίζει μ' κι δυο για φαιινές  
δωμάτιο αν κι στο αέρα να Καθώς γαβγίζω άκουσαν Αλλά είμαστε το βράδια κάποτε  
δώσω να εξοχής έναν που ιδέες μένω σακάκι 'ρχονται δωμάτιο στο (Τ. Λειβαδίτης)  
μαζί χρόνια Να κορμό Που μεγάλα χαράξει ένα-ένα Με ξυλοκόποι Να προσευχή  
σφυγμό Εδώ σου χέρια τα συλλαβίσουμε δάσος Δεν περνούν πιάσω δέντρα ονόματα  
να στον κάθε και τα τα ψηλά στον σαν Το το το πάμε τα τα μάτια μαζί κρύβει κρύβει  
δικό μας δεν Πρώτα Ύστερα ουρανό ιερά στο δάσος Ν' αγκαλιάσουμε δω ψηλαφίσω ο  
ουρανός έχουμε να τα σου το από Να μετρήσουμε (Μ. Αναγνωστάκης)

Οι μαθητές αγνοούν το αυθεντικό ποίημα, αγνοούν και τον τίτλο του. Καλούνται να αντλήσουν μέσα από αυτήν την δεξαμενή και να παραγάγουν το δικό τους ποιητικό σύνολο, εξερευνώντας δυνατότητες της γλώσσας που δεν είχαν μέχρι τούδε γίνει αντιληπτές. Η ποίηση έτσι αντιμετωπίζεται ως αναδιάρθρωση, επανασυναρμολόγηση στοιχείων ενός κώδικα.<sup>6</sup> Δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των λέξεων που θα χρησιμοποιηθούν. Τα όρια των προσωπικών επεμβάσεων, αποφασίζονται από τον διδάσκοντα:

Καθώς φοράω το σακάκι  
μου 'ρχονται άξαφνα  
φαιινές ιδέες της εξοχής.  
'Ήταν όμορφα τα βράδια στο δωμάτιο,  
μ' έναν αέρα, να μυρίζει η γη.  
Αν κάποτε έμενα ξανά στο δωμάτιο

---

<sup>6</sup> reassembling elements of the code (Widdowson, 1992:56)

που άκουσα τελευταία φορά τον πατέρα  
δε θα μιλούσα  
θα γάβγιζα μόνο  
σαν έρημο σκυλί  
της εξοχής.

### **Αναμνήσεις**

Φοράω το όμορφο σακάκι σου  
και μου 'ρχονται αναμνήσεις.  
Καθώς ο χρόνος περνά συνεχίζει  
να έχει τη μυρωδιά σου πατέρα!  
Μένω στο δωμάτιο και σκέφτομαι τις μέρες  
που περνούσαμε στην εξοχή  
που κάποτε ήμασταν μαζί.  
Θυμάμαι επίσης τις φαιινές ιδέες που είχες  
όπως να ξαπλώνουμε στη γη και να βλέπουμε τ' άστρα  
να νιώθουμε το απαλό αεράκι τα καλοκαίρια  
και άλλες πολλές...

Μου λείπεις πολύ πατέρα.

Φοράω το σακάκι στο δωμάτιο  
κι άξαφνα γαβγίζεις πατέρα.  
Τι φαιινές ιδέες μου 'ρχονται!

Τα βράδια μένω στο δωμάτιο μου, φοράω το σακάκι  
μιρίζω αέρα εξοχής, μου 'ρχονται φαιινές ιδέες.  
Όμορφα που είμαστε και οι δυο  
καθώς γαβγίζει άξαφνα η γη.

Η ύπαρξη του ρήματος *γαβγίζω* θα δυσκόλευε, φανταζόμουν, τα πράγματα· είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο ρήμα, για να γράψει ο μαθητής κάτι παραπάνω απ' το σκυλάκι γαβγίζει, και θεωρούσα ιδιαίτερα πιθανό να αποτελέσει την λέξη που κατά κύριο λόγο θα προτιμούσαν να αφεθεί στο πλάι. Είναι αξιοσημείωτο όμως ότι το εργαστήριο της δημιουργικής γραφής βασίζεται και σε μία αντίδοση ρόλων και ο καθηγητής μετατρέπεται σε αναγνώστη ποιητικού λόγου, βιώνοντας το στοιχείο της εκπλήξεως. Όπως ομολογείται ευρέως (Morley, 2007:194, Mills, 2006:74), η έκπληξη είναι το μυστικό της ποίησης. Επιστρέφοντας στους μαθητές, υπογραμμίζουμε ότι και μόνον η επιλογή να ενταχθεί η λέξη στην ποιητική δημιουργία, οδηγεί τον οποιονδήποτε σε μια

κατάσταση διανοητικής, ψυχικής και γλωσσικής περιπέτειας, ενώ η παραγωγή του αποτελέσματος τέρπει και ανακουφίζει, ωσάν λύση ενός αινίγματος. Η ικανοποίηση πολλαπλασιάζεται από την αίσθηση ότι κάτι δημιουργείται εκ νέου, κάτι προσωπικό, δικό του, ενώ όμως ταυτόχρονα είναι διάχυτη η αίσθηση της συνομιλίας με τον ποιητή. Τα παιδιά δεν το βάζουν εύκολα κάτω. *Γαβγίζεις, εσύ κ. Λειβαδίτη, γαβγίζω κι εγώ.* Είναι αξιοσημείωτο ότι πάνω από το 90% ενέταξε τη λέξη, που, αν μη τι άλλο, αισθητοποιεί ένα ισχυρό ηχητικό αποτέλεσμα, ενώ η ίδια απέχει σχετικώς από το εύηχον. Έτι σημαντικότερον όμως, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η λέξη σε άρτι συντεθειμένα συμφραζόμενα. Να σημειωθεί ότι χωρίς καμία προηγούμενη αναφορά, ενστικτωδώς, πολλοί μαθητές δεν αναζητούν μόνον την σύνθεση νοήματος, αλλά και το κτίσιμο ενός ρυθμού. Στίχοι που εμπεριέχουν το ρήμα *γαβγίζω*:

δε θα μιλούσα / θα γάβγιζα μόνο / σαν έρημο σκυλί της εξοχής  
στο δωμάτιό μου έλα / αν κάποτε μ' ακούσεις να γαβγίζω στη σιωπή  
Φοράω το σακάκι στο δωμάτιο / κι άξαφνα γαβγίζεις πατέρα  
Όμορφα που είμαστε και οι δυο / καθώς γαβγίζει άξαφνα η γη  
που ακούστηκαν σαν άξαφνα / γαβγίσματα στον αέρα  
μου γάβγισαν τα όμορφα αρώματα / στον αέρα της εξοχής  
και ο πατέρας με ακούει τα βράδια να γαβγίζω  
γαβγίζω στον αέρα για ελευθερία  
με τον αέρα που ακούω να γαβγίζει κ.λπ.

Άλλοι ιδιαίτερα ωραίοι στίχοι:

Και μου ήρθε η φαινή ιδέα να ζήσω.  
Φοράω τη γη και τον αέρα για σακάκι. Είμαι μόνος μου.  
η βραδιά έδινε έναν εαυτό της.  
μυρωδιές που μέναν σα σακάκι στη γη.  
Αλλά ήταν όμορφα τα βράδια κάποτε που μέναμε μ' ανοιχτά τα μάτια.

Ο Ουρανός του Μ. Αναγνωστάκη δίνει το έναυσμα για την δημιουργία των ακόλουθων ποιητικών κειμένων:

### **Χωρίς όρια**

Ψηλαφίζοντας τα ονόματα στον ουρανό  
τα χέρια μέτρησαν τον σφυγμό μας  
τα μάτια χάραξαν την προσευχή.  
Αγκαλιαστήκαμε μαζί.

### **Προσευχή**

Εδώ ψηλά στον ουρανό  
μαζί χαράζουμε τα ονόματά μας.  
Περνούν τα χρόνια ένα-ένα.  
Κάθε κορμός κρύβει στο δάσος  
τον δικό μας ουρανό.  
Τα χέρια μαζί αγκαλιάζουμε  
σε μία προσευχή.

### **Μαζί σου**

-Πρώτα τα χέρια σου να πιάσω  
μαζί σου τον ουρανό να δω  
να συλλαβίσουμε μια προσευχή  
στον κορμό να χαράξουμε τα ονόματά μας.

-Πού να πάμε μάτια μου;  
Και οι δυο έχουμε έναν σφυγμό.  
Για μας δεν υπάρχει ουρανός.

### **ΜΑΖΙ**

Να μετρήσουμε ένα-ένα τα δέντρα στο δάσος.  
Ν' αγκαλιάσουμε τον κορμό του δέντρου.  
Να πιάσω τον σφυγμό σου.  
Ύστερα να ψηλαφίσω με τα χέρια τον δικό μας ουρανό.  
Να συλλαβίσουμε μαζί τα ονόματά μας σαν προσευχή.  
Εδώ και χρόνια τα μάτια μας δεν κρύβουν τίποτα.  
Σαν ξυλοκόποι να πάμε και να χαράξουμε στο πιο ψηλό δέντρο  
του δάσους τα ονόματά μας.

Ιδιαίτερα σημεία:

Η αυθόρμητη εισαγωγή του διαλόγου:

### **Μαζί σου**

-Πρώτα τα χέρια σου να πιάσω  
μαζί σου τον ουρανό να δω  
να συλλαβίσουμε μια προσευχή  
στον κορμό να χαράξουμε τα ονόματά μας.

-Πού να πάμε μάτια μου;  
Και οι δυο έχουμε έναν σφυγμό.  
Για μας δεν υπάρχει ουρανός.  
(Μαρία Δ.)

Η αντίθεση που δομεί τους στίχους:

Δεν περνούν μαζί τα χρόνια, περνάνε όμως τα λεπτά.  
Δεν περνούν οι ξυλοκόποι, περνάνε όμως τα πουλιά.

Η ενδιαφέρουσα ομοιοκαταληξία και ο ρυθμός:

Μεγάλα χρόνια για εμάς  
στη γη των ουρανόων  
έλα να συλλαβίσουμε  
μαζί το παρελθόν.

χάραζαν τα χρόνια που περνούσαν  
και κάθε σφυγμός την αγωνία έκρυβε που ζούσαν.

Παρομοιώσεις:

Να συλλαβίσουμε μαζί τα ονόματά μας σαν προσευχή.  
Σαν ξυλοκόποι να πάμε και να χαράξουμε στο πιο ψηλό δέντρο  
Εδώ τα χέρια και τα μάτια μας μαζί για χρόνια  
σαν τον κορμό ενός δέντρου στο δάσος  
που δεν περνούν οι ξυλοκόποι.  
Σαν προσευχή ψηλά στον ιερό ουρανό.  
Ύστερα βλέπω το δάσος  
σαν δέντρα στον ουρανό.  
(να) ευχηθούμε χρόνια πολλά να είμαστε / σαν φωτεινό αστέρι.  
Δεν περνούν τα χρόνια σαν ουρανόος.  
μετράνε συλλαβίζοντας  
σαν κορμός δέντρου στη δική μας αγκαλιά.  
και με τα χέρια μας να συλλαβίσουμε το δάσος / σαν προσευχή, σαν ένας κορμός,  
να τα δώσουμε στον καθένα σαν ονόματα  
Μαζί σου σα δυο μάτια  
Σαν ξυλοκόποι τ' ουρανού

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις ίδιες λέξεις άλλοι βλέπουν ερωτικό περιεχόμενο, άλλοι  
οικολογικό, άλλοι πιο θρησκευτικό, όπως φαίνεται και από τους τίτλους:

Πάμε μαζί  
Χωρίς όρια  
Προσευχή  
Μαζί σου  
ΜΑΖΙ

Όταν κρύβουν τα μάτια σου  
Στιγμές  
Η ΖΩΗ ΕΝΑ ΤΑΞΙΔΙ  
Ο ουρανός  
Η απώλεια  
Σαν προσευχή  
Ξυλοκόποι κοιτούν το απέραντο γαλάζιο  
Η παντοτινή αγάπη  
Οι ερωτευμένοι  
Η αγάπη της φύσης  
Η προσευχή μου  
Ιερές αξίες  
Η προσευχή του δάσους  
Τα δάση  
Όνειρα για τη φύση  
κ.λπ.

Το κάθετι είναι μια σημαντική επιλογή. Παράδειγμα από τις μαθητικές δοκιμές οι τρεις τίτλοι: *Προσευχή*, *Σαν προσευχή*, *Η προσευχή μου*, αλλά και το *Η προσευχή του δάσους*, που θυμίζει παλαιομοδίτικο τραγουδάκι για κατηχητόπουλα. Το *Σαν προσευχή* αποτελεί ενδιαφέρουσα παρομοίωση. Αποδίδει ατμόσφαιρα προσευχής, αλλά κρατάει και αποστάσεις. Το *Προσευχή* είναι απολύτως δηλωτικό του περιεχομένου, ενώ το *Η προσευχή μου* είναι πιο προσωπικό και αντιδιαστέλλει την δική μου μία και μόνη προσευχή από κάθε άλλην. Οι λεπτές αυτές διαφορές επισημαίνονται και οι αποχρώσεις διδάσκουν και κινούν το ενδιαφέρον. Άξια συζητήσεως είναι και τα *Πάμε μαζί*, *Μαζί σου*, *MAZI*. Το ζήτημα κεφαλαία ή μικρά είναι κι αυτό επιλογή. Οι μαθητές παρατηρούν τις αυθόρμητες επιλογές τους και εξάγουν συμπεράσματα ως προς το αισθητικό τους αποτέλεσμα και την λειτουργικότητα της κάθε επιλογής. Το *Πάμε μαζί* επί παραδείγματι έχει ισχυρότερο το στοιχείο της παρακίνησης, το *Μαζί σου* είναι πιο ήπιο, πιο τρυφερό, πιο δηλωτικό αισθημάτων. Το *MAZI* ισχυρό, αγωνιστικό, αδιαφιλονίκητο.

Το γεγονός ότι οι μαθητές παρήγαγαν το ποιητικό τους κομμάτι, μέσα από την διαδικασία αυτή, εκφράζοντας ιδιαίτερη επιθυμία και ζήλο και ενθουσιασμένοι με το αποτέλεσμα το προσωπικό και των συμμαθητών τους, φανερώνει πως η δημιουργική



γραφή ποιητικού κειμένου έχει μεγάλη απήχηση στους μαθητές και ενθαρρύνει την δημιουργία όμορφων στίχων με ιδιαίτερη ποιητική αξία. Οι μαθητές, λίγο πολύ, δεν έχουν συνηθίσει στο σχολείο να γράφουν άλλα πράγματα εκτός από διαγωνίσματα.

### **Μάθημα 3<sup>ο</sup>: Ποιητικοί μετασχηματισμοί - Επανανοηματοδοτήσεις λέξεων**

Ο Χ. Τσολάκης παρουσιάζει με οξυδέρκεια την διαφορά της ποιητικής από την συμβατική γλώσσα: *Στον ποιητικό λόγο κάθε λέξη, όταν ελευθερωθεί από τα γήινα, μπορεί να λειτουργήσει αισθητικά και να υψώσει τη θερμοκρασία της ψυχής μας με το τραγούδι της πολυσημίας της. Αυτή, άλλωστε, είναι και η αγωνία του δημιουργού του ποιητικού λόγου: να ελευθερώσει τη λέξη από τα δεσμά της συμβατικής γλώσσας. Κι αυτό το κατορθώνει, όταν την εντάξει στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον, όπου η σημασιολογική σύζευξη με άλλες λέξεις της ξαναδίνει την καθαρότητα της ποιητικής λειτουργίας. Το πετυχαίνει ο δημιουργός αυτό, όταν ενεργοποιεί αθέατες δυναμικές της λέξης ή όταν ανοίγει τη σημαία της, και διευρύνοντάς την υπερβαίνει τους κανονιστικούς φραγμούς του συμβατικού λόγου, ο οποίος, βέβαια, ανθίσταται, διότι οφείλει να υπερασπιστεί τα θεσμικά δίκαια της γλωσσικής κοινότητας (1999:22).* Αυτήν την αντίληψη μεταδίδει και η διατύπωση του Richards (1924/1970, 216) «Ποίηση είναι η υπέρτατη μορφή της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας».

Οι λέξεις με τις οποίες δούλεψαν οι μαθητές στις προηγούμενες ασκήσεις χρησιμοποιήθηκαν και επελέγησαν από κάποιον μεγάλο ποιητή. Σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι κατ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνονται οι μαθητές στην εκκίνησή τους στον ποιητικό λόγο, καθώς αποφεύγεται το να ξεκινήσουν από το σημείο μηδέν. Η εκπαιδευτική ωφέλεια είναι προφανής. Για τα παιδιά η λέξη που επαναχρησιμοποιείται είναι μια ωραία και σίγουρη λέξη, αφού η επιλογή της υπογράφεται από κάποιον σπουδαίο. Όμως οι λέξεις είναι λέξεις και κυκλοφορούν σε

διάφορα συμφραζόμενα. Οι λέξεις αυτές αποκτούν ποιητική αύρα, μόνον αν την εμφυσήσει ο γράφων ή ο λέγων. Επομένως, μέσα στις καθημερινές λέξεις και λεκτικές συναναστροφές κρύβονται εν δυνάμει ποιήματα. Άλλωστε μεγάλοι ποιητές, όπως ο Dryden, ο Wordsworth ή ο Eliot παρακινούσαν τον επίδοξο ποιητή να μην απομακρύνεται πολύ από τον καθημερινό λόγο (Strachan και Terry, 2011, 145). Αυτό είναι και το σκεπτικό της λεγόμενης found poetry που αντλεί κειμενικό υλικό από την καθημερινή ζωή. Λέξεις που συναντώνται σε χρηστικά ή πληροφοριακά κειμενικά είδη επαναχρησιμοποιούνται αποκτώντας ποιητικότητα μέσα από την γεινιάσή τους με άλλες.

Οι πιο κάτω αποτυπώσεις προέκυψαν από έναν περίπατο με τους μαθητές του Καλλιτεχνικού Σχολείου (Γ΄ Γυμνασίου, Α΄ Λυκείου) στην πόλη, με σκοπό την συγκέντρωση υλικού. Ταμπέλες, συνθήματα σε τοίχους, αγγελίες συγκεντρώνονται προκειμένου να αποτελέσουν υλικό για την δημιουργία ποιητικών κειμένων.

Ζώνη ελεγχόμενης στάθμευσης

Πολιτιστική γραμμή

Ευζωΐα

Κτηματικές συναλλαγές

Λειτουργεί όλο το 24ωρο

Ξεπούλημα

Προλάβετε ανδρικά τέλος

Αλλάξτε ζωή

Σόλες - τακούνια - κορδόνια

Ζωγράφος

Βραχυχρόνια στάθμευση

Χονδρική - Λιανική

Ξέρω τι περιμένεις

Τιμές ΣΟΚ

Εκπαιδευτικός οργανισμός

Χρονοκάρτες

Προσοχή εκτέλεση έργων

Κέντρο επισκευών

Οι παραβάτες τιμωρούνται

Σεμινάρια

Αγοράζονται χρυσαφικά

Φτιαγμένα με μεράκι

Μεγάλη ποικιλία  
Όλα μισή τιμή  
Ειδικές προσφορές  
Προσφορά δύο πουκάμισα  
Σχολικός κόσμος  
Παραδοσιακό  
Χρώματα - σιδηρικά  
Κέντρο αποκατάστασης διαταραχών  
Σεβασμός στην αισθητική  
Εκκλησιαστικά είδη  
Το χρυσό  
Εκπτώσεις που τα σπάνε  
Πωλείται χύμα κρασί - κονιάκ  
Αυτόματο κρέμασμα κουρτίνας  
Φακοί επαφής  
Συνεργάτες - μεσίτες  
Πωλείται πτυχίο καλών τεχνών  
Αντικατάσταση και επισκευή  
Λαοδηγήτρια  
Όλα τα καθάρματα δουλεύουν μαζί  
Κόσμημα - ελατήρια  
Στάση - στάθμευση  
Ενοικιάζονται θέσεις  
Αλληλεγγύη στους 7 του Ιούνη  
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ  
Θέση αναπήρου  
Ανακαινίσεις  
Φυσικό αέριο  
Καλό ταξίδι μπαμπά  
Γκαρσονιέρες  
ΠΑΟΚ ΘΕΕ ΜΟΥ ΜΟΝΑΔΙΚΕ ΜΟΥ  
Η αστυνομία σας μιλάει μέσα απ' τα δελτία ειδήσεων  
Θα είμαστε κλειστά  
Περιφερειακή οδός  
Το δίκιο το έχουν οι εξεγερμένοι  
Πωλείται το παρόν οικόπεδο  
Άκη για πάντα ζεις στην καρδιά μας  
Ιερά αγρυπνία  
Ηρακλή όλα γυρίζουν  
Ζητώ συγκάτοικο κοπέλα  
Τακτοποίηση ημιυπαίθριων  
Τσακίστε τους φασίστες  
Φόλα στους ανθρώπους

ΚΑΠΗ  
Το Γ Διαμέρισμα σας καλωσορίζει  
Οι εγγραφές αρχίσαν  
Τη βάψαμε για ν' αλλάξουμε διάθεση - ΧΡΩΤΕΞ  
Αθάνατος & ΣΙΑ  
Μεικτό - Απόβαρο  
Παρακαλώ μην κλείνετε την είσοδο  
Αριθμός αδείας  
Απεργία πείνας  
Εκλάπη μηχανάκι  
Οι τοίχοι ένα ένα τούβλο χτίζονται στον χώρο της υγείας  
Κοινωνικός πόλεμος  
Προσφέρεται αμοιβή  
Αγοράζονται χρυσά κοσμήματα  
ΚΑΤΩ ΤΑ ΧΕΡΙΑ  
Αλάτι για παγετό  
Γραφείο τελετών ΜΠΑΜΠΟΥΛΑΣ  
Εμπορία ποτών  
Σεβασμός στην αισθητική  
Το δικό σας κατάσταση με τη μεγαλύτερη συλλογή φρέσκων λαχανικών  
Έξοδος κινδύνου  
Ζωντανή μουσική  
Προσοχή σκύλος  
Συγκέντρωση αλληλεγγύης στους μετανάστες  
Δεν πληρώνουμε στα νοσοκομεία  
Αχειροποίητος  
ΛΟΥΞ  
Αφαιρούνται πινακίδες  
Άρτος ο επιούσιος  
Η σιωπή είναι συνενοχή  
Εν τη γενέσει  
Καιρός να δούμε τις τράπεζες κλεμμένες  
Μόδα για παχουλές  
Ομοιοπαθητικά φάρμακα

Μέσα από αυτές τις λέξεις που μας περιβάλλουν, μπορούν να προκύψουν  
στιχουργήματα με διαφορετικό περιεχόμενο ή τόνο:

Φόλα στους ανθρώπους εκείνους  
που τα μάτια κλείσαν μπροστά στην αδικία.  
Φόλα σ' όσους ξέραν και σωπάσαν  
-η σιωπή είναι συνενοχή-

μια φορά ας τιμωρηθούν οι παραβάτες  
κι ας σφραγίσουμε την έξοδο κινδύνου.  
Αν όλα τα καθάρματα δουλεύουν μαζί  
ας τα κλείσουμε εκεί όπου λέει *προσοχή σκύλος!*  
κι ας σφαλίσουμε την πόρτα καλά.

Μπαμπά, μοναδικέ μου μπαμπά,  
ζεις με σιωπή μες στο δικό σου ταξίδι.  
Καιρό τώρα ζεις στην καρδιά μου.  
Ζητώ και παρακαλώ,  
μην κλείνεις την είσοδο στον παράδεισό σου.  
Μην αφαιρείς τη ζωντανή μουσική  
απ' τη μικρή σου γκαρσονιέρα.  
Όλα γυρίζουν μπαμπά...

Είναι εντυπωσιακό πώς με το ίδιο γλωσσικό υλικό παράγονται δαιφορετικά μεταξύ  
τους κείμενα. Τούτο δε σημαίνει ασφαλώς πως το ίδιο υποκείμενο θα έκανε την ίδια  
επιλογή σε μίαν άλλη χρονική στιγμή.

Η ίδια άσκηση μπορεί να γίνει με πολλούς στίχους από διαφορετικά έργα ποιητών.  
Σκόρπιοι στίχοι αυτήν την φορά, και όχι λέξεις, δόθηκαν στους μαθητές, προκειμένου  
να χρησιμοποιηθούν ως γλωσσική και εννοιολογική δεξαμενή. Το δοθέν υλικό είναι το  
ακόλουθο:

Το πουλί γελάστηκε απ' το ανοιχτό παράθυρο και μπήκε. (Μόντης)  
Ανοιξαμε το παράθυρο να μπει ο Θεός  
ανοίξαμε το παράθυρο και περιμένουμε. (Μόντης)  
Πολύ μ' απασχολεί αυτό το κορίτσι  
που ακούμπησε τ' απόγεμα  
το πρόσωπο στο τζάμι  
και κάρφωσε το βλέμμα στο δρόμο (Μόντης)  
Λέω το σκύλο σκύλο, το λύκο λύκο, το σκοτάδι σκοτάδι  
Του δείχνω με το χέρι τους κακούς, του μαθαίνω (Αναγνωστάκης)  
Στο πλαίσιο του παράθυρου προβάλλει  
το πάρκο πρωινό· δε φέγγει ακόμα (Πολυδούρη)  
Ένας ναύτης φτάνει στα κατάρτια  
ως το κάτασπρο φεγγάρι  
μ' ένα τραγούδι φτάνει  
ψηλά μες στο λιμάνι. (Σαχτούρης)  
να βγούμε απ' την τρικυμία αυτού του κόσμου...

Νά 'ναι σα να μας συμπρώχνει ένας αέρας μαζί (Σκαρίμπας)  
Κοντά σου η θλίψη ανθίζει σα λουλούδι (Πολυδούρη)  
Και κάθομαι και απελπίζομαι τώρα εδώ.  
Άλλο δεν σκέπτομαι: τον νουν μου τρώγει αυτή η τύχη·  
Καινούργιους τόπους δεν θα βρεις, δεν θα 'βρεις άλλες θάλασσες. (Καβάφης)  
πήραμε τη ζωή μας· λάθος (Σεφέρης)  
Η τρικυμία στο πέλαγος και στη ζωή να παύει  
μακριά μαζί σου φεύγοντας πέτρα να ρίχνω πίσω (Καρυωτάκης)  
Κι όλη τη νύχτα ακούω και διαβάζω τη βροχή (Δημουλά)  
Όταν ζυγώνεις η μέρα όλη σκοτεινιάζει  
οι πόρτες ανοίγουν  
ο αέρας μυρίζει σαν αμμουδιά (Μαλαισιακό τραγούδι)  
μη διαβάσεις ποτέ τ' όνομά μου σε πέτρα:  
εσύ θα ξέρεις να μ' ακούσεις στον αχό της άνοιξης  
και στην επιμονή του ήχου της βροχής. (Μ. Λαϊνά)  
θάνατος τά ζουμπούλια στο μπαλκόνι  
κι ο δάσκαλος μέ την εφημερίδα. (Καρυωτάκης)  
Θα πάψω πια για μακρινά ταξίδια να μιλώ,  
οι φίλοι θα νομίζουνε πως τα 'χω πια ξεχάσει (Καββαδίας)  
Στο βάθος στα μάτια του είχε ακόμα ένα μάτι, που  
κοίταγε προς τα μέσα, εκεί καρφωμένο, ποτέ νυσταγμένο. (Σινόπουλος)  
Είναι νωρίς ακόμη μες στον κόσμο αυτόν, μ' ακούς;  
Είμ' εγώ, μ' ακούς; Σ' αγαπάω, μ' ακούς; (Ελύτης)  
την είδα ψες αργά  
που εμπήκε στη βαρκούλα  
να πάει στην ξηνητειά (Σολωμός)  
Πού πας, καραβάκι, με τέτοιον καιρό; (Ζ. Παπαντωνίου)  
καμιά ψυχή, που έχει μάθει  
να συμπονεί τα ξένα πάθη (Δροσίνης)  
Γυναίκες που σας είδα σ' ένα τραίνο  
τη στιγμή που κινούσε γι' άλλα μέρη  
γυναίκες που σας είδα σ' άλλου χέρι (Ουράνης)  
με σχέδιο για το μέλλον του ουρανού  
Ουρανέ ολόκληρε ανοίγει το άνθος  
της φωνής μου ψηλά  
έφυγαν όλα τα πουλιά μου τον χειμώνα  
δεν προσμένω σ' αυτούς τους τόπους ελευθερώνω  
αγγίζοντας έρημος το γερασμένο τοίχο της βροχής  
κι όπως έρχεται απ' την αύριο  
με το φάσμα του τρόμου διασταυρώνομαι πάλι (Καρούζος)

Τα παιδιά ανασυσχετίζουν τις λέξεις, με το δικό τους ποιητικό ένστικτο, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

### **ΠΑΘΗ**

Βαρκούλα στο πέλαγος η ζωή  
Γερασμένο το αύριο μας  
Πάθη, γκρεμοί, ανήφοροι  
αγγίζοντας το θάνατο  
Ψηλά στον ουρανό η μέρα σκοτεινιάζει  
Τα μάτια συμπονούν την ξενητεία  
Το γέλιο έφυγε  
σαν τα πουλιά που φύγαν το χειμώνα  
Το βλέμμα γελάστηκε  
Τα μάτια σκέπτονται  
Η ψυχή προσμένει  
Αλλάξαμε ζωή  
Καραβάκι στην έρημο το μέλλον μας.

### **Πονάνε οι γυναίκες**

Ένα κορίτσι με θλίψη στα μάτια  
απ' το παράθυρό της αγναντεύει  
μ' ένα τραγούδι ο πόνος βασιλεύει.

Πολλές είν' οι γυναίκες που αγαπούν  
για έναν άντρα ξενυχτάνε  
καμιά δε συμπονεί τα ξένα πάθη.

Κι οι νύχτες ατέλειωτες ακούνε  
και διαβάζουν την βροχή  
τα μάτια δακρυσμένα.

Κι οι γυναίκες που πάνε σ' αλλουνού το χέρι  
το νου τους βασανίζει  
η τύχη τους η μαύρη.

### **Ερώτηση**

Τ' ανοιξιάτικα απογεύματα  
ανοίγω το παράθυρο και περιμένω.  
Το βλέμμα καρφώνω στα λουλούδια  
που σαν τη θλίψη μου ανθίζουν.  
Ένας γλυκός αέρας με συμπρώχνει  
στη ζωή μακριά, μαζί σου.  
Ωρες περιμένω ώσπου

να μ' ακούσεις στον αχό της άνοιξης.  
Απρόσμενα προβάλλει το κάτασπρο φεγγάρι  
ευτυχισμένο στοχάζεται το μέλλον τ' ουρανού.  
Με τη δική σου σκέψη διασταυρώνομαι πάλι  
που έφυγες σαν τα πουλιά του χειμώνα.  
Κι όλη νύχτα περιμένω.  
Εδώ είμαι, μ' ακούς;

Οι μαθητές ανανεώνουν τα δοσμένα και ταυτοχρόνως απομακρύνονται από αυτά. Η  
σκαλωσιά μπορεί να φύγει και τα μαθητικά ποιήματα να σταθούν αυθύπαρκτα. Είναι  
ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς πώς ανανεώνονται σίχοι γνωστοί και  
αγαπημένοι, για παράδειγμα τα ζουμπούλια του Καρυωτάκη από την *Πρέβεζα*.  
*Θάνατος τα ζουμπούλια στο μπαλκόνι* λέει ο ποιητής λίγο πριν την αυτοκτονία του, και  
οι μαθητές:

Μύρισα τα ζουμπούλια στο μπαλκόνι  
ένωσα πως θα βρω καινούριους τόπους (συνδυασμός Καρυωτάκη - Καβάφη)

ζουμπούλια μυρίζει το απόγευμα

Ανοίξαμε το παράθυρο  
να μυρίσουμε τα ζουμπούλια  
και τα άνθη.

Στο πλαίσιο της ζωής μας προβάλλει  
η τρικυμία αυτού του κόσμου  
που μυρίζει σαν αμμουδιά και σαν ζουμπούλια (Πολυδούρη - Σκαρίμπας - Καρυωτάκης)

Το κορίτσι στο πάρκο με τα ζουμπούλια  
όλη μέρα περιμένει.

Ένα πρωινό με τρικυμία  
ο αέρας μύριζε βρεγμένα ζουμπούλια

Σαν ζουμπούλια η άνοιξη μυρίζει  
με σχέδια για το μέλλον  
στο φάσμα του τρόμου.

Κλείσαμε το παράθυρο  
τα ζουμπούλια μαράθηκαν  
και το φεγγάρι έφυγε γι' αλλού.



Είναι εντυπωσιακό πως τα παιδιά δύνανται να γράψουν πολύ ενδιαφέροντα στιχουργήματα, αποδεικνύοντας εκ νέου πως μπορούν να παίξουν με τις λέξεις, φτιάχνοντας στίχους αναπάντεχους. Για παράδειγμα ο στίχος *τραγουδούσε τραγούδια χάροντα* ή τα μήλα της αυλής που συγκρατούν το υποκείμενο απ' το να πάει στα καράβια, εκπλήσσουν:

### **ΤΑ ΜΗΛΑ**

Μάνα να πάω στα καράβια  
ή να μην πάω τελικά;  
Εκείνο που με κρατάει  
είναι τα μήλα στην αυλή  
τα μήλα τα μεγάλα, τα μοσχομύριστα  
που ονειρεύομαι να τρώω.

### **Το σκυλί και το κορίτσι**

Το κορίτσι κάρφωσε το βλέμμα του στον δρόμο  
σ' ένα σκυλί που περίμενε μόνο του.  
Δείχνει με το χέρι της τον σκύλο  
και λέει πως γελάστηκε.  
Ένας ναύτης που πέρναγε από 'κει  
το πήρε και της το έδωσε.  
Τραγουδούσε τραγούδια χάροντα  
και το πήγαινε στο πάρκο με χαρά.

Αξίζει να αφιερωθεί ικανός χρόνος στη διδασκαλία της λέξης και των δημιουργικών συσχετισμών της με άλλες, καθώς πέρα από την παρατήρηση του δομικού υλικού, ο μαθητής έρχεται σε παράλληλη επαφή με έννοιες που θα αναπτυχθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια κατά την πορεία των μαθημάτων, όπως: εκφραστικά μέσα, μεταφορά, παρομοίωση, προσωποποίηση, ρυθμός, στίξη, σύμβολα, εικονοποιία, προσωπείο, αφηγηματικές φωνές και ό,τι άλλο φέρουν στο προσκήνιο οι εκάστοτε μαθητικές δοκιμές. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής οφείλει να εκτιμά και να αξιοποιεί το αυθόρμητα προκύψαν, αλλά θα πρέπει ταυτόχρονα να ακολουθεί έναν επιστημονικό και εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να αποπνέει την αίσθηση της εξελικτικής πορείας.

δρ Αλίκη Συμεωνάκη  
Φιλολόγος, ΜΑ, Εκπαιδευτικός  
1<sup>ο</sup> Πειραματικό ΓΕΛ «Μανόλης Ανδρόνικος»  
alicesym@gmail.com

## **Βιβλιογραφία**

### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

#### **Μεταφρασμένη στην ελληνική:**

Borges, J. L. (2006). *Η Τέχνη του στίχου* (Μ. Τόμπρου, Μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Chehon, A. (2007). *Η Τέχνη της γραφής. Συμβουλές σε ένα νέο συγγραφέα* (Β. Ντινόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. (Μ. Μαυρωνάς, Μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας. (Αρχική έκδοση <sup>4</sup>1996).

Gourevitch, P. (2010). *Η Τέχνη της Γραφής. 10 κορυφαίοι συγγραφείς αποκαλύπτουν τα μυστικά της τέχνης τους στο Paris Review* (Μ. Τουλγαρίδου, Μτφρ.). Αθήνα: Τόπος.

Huet, A. (2008). *Το Σενάριο*. (Ε. Πυρπάσου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Kundera, M. (1988). *Η Τέχνη του Μυθιστορήματος* (Φ. Δ. Δρακονταειδής, Μτφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Ι. Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε.

Lang, A. (2002). *Πώς να αποτύχετε στη λογοτεχνία* (Π. Τσαπίλης, Μτφρ.). Αθήνα: Ανατολικός.

Llosa, M. V. (2001). *Επιστολές σ' ένα νέο συγγραφέα*. (Μ. Μπονάτσου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Queneau, R. (1984). *Ασκήσεις Ύφους*. (Α. Κυριακίδης, Απόδοση). Αθήνα: Ύψιλον.

Rilke, R. M. (<sup>13</sup>2005). *Γράμματα σ' ένα νέο ποιητή*. (Μ. Πλωρίτης, Μτφρ.). Αθήνα: Ίκαρος. (Αρχική έκδοση 1929).

Rodari, G. (1990). *Ασκήσεις Φαντασίας*. (Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τέσσερα. (Αρχική έκδοση 1981).

Rodari, G. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας – Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, Κασαπίδης (Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ελληνική:**

Kallas–Καλογεροπούλου, Χ. (2006). *Σενάριο - Η Τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο, 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος*. Αθήνα: Νεφέλη.

Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής, *ΚΕΙΜΕΝΑ*, 15.

Κοκόλης, Α. Ξ. (1993). *Η ομοιοκαταληξία*. Θεσσαλονίκη: Στιγμή.

Κόκορης, Δ. (2006). *Ποιητικός ρυθμός*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου, *ΚΕΙΜΕΝΑ*, 15.

Παρίσης, Ν. (1992). *Μελέτες – Αναγνώσεις, Ποίηση – Πεζογραφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Σουλιώτης, Μ. (2009). *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα, Η Δημιουργική γραφή άνευ διδασκάλου 1*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Σουλιώτης, Μ. (2010). *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σουλιώτης, Μ., Ομάδα εργασίας: Συμεωνάκη, Α. (συντονίστρια), Λαρδούτσου, Ε., Ιωακειμίδου, Χ., Ζάουρα, Ε. & Αρμεύτη, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). Για το ταλέντο και την έμπνευση, *ΚΕΙΜΕΝΑ*, 15.
- Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η Ποίηση ως Δημιουργική γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (διδακτορική διατριβή, αδημοσίευτη). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Συμεωνάκη, Α. (2012). Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου, *ΚΕΙΜΕΝΑ*, 15.
- Συμεωνάκη, Α. (2011). Το παιδί, κλέφτης στίλβοντος ποδηλάτου. *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*, Διημερίδα 21 & 22 Ιανουαρίου 2011. Κωτόπουλος, Τ. & Σουλιώτη, Δ. (Επιμ.). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Τσολάκης, Λ. Χ. (1999). *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*. Σκόπελος: Νησίδες.
- Φωστιέρης, Α. & Νιάρχος Θ. (2006). *Ποίηση για την Ποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Allen, R. (2002). *The Playful Way to Serious Writing: An Anything-Can-Happen Workbook to Inspire and Delight*. New York: Houghton Mifflin Company Boston.
- Bassnett, S. (2005). Literature Teaching in the Twenty-First Century: A Hopeless Endeavour or the Start of Something New? *The Cambridge Quarterly*, 34 (3), 203-212.
- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69 (3), 254-263.
- Bell, J., & Magrs, P. (Ed). (2001). *The Creative Writing Coursebook. Forty Authors Share Advice and Exercises for Fiction and Poetry*. United Kingdom: Macmillan.
- Benton, P. (1999). Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, 25 (4), 521-531.
- Bickham, M. J. (1997). *The 38 most common fiction writing mistakes (and how to avoid them)*. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books.

- Brophy, K. (2007). *Workshopping the Workshop and Teaching the Unteachable*. Στο *Creative Writing Studies, Practice, Research and Pedagogy*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Carter, J. (2010). *Just Imagine, Creative Ideas for Writing*, Oxon: David Fulton Publishers.
- Clark, C. (2000). Testing versus creativity. *Education 3-13*, 28 (3), 37-40.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity, Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Davidson, C. & Fraser, G. (2009). *Writing Poetry, Creative and Critical Approaches*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Routledge: London and New York.
- Dawson, P. (2007). *The Future of Creative Writing*. Στο Earnshaw, S. (Επιμ.), *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Doloughan, F. (2012). Transforming texts: Learning to become a (creative) writer through reading. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 9 (2), 182-203.
- Dymoke, S. (2001). Taking Poetry off its Pedestal: The Place of Poetry Writing in an Assessment Driven Curriculum. *English in Education*, 35 (3), 32-41.
- Dymoke, S. (2003). *Drafting and Assessing poetry, A Guide for Teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Earnshaw, S. (2007). *The Writer as Artist: The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Eliot, T. S. (1953). *The Three Voices of Poetry*. London: Cambridge University Press.
- Erion, P. (1997). *Drama in the Classroom, Creative activities for Teachers, Parents & Friends*. California: Lost Coast Press, Fort Bragg.
- Geraghty, M. (2009). *The five-minute writer, Exercise and inspiration in creative writing in five minutes a day*. Oxford: How To Books.
- Graham, R., Newall, H., Leach, H., & Singleton, J. (Ed). (2005). *The Road To Somewhere, A Creative Writing Companion*. New York: Palgrave Macmillan.

- Grainger, T., Goouch, K. & Lambirth, A. (2003), Playing the Game called Writing: Children's Views and Voices. *English in Education*, 37, 4–15.
- Griswold, A. (2006). Assessment Lists: One Solution for Evaluating Student Poetry. *The English Journal*, 96 (1), 70-75.
- Harper, G. (2010). Several Faces of Creative Writing. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 7 (3), 175-178.
- Herbert, W. N. (2010). *Writing Poetry*, Oxon: Routledge.
- Hughes, T. (1967). *Poetry in the Making, A Handbook for Writing and Teaching*. London: Faber and Faber.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Ed.). (2011). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King, S. (2000). *On Writing. A Memoir of the Craft*. Great Britain: Hodder & Stoughton.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor, A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Matson, C. (1998). *Let the Crazy Child Write! Finding Your Creative Writing Voice*, Novato California: New World Library.
- Mills, P. (2006). *The Routledge Creative Writing Coursebook*. Oxon: Routledge.
- Moorman, H. (2006). Backing into Ekphrasis: Reading and Writing Poetry about Visual Art. *The English Journal*, 96 (1), 46-53.
- Morgan, M. (2001). *How to teach poetry writing at Key Stage 2*, Oxon: David Fulton Publishers.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moustaki, N. (2001). *The complete Idiot's Guide to Writing Poetry*. New York: Alpha Books.
- Myers, M. P. (1998). Passion for Poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (4), 262-271.
- Nicholls, S. (2009). Beyond Expressive Writing: Evolving Models of Developmental Creative Writing. *Journal of Health Psychology*, 14, 171-181.
- Oliver, F. L. (2001). *Turning Children on to Poetry, A Creative Writing Experiment*. USA: Writers Club Press.

Perfect, K. (1999). Rhyme, and Reason: Poetry for the Heart and Head. *The Reading Teacher*, 52 (7), 1-15.

Redmond, J. (2006). *How to write a poem*. UK: Blackwell Publishing.

Richards, I.A. (1970). *Principles of Literary Criticism*. London: Routledge.

Scannell, V. (1987). Poetry for Children. *Children's literature in education*, 18 (4), 202-209.

Shaw, R. (2008). *1001 Brilliant Writing Ideas, Teaching inspirational story-writing for all ages*. Oxon: Routledge.

Skelton, S. (2006). Finding a Place for Poetry in the Classroom Every Day, *The English Journal*, 96 (1), 25-29.

Smith, J., & Wrigley, S. (2012). What has writing ever done for us? The power of teachers' writing groups. *English in Education*, 46, 1, 69-84.

Spiro, J. (2004). *Creative Poetry Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Strachan, J., & Terry, R. (2011/2000). *Poetry*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Widdowson, H.G. (1992). *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.

Womelsduff, D. (2005). The Paradox of Structure and Freedom: An Experiment in Writing Poetry. *The English Journal*, 94 (4), 23-27.

Wright, R. R., Coryell, J. E., Martinez, M., Harmon, J., Henkin, R., Keehn, S., (2010). Critical Transformative Learning Through Adult Poetry Reading, Rhyme, Response, and Reflection: An Investigation of the Possibilities for Critical Transformative Learning Through Adult Poetry Reading. *Journal of Transformative Education* 8, 103-123.