

ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Λέκτορας Θεατρολογίας – ΠΤΔΕ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης  
Εμψυχωτής Θεάτρου

Παπαδόπουλος, Σ. (2005a). Η Δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Στα Πρακτικά *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ιστοσελίδα: [www.elliepek.gr](http://www.elliepek.gr). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ).

## Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Αν η καλλιέργεια της σκέψης είναι προϋπόθεση για να συμβεί η μάθηση, τότε κάθε διδακτική προσέγγιση πετυχαίνει το σκοπό της, εφόσον η εφαρμογή της βασίζεται σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη δημιουργική, κριτική και κριτικο-στοχαστική σκέψη.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, η δραματοποίηση δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να παράγουν ιδέες, να επινοούν σύνθετες κοινωνικές καταστάσεις και, στη συνέχεια, να τις μορφοποιούν σε θεατρικό κείμενο και σκηνική πράξη, αν και η δημιουργία των τελευταίων μπορεί να βασίζεται και στην επεξεργασία μη θεατρικού κειμένου (Γραμματάς, 2003:461). Το πέρασμα από τη γέννηση της ιδέας στη δημιουργία του έργου αποτελεί βασική διαδικασία στην παραγωγή κάθε έργου τέχνης. Αντίστοιχα, και στη δραματοποίηση, μέσω της συλλογικής φαντασίας, συλλαμβάνονται οι ιδέες των παιδιών, που αποτελούν το πρόπλασμα για τη δημιουργία του έργου τους. Κατά την όλη διαδικασία, καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη, αλλά πραγματώνεται, επίσης, και η καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς τα παιδιά προσδιορίζουν, υποθέτουν, αυτοσχεδιάζουν και αξιολογούν τις δραματικές καταστάσεις. Εμπλέκονται στο διάλογο, ελέγχουν τις πληροφορίες και αναζητούν λογικούς συλλογισμούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, οικοδομώντας, έτσι, τα φανταστικά περιβάλλοντα μέσα από τον κριτικό στοχασμό.

Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία ανάπτυξης του δραματικού περιβάλλοντος. Οι τεχνικές θεάτρου και δράματος και οι σκηνικές πρακτικές τους επιτρέπουν να φανταστούν και να συνθέσουν μια δική τους ιστορία, να αναλάβουν τη συγγραφή της με τη μορφή θεατρικού διαλόγου και να επιχειρήσουν τη σκηνική της αναπαράσταση. Ως καλλιτέχνες, έρχονται σε επαφή με την αυτοσχεδιαστική αντίληψη του δημιουργού.

Δοκιμάζουν τρόπους και κατά τη μεθοδική εμπλοκή τους στη διαδικασία παράγουν το καλλιτεχνικό προϊόν της παράστασης.

Βέβαια, η κριτική σκέψη δεν παράγεται χωρίς την πρόσκληση σε ένα πρόβλημα, αφού θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις τα ακόλουθα στάδια: α) η θέση του προβλήματος μέσα από τις ερωτήσεις, τα διλήμματα, τις προβληματικές καταστάσεις (κριτικά ερεθίσματα-critical challenges), β) η παροχή των σχετικών πληροφοριών και η ενθάρρυνση του ερευνητικού ενδιαφέροντος των παιδιών (οι διανοητικές πηγές - intellectual resources), γ) η αναζήτηση της λύσης του προβλήματος (η γεμάτη νόημα κριτική ανταπόκριση - critically thoughtful responses) (Bailin, 1998:147).

Προκειμένου να καταδειχτούν τα παραπάνω, θα αναφερθώ στους τρόπους με τους οποίους οι τεχνικές του θεάτρου αναπτύσσουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Γι' αυτό το λόγο, θα επιλέξω ορισμένες τεχνικές, που τις θεωρώ βασικές για τη δημιουργία δράσης και στοχασμού και, επομένως, είναι ανάγκη να τις γνωρίζει ο εκπαιδευτικός που θέλει να διεξαγάγει ένα μάθημα στο πλαίσιο των αρχών της διερευνητικής, εποικοδομητικής και συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας.

Πρέπει να επισημάνω ότι τα παραδείγματα που θα ακολουθήσουν βασίζονται σε δραστηριότητες που έλαβαν χώρα σε σχετική έρευνα (Παπαδόπουλος, 2004). Για την κατανόηση της λειτουργίας των τεχνικών, θα περιγράψω κάθε μια, θα αναφέρω μια ενδεικτική δραστηριότητα, καθώς και τον αξιολογικό λόγο που διατύπωναν τα παιδιά.

Βάση για την ανάπτυξη των δραματικών δραστηριοτήτων ήταν ο μύθος του Πρωταγόρα και το θέμα ήταν: *«Πώς εμείς οι σημερινοί άνθρωποι ικανοποιούμε τις προσωπικές μας ανάγκες και πώς είναι η ζωή μας με τους άλλους;»*. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονίσω ότι, πριν από τη διερεύνηση της κάθε φάσης στη γνωστική και ηθική εξέλιξη του ανθρώπου, ο δάσκαλος, σε ρόλο Προμηθέα, αφηγούνταν στα παιδιά το σχετικό απόσπασμα του μύθου. Έτσι, οι πληροφορίες που έπαιρναν τα παιδιά από την ακρόαση του μύθου και η ερευνητική τους στάση θεμελιώναν τη διερεύνηση των καταστάσεων.

**Καθοδηγημένη φαντασία – Δραματοποιημένη Αφήγηση** Κατά την τεχνική της καθοδηγημένης φαντασίας και δραματοποιημένης αφήγησης, τα παιδιά αναπαριστούν τις εικόνες ή τα στιγμιότυπα μιας ιστορίας, που περιγράφει ή αφηγείται ο δάσκαλος. Χρησιμοποιώντας ο ίδιος κατάλληλο ύφος, σωματική έκφραση και κίνηση και τοποθετώντας τις παύσεις όπου χρειάζεται, εμπνυχώνει με το λόγο του τη φαντασία των παιδιών.

**Δραστηριότητα:** Αφού ο δάσκαλος αφηγήθηκε το απόσπασμα του μύθου που αναφέρεται στην απόκτηση των ικανοτήτων επιβίωσης από τα ζώα, κάλεσε τα παιδιά να επιλέξουν το ρόλο ενός ζώου και: Να φανταστούν το σώμα τους, τη φωνή τους, να σκεφτούν τον τρόπο που κινούνται, τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους κινδύνους. Στη συνέχεια, τα παιδιά, καθοδηγούμενα από το δάσκαλο: i) κινήθηκαν ελεύθερα στο χώρο που φαντάστηκαν, ii) βρήκαν την τροφή τους, iii) αντιμετώπισαν έναν εχθρό, μια θεομηνία, iv) με συνοδεία μουσικού ερεθίσματος και, συγκεκριμένα, με την αύξηση της έντασης, έκλεισαν τα μάτια, ενώ με τη μείωσή της κάποιος που δεχόταν ένα σήμα αυτοσχεδίαζε ένα στιγμιότυπο από τη ζωή του ζώου που υποδύοταν.

Η αφήγηση του αποσπάσματος του μύθου του Πρωταγόρα σχετικά με την κατάσταση γνωστικής αδυναμίας του ανθρώπου που προηγήθηκε, έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να ενσωματώσουν βασικές πληροφορίες για τον άνθρωπο δίχως γνώση. Έτσι, τα παιδιά αναπαρέστησαν τους πρώτους ανθρώπους, ανήμπορους να επιβιώσουν, που κατοικούσαν σε σπηλιές, που τρώγανε τις ρίζες των φυτών, που δε γνώριζαν να μιλούν. Κατόπιν, κάθε παιδί που δεχόταν ένα άγγιγμα στον ώμο από το δάσκαλο, εξέφραζε μια σκέψη για το τι θα έκανε ως πρωτόγονος. Τα παιδιά είπαν: *«Αν μπορούσα να σκεφτώ, θα έφτιαχνα ρούχα./ θα σκεφτόμουν./ θα χτένιζα τα μαλλιά μου./ θα έπαιρνα όπλα./ θα ήθελα να φτιάξω εργαλεία, για να φτιάξω ένα σπίτι./ θα ήθελα να μάθαινα να μιλούσα και να είχα φαγητό».*

**Αξιολόγηση:** Στο ημερολόγιό τους εκτός ρόλου έγραψαν: *«Ήμουν πουλάκι που έψαχνα το φαγητό./ Ήμουν λύκος, ήμουν γκρίζος. Ούρλιαξα./ Ήμουν τίγρης και με κυνηγούσε ένας κυνηγός./ Ήμουν ένα αρνάκι άσπρο με λεπτά πόδια που βέλαζα».*

Στο ερώτημα: *«Όταν έπαιζες τον άνθρωπο χωρίς σκέψη, τι ήταν αυτό που σε βοήθησε να καταλάβεις την κατάσταση των πρώτων ανθρώπων;»* ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις: *«Όταν έψαχνα να βρω βολβούς και ρίζες./ Όταν ήμασταν γυμνοί και κρυώναμε./ Το ότι είχα συγκεντρωθεί και κατάλαβα τι θα έκανα./ Με βοήθησε πολύ η φαντασία μου./ Οι ερωτήσεις που μας έκανε ο δάσκαλος. Ένιωσα πραγματικά πρωτόγονος άνθρωπος».* Επίσης στο ερώτημα: *«Σε ποια σημεία ένιωσες ότι ήσουν πραγματικά σε ρόλο;»* απάντησαν: *«Μου άρεσε επίσης εκεί που μας επιτέθηκε το θηρίο, γιατί είχε δράση. Πάντα η δράση με κάνει να μπαίνω σε ρόλο./ Ναι, ένιωσα πραγματικά σαν γεωργός. Ένιωσα την κούραση του γεωργού, γιατί μου άρεσε αυτό που έκανα./ Όταν κάναμε τους ανθρώπους χωρίς σκέψη, γιατί τους ένιωσα».*

### **Αυτοσχεδιασμός**

Με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την αυθόρμητη έκφραση των ιδεών, ο αυτοσχεδιασμός (improvisation) αποτελεί εξαιρετικά δημιουργική τεχνική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να παράγουν αυτοστιγμεί λόγο κατάλληλο προς την περίσταση επικοινωνίας που δημιουργείται ανάμεσα στους παίκτες. Η απροβλεψιμότητα της συγκεκριμένης κοινωνικής και επικοινωνιακής περιστασης καλλιεργεί την ικανότητα για ετοιμότητα στο διάλογο με την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά ύφους και λεξιλογίου. Επιπλέον, τα παιδιά καλούνται να προσαρμόσουν την κίνησή τους στο χώρο ανάλογα με την εξέλιξη της δράσης. Η έμφαση, βέβαια, δίνεται στη διαδικασία της αυτοσχεδίας δράσης και όχι στο αποτέλεσμά της (Spolin, 1999:361). Έτσι, τα παιδιά εμπλέκονται στη διερεύνηση μιας προβληματικής κατάστασης, σοβαρής ή αστείας, χωρίς κάποιο έτοιμο κείμενο, αν και ο προσδιορισμός ορισμένων στοιχείων όπως ο χρόνος, ο χώρος, τα πρόσωπα, η αρχική κατάσταση και ορισμένες συμπεριφορές και συνήθειες των χαρακτήρων διευκολύνουν την ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού.

**Δραστηριότητα:** Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα παιδιά, αφού άκουσαν το απόσπασμα του μύθου σχετικά με την απόκτηση της γνώσης, σε ομάδες των πέντε ή έξι προετοίμασαν, ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες και, στη συνέχεια, αυτοσχεδίασαν εικόνες από τη ζωή των σκεπτόμενων ανθρώπων. Γεωργοί που οργώνουν και σπέρνουν τη γη, άνθρωποι που κατασκευάζουν την κατοικία τους, κ.λ.π. Οι χαρακτήρες αναζήτησαν, εξέλιξαν και επέλεξαν τη λύση του εκάστοτε προβλήματος, με βάση τη δυναμική που αναπτυσσόταν κατά τη δράση. Μέσω του αυτοσχεδιασμού, τα παιδιά ενεπλάκησαν στη διερεύνηση της γέννησης της γνωστικής συνείδησης του ανθρώπου και της ικανοποίησης των βασικών αναγκών για την επιβίωσή του.

### **Παιχνίδι ρόλου - Συνάντηση**

Η επόμενη τεχνική αφορά στο παιχνίδι του ρόλου (role playing). Η αντιμετώπιση ενός προβλήματος, συχνά, απαιτεί τη συζήτησή του με όλα τα παιδιά και το δάσκαλο σε θεατρικό ρόλο. Ο διάλογος, λοιπόν, αποτελεί το μέσο για τη διερεύνηση του θέματος. Αλλά ποιον διάλογο εννοούμε; Η απάντηση έρχεται από το στόχο του δασκάλου να δημιουργήσει με τη μεθόδευση των ερωτήσεων του κλίμα ακρόασης των απόψεων των άλλων, καθώς κάτι τέτοιο θα επιτρέψει μια γόνιμη διαπραγμάτευση των αντιλήψεων. Σταδιακά, διαμορφώνεται ένα κλίμα ισότιμης παρουσίασης όλων των απόψεων. Άλλοτε, τα πειστικά ερωτήματα του δασκάλου σε ρόλο υποχρεώνουν τα παιδιά να λάβουν υπόψη τους τις γνώμες των άλλων, να επιχειρηματολογήσουν και να

συνυφάνουν την αρχική τους γνώμη με τις άλλες ή να την αλλάξουν, με βάση διαπιστώσεις πάνω στα νέα δεδομένα που προκύπτουν από την ίδια τη διαδικασία του διαλόγου (Παπαδόπουλος, 2005).

**Δραστηριότητα:** Βρισκόμαστε στην περίοδο της δημιουργίας των πρώτων κοινοτήτων και ήδη ο δάσκαλος, σε ρόλο Προμηθέα, αφηγήθηκε το σχετικό απόσπασμα του μύθου. Κατόπιν, σε παιχνίδι ρόλου με θέμα την αντιμετώπιση των κινδύνων από τα άγρια θηρία, μετά το θανάσιμο τραυματισμό πέντε μελών της οικογένειάς τους, οι άνδρες συγκεντρώθηκαν για να συζητήσουν το πρόβλημα. Ο δάσκαλος, που είχε αναλάβει το ρόλο του γεροντότερου, αφού επισήμανε την υποχρέωση ταφής των νεκρών, πρότεινε τη συνένωση των δυνάμεών τους με άλλες οικογένειες, που ζούσαν σε κοντινές σπηλιές. Η δυσκολία της κατάστασης καθιστούσε τους άνδρες υπεύθυνους για την κοινή τους απόφαση. Οι υποθέσεις και η επιχειρηματολογία δεν ήταν απλή υπόθεση. Ο γεροντότερος με τις ερωτήσεις του δυσκόλεψε τις προτεινόμενες λύσεις, που δεν έπρεπε να είναι επιπόλαιες. Έτσι, ο έλεγχος της σοβαρότητας των απόψεων από το δάσκαλο σε ρόλο εγγυήθηκε την ουσιαστική λειτουργία του διαλόγου, ενώ οι ποικίλες απόψεις που εκφράστηκαν έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την έννοια της οπτικής γωνίας. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με το μοίρασμα ενός καρβελιού ψωμιού από το γεροντότερο στους άνδρες, πράγμα που δημιούργησε ένα κοινοτικό αίσθημα στην ομάδα (Booth, 1994). Η δραστηριότητα ανέδειξε το πέρασμα από την εποχή του ανθρώπου-κυνηγού στη δημιουργία των πρώτων κοινοτήτων. Στη συνέχεια, σε μια προσπάθεια ικανοποίησης των λεπτών ποιοτήτων του διαλόγου, τα παιδιά αξιολόγησαν τη συμμετοχή τους σ' αυτόν και στοχάστηκαν σχετικά πάνω στο τι έκαναν, τι δεν έκαναν και στο τι θα μπορούσαν να κάνουν.

**Αξιολόγηση:** Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα: «α. Νομίζεις ότι έζησες την ανασφάλεια εκείνης της εποχής, καθώς οι άνθρωποι ζούσαν απομακρυσμένοι μεταξύ τους;

*Ναι ένιωθα ότι στα αλήθεια είχαμε χάσει έξι ανθρώπους της φυλής μου και φοβόμουν./ Φοβήθηκα και ένιωσα ανασφάλεια. Ένιωσα πολύ άσχημα γι' αυτά που έγιναν./ Ναι γιατί ζούσαμε κοντά στα ζώα κι αν μας έκαναν κάτι δεν θα είχαμε βοήθεια.*

β. Πιστεύεις ότι αυτό που είπες στη συζήτηση, βοήθησε την οικογένειά σου να πάρει τη σωστή απόφαση;

*Δεν είπα τίποτα, μόνο που έχασα τον άνδρα μου. Ήταν μέσα στους έξι. Ναι, πήραμε την απόφαση να βάλουμε παγίδες και να φτιάξουμε όπλα. Συμφώνησα./ Ναι, γιατί είμαι τεχνίτης κι οι συμβουλές μου βοήθησαν».*

**Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης**  
Όπως οι μορφές ακινητοποιούνται από το γλύπτη, έτσι τα παιδιά με τη σωματική τους έκφραση και στάση απεικονίζουν ένα στιγμιότυπο από μια κατάσταση (still image). Φαντάζονται μια εικόνα και τη μετατρέπουν σε σκηνική πράξη. Με απελευθερωμένη τη δημιουργικότητά τους συνθέτουν το συγκεκριμένο κάθε φορά στιγμιότυπο μιας κοινωνικής κατάστασης, την οποία ενδιαφέρονται να διερευνήσουν και να παρουσιάσουν. Οι διαφορετικές οπτικές από τις οποίες οι ομάδες παρουσιάζουν το ίδιο γεγονός τους επιτρέπουν, αφενός να δημιουργούν νέες ματιές για τα πράγματα, αφετέρου να κατανοούν τον υποκειμενικό χαρακτήρα της ερμηνείας τους. Η τεχνική, με τη συμπύκνωση που τη χαρακτηρίζει, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αποστασιοποίηση από το ρόλο και διερεύνησή του (thought tracking).

**Δραστηριότητα:** Αφού παρουσιάστηκε από το δάσκαλο σε ρόλο Προμηθέα η συνέχεια του μύθου για τη δυσκολία των ανθρώπων να συμβιώσουν, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε ή έξι και κάθε μια αναπαράστησε μια κατάσταση ή μ' άλλα λόγια περιέγραψε ένα πρόβλημα, παρουσιάζοντας τη δική της εκδοχή για αυτό. Σ' ένα ταξίδι πίσω στο χρόνο, με οδηγό τον Προμηθέα, τα παιδιά σε ρόλο γεωργών, που ανήκουν σε δύο αντίπαλες ομάδες, διεκδικούσαν η μια από την άλλη την παραγωγή από το σιτάρι ενός κτήματος. Η δράση πάγωσε στο ακόλουθο στιγμιότυπο: οι γεωργοί στους οποίους ανήκε το κτήμα διεκδικούσαν το σιτάρι που άρπαζαν οι άλλοι και το οποίο αρνούνταν να επιστρέψουν.

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν τον πίνακα είχαν την ευκαιρία να εκτιμήσουν την κατάσταση. Έλεγαν, λοιπόν, τι έβλεπαν να συμβαίνει, ενώ, ταυτόχρονα, οι παίκτες ήταν με παγωμένη την έκφρασή τους. Κατόπιν, μπορούσαν να ελέγξουν τις αρχικές τους υποθέσεις για τη ζωή των χαρακτήρων.

Εκτός ρόλου, ο δάσκαλος ή όποιος από τους συμμετέχοντες-παρατηρητές ήθελε, πλησίαζε κάποιον χαρακτήρα και του έθετε ερωτήσεις σχετικά με την κατάσταση και συγκεκριμένα σχετικά με την ταυτότητά του (ποιος είσαι;), την πράξη του (τι κάνεις;), το κίνητρό του (γιατί το κάνεις;), το στόχο του (τι θες να πετύχεις;), τα πρότυπά του, κ.λ.π. (Heathcote & Bolton, 1995:19). Γενικά, οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, καλλιεργούν τη σκέψη και δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά φαινόμενα και, έτσι, να εμπλουτίσουν ή και να αλλάξουν την κατανόησή τους για τα πράγματα. Οι απαντήσεις των παιδιών σε θεατρικό ρόλο, εξάλλου, φώτιζαν την κοινωνική θέση των χαρακτήρων και, κατ' αυτόν τον τρόπο, διευκόλυναν τους

παρατηρητές να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί ο κάθε χαρακτήρας, τις προθέσεις, τις στάσεις, τις αξίες και αντιλήψεις του.

Η εικόνα της αρπαγής του σιταριού παρουσίασε πρόσωπα που ήταν έτοιμα να καταπατήσουν το δίκαιο του άλλου, ενώ οι ερωτήσεις τούς διευκόλυναν να κατανοήσουν τις συνέπειες από την απουσία του αισθήματος της ντροπής και του νόμου. Έτσι, το θέμα εισήγαγε τα παιδιά στην έννοια της ηθικής συνείδησης με έναν ιδιαίτερα δημιουργικό και κριτικό-στοχαστικό τρόπο.

Αξιολόγηση: Εκτός ρόλου αξιολόγησαν την πράξη τους: *«Η σκέψη μου ήταν: Πώς τόλμησα κι έκλεψα το σιτάρι;/ Κατάλαβα ότι ήταν λάθος που τους κλέψαμε τα καρύδια, γιατί ήταν δικά τους, γι' αυτό πρέπει να φυτέψουμε δικά μας καρύδια./ Ένωσα λίγο κλέφτης, αλλά αφού δεν υπήρχαν νόμοι δεν ένιωσα πολλές τύψεις».*

Επιπλέον, χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις που κατέγραψαν σε σημειωματάριο σχετικά με την αναγκαιότητα των νόμων: *«Οι νόμοι είναι σαν πινακίδες στο μυαλό./ Οι νόμοι βοηθούν τους ανθρώπους να βρίσκουν το δίκιο και την αλήθεια./ Οι κανόνες πρέπει να μπουν για να έχουμε ντροπή...».*

**Συλλογικός Χαρακτήρας** Κατά την τεχνική του Συλλογικού Χαρακτήρα (collective character) τα παιδιά, ατομικά ή σε ομάδες, αναπαριστούν τα διάφορα πρόσωπα ή σκέψεις του ίδιου χαρακτήρα να μονολογούν ή να διαλέγονται (Neelands, 1998:94). Η τοποθέτησή τους στο χώρο γίνεται i) σε μετωπική στάση, όπου το κάθε παιδί ή η μια ομάδα τοποθετείται στατικά απέναντι από την άλλη και ο λόγος πηγαινοέρχεται ευθύγραμμα από ένα σημείο στο απέναντι. ii) σε κυκλική, ημικυκλική, κυματοειδή θέση, έτοιμη να μετατραπεί σε δυναμική κίνηση κι όπου ο λόγος κινείται από την περιφέρεια προς ένα ισχυρό κέντρο και το αντίστροφο.

Συχνά, οι ποικίλες οπτικές που εκφράζονται είναι αντικρουόμενες, δημιουργούν ένα περιβάλλον παραγωγής αυτοσχέδιου λόγου, που έρχεται ως φυσικό αποτέλεσμα μιας ανάγκης, μιας λεκτικής ανταπόκρισης στην κοινωνική περίσταση. Έτσι, η δημιουργικότητα του λόγου ανακύπτει μέσα σε καταστάσεις με πλούσια φορτία γνωστικής, συναισθηματικής και ηθικής προέλευσης. Από την άλλη πλευρά, η πολλαπλότητα του χαρακτήρα καλλιεργεί την κριτικο-στοχαστική σκέψη, που επιτρέπει μια διερευνητική και διαλογική προσέγγιση της εκάστοτε πραγματικότητας.

**Δραστηριότητα:** Ο Προμηθέας (δάσκαλος σε ρόλο) αφηγήθηκε το απόσπασμα του μύθου, που αναφέρεται στην απόκτηση της ηθικής συνείδησης από τους ανθρώπους. Κατόπιν, ένα καλάθι τοποθετήθηκε στο κέντρο ενός νοητού κύκλου, συμβολίζοντας τον άρπαγα του σιταριού. Τα

παιδιά που περιφέρονταν γύρω του υποδύονταν το ρόλο των σκέψεών του. Το καλάθι έγινε, έτσι, ταυτόχρονα, σύμβολο ενός ανθρώπου και μιας πράξης, αποσταθεροποιητών της κοινωνικής ευταξίας. Ο λόγος των παιδιών, μέσα από τις ετερόκλητες απόψεις που ακούγονταν, δημιούργησε υψηλά επίπεδα συνειδητοποίησης της αναγκαιότητας του κοινωνικού νόμου.

Αξιολόγηση: Να τι απάντησαν στο ρόλο των σκέψεων του άρπαγα: *«Ντροπή μου να κλέβω./ Γιατί το έκανα αυτό και τι θα πουν οι άλλοι για μένα; / Θα τιμωρηθώ σκληρά γι' αυτό που έκανα».*

Ακολουθούν ορισμένες από τις σκέψεις που εξέφρασαν, εκτός θεατρικού ρόλου, ως ανταπόκριση στο ερώτημα: *«Πώς αισθάνθηκες και τι σκέψεις έκανες όταν ήσουν σε ρόλο: α) αυτού που έκλεψε το σιτάρι; «Κάπως αδικημένη, γιατί θα μπορούσαν να έχουν ένα δικό τους περιβόλι με καρυδιές και όχι να τα πάρουν από εμάς./ Αισθάνθηκα πώς ήταν οι άνθρωποι τότε. Το κατάλαβα καλύτερα απ' ότι στο κανονικό μάθημα. β) αυτού που του έκλεψαν το σιτάρι απ' το χωράφι; Αισθάνθηκα σαν ένας άνθρωπος που θέλει αυτά που μάζεψε δικαίως. Είχα αφήσει τα καρύδια μου και κάποιοι ξένοι μου τα παίρνουν./ Ένιωσα θυμό, γιατί εμείς είχαμε φυτέψει την καρυδιά και εμείς ιδρώσαμε».*

**Γραφή σε ρόλο** Η τεχνική της Γραφής σε ρόλο (writing in role) επιτρέπει στα παιδιά σε θεατρικό ρόλο, να εμπλέκονται στη γραφή ποικιλίας ειδών κειμένων, τα οποία προσαρμόζουν στην περίσταση επικοινωνίας. Το ημερολόγιο, οι επιστολές, το σημειωματάριο, οι οδηγίες, οι χάρτες, τα διαγράμματα αποτελούν ορισμένα από αυτά. Η καλλιέργεια πίστης στο ρόλο, που προκύπτει από προηγούμενες δραστηριότητες σε ρόλο, αποτελεί προαπαιτούμενη συνθήκη για την ανάπτυξη της γραφής σε ρόλο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η γραφή δεν είναι μια επιφανειακή δραστηριότητα. Αντίθετα, αποκτά βιωματικό όγκο και προκύπτει ως ανάγκη πηγαίας έκφρασης, μέσο επικοινωνίας και πληροφόρησης, αξιολόγησης του λόγου τους και στοχασμού σχετικά με το τι έκαναν, τι δεν έκαναν και το τι θα μπορούσαν να κάνουν.

Δραστηριότητα: Καταθέτω ορισμένα αποσπάσματα από την επιστολή σε ρόλο επιστημόνων στον Προμηθέα: *«Είμαι πολύ χαρούμενη που σας γνώρισα. Σας εκτιμώ βαθύτατα που μας βοηθήσατε στο έργο μας. Σας μιλώ ειλικρινά, όταν είδα αυτούς τους προϊστορικούς ανθρώπους χωρίς μυαλό, ρούχα, τροφή, πιστέψτε με ένιωσα πως ήθελα να τους βοηθήσω./ Θα ήθελα να σας έβλεπα ξανά...δεν κατεβαίνεις να σε γνωρίσουμε καλύτερα...θα σου άρεσε...θα σου βρίσκαμε σπίτι.../ Όταν άκουσα την ιστορία σας ζετρελάθηκα*



και είπα από μέσα μου: Αυτός ο άνθρωπος πρέπει να 'ναι πολύ καλός. Σας αγαπώ πολύ».

Αποσπάσματα από τη γραφή ημερολογίου σε ρόλο επιστημόνων: «Σήμερα ο πολιτισμός μας έχει αναπτυχθεί πολύ, αλλά ο άνθρωπος καταστρέφει λίγο - λίγο τη γη. Άραγε σε μερικά χρόνια θα υπάρχει ο άνθρωπος;».

Η δημιουργική και κριτική μάθηση των παιδιών αποτελεί ζητούμενο στην καθημερινή πρακτική στο ελληνικό Σχολείο. Η δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάπτυξής τους, καθώς εμπεριέχει ως βασικό συστατικό της την κριτική διερεύνηση της πραγματικότητας δημιουργώντας, έτσι, τις προϋποθέσεις για την εμπύχωση των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των παιδιών.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

BAILIN Sharon, «Critical Thinking and Drama Education», *Research in Drama Education*, vol. 3. 2. (1998), σσ. 145-154.

BOOTH David, 1994, *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*, Pembroke Publishers, Markham.

ΓΡΑΜΜΑΤΑΣ Θόδωρος, 2003, *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα.

HEATHCOTE Dorothy and BOLTON Gavin, 1995, *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heineman, Portsmouth.

NEELANDS Jonothan, 1990, *Structuring Drama Work*, T. Goode (ed.), Cambridge University Press, Cambridge.

NEELANDS Jonothan, 1998, *Beginning Drama 11-14*, David Fulton Publishers, London.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Συμεών, 2004, *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Σίμος, «Αξίες και σύγχρονο Σχολείο: Το παιχνίδι του ρόλου. Διαδικασία διαπραγμάτευσης της κοινωνικής πραγματικότητας», *Πρακτικά από το Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα: «Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της Γνώσης»*, 2005, Αθήνα. (υπό έκδοση)

SPOLIN Viola, 1999, *Improvisation for the theater*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois.

### **ΠΗΓΕΣ**

ΠΛΑΤΩΝ, *Πρωταγόρας*, 1993, μτφρ. Ορ. Περδικίδης, Κάκτος, Αθήνα.