

2^ο Forum Νέων Επιστημόνων

**ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Π Ρ Ο Γ Ρ Α Μ Μ Α Θ Α Λ Η Σ
*ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΟΡΦΟΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ*

ΥΠΟΕΡΓΟ
ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2^ο Forum Νέων Επιστημόνων

**ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Επιμέλεια
ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ

2015

Copyright ©

ΘΑΛΗΣ - ΕΚΠΑ «Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία»

Επιστημονικός Υπεύθυνος Προγράμματος ΘΑΛΗΣ:
Καθηγητής Θόδωρος Γραμματάς

Έτος έκδοσης: 2015

ISBN: 978 - 618 - 82007 - 1 - 5

Επιστημονική, φιλολογική και σελιδοποιητική επιμέλεια: Σίμος Παπαδόπουλος

Εξώφυλλο: Από το δρώμενο ‘*Κάπου εκεί...*’

Αφίσα διημερίδας, έργο οπισθόφυλλου: Δήμητρα Λαμπρέτσα

Ε κ δ ό τ η ς

ΘΑΛΗΣ «Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία» ~ www.theduarte.org

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ”, που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ “Το Θέατρο ως Μορφολογικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/1993 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

ΠΡΑΞΗ "ΘΑΛΗΣ" - ΕΚΠΑ

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΟΡΦΟΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

THE DUARTE



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Στη μνήμη του φίλου
Δημήτρη Αρμάου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 2 ^{ΟΥ} ΦΟΡΟΥΜ ΝΕΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ	15
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	28
<i>του Επιστημονικού Υπευθύνου του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Καθηγητή του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, κ. Θόδωρου Γραμματά</i>	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ	29
<i>του Επιστημονικού Υπευθύνου της Δράσης 4 του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Λέκτορα του ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, κ. Σίμου Παπαδόπουλου</i>	

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Sylvie Dardailon

Το σύγχρονο παιδικό θέατρο: ανακαλύπτοντας μια νέα θεατρικότητα για εκπαιδευτικούς στόχους [The contemporising theatre for young people: invention of a new theatricality with educational goals].....

35

Παντελής Ιωακειμίδης

Το διδακτικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής στα Ολοήμερα Σχολεία της Κρήτης: απόψεις εκπαιδευτικών και προτάσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία.....

45

Κατερίνα Καμαρούδη, Isabelle Tambrun-Καμαρούδη

L'enseignement du theater dans le cadre de «l'Option Théâtre» du lycée en France: la mise en oeuvre scolaire du Théâtre Populaire [Η διδασκαλία του θεάτρου στο γαλλικό Λύκειο (Κατεύθυνση Φιλολογίας) – Η προετοιμασία για το Baccalauréat].....

58

Θανάσης Καραγιάννης

«Παιδαγωγικά και ιδεολογικά ζητήματα σε προλογικά κείμενα του Σχολικού Θεάτρου (1900-1974)»

69

Ηλίας Μαρούδας

Πορεία ανάπτυξης και ταξινομική διάκριση των μορφών, τάσεων και προσεγγίσεων της διά του θεάτρου αγωγής των νέων.....

78

Ιωάννα Μενδρινού	
<i>Το θέατρο ως αντίδοτο στον φιλισταϊσμό.....</i>	87
Φανή Μυρωνάκη	
<i>Η «δυναμική» του ανθρώπινου παράγοντα (θεατή) και της ομάδας (κοινού) στην επικοινωνία στο θέατρο.....</i>	97
Γιάννης Παπαδόπουλος	
<i>Αγωγής λόγος – Θεάτρου διάλογος.....</i>	105
Λιονύσης Παπαδόπουλος	
<i>Εθνογραφική μελέτη των προβών στο σχολικό θέατρο.....</i>	115
Αλεξία Παπακώστα	
<i>Το σκηνικό πλαίσιο στη σχολική θεατρική παράσταση: νέοι προβληματισμοί και σύγχρονοι προσανατολισμοί.....</i>	125

2. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Πηνελόπη Αδαμοπούλου	
<i>Η αφήγηση παραμυθιών ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και αγωγής μέσα και έξω από το σχολείο με σημείο αναφοράς τις κοινωνικές ανισότητες....</i>	141
Φιλία Αμαργιωτάκη, Μαρίνα Παπαστεφανάκη	
<i>Ένα παράδειγμα συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με θέμα τη Γέννηση του Χριστού.....</i>	154
Ασπασία Λανιά	
<i>Μία πρόταση χρήσης του παραμυθιού ως μέσου ψυχοκινητικής αγωγής παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.....</i>	163
Σταύρος Καμαρούδης	
<i>Η ‘Βαβυλωνία’ του 1836 και η σύγχρονη ‘Φλωρινιώτικη Κοινωνία’.....</i>	172
Κατερίνα Καραμήτρου	
<i>Η Πολύτροπη Συμπαντική Δυναμική του Δραματικού Λόγου στην Εκπαίδευση. Καινοτόμες Προσεγγίσεις και Δράσεις.....</i>	181
Κατερίνα Καρρά	
<i>Διδάσκοντας λογοτεχνία με χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ Γυμνασίου.....</i>	193

Γεωργία Κοσμά
Το παιχνίδι ρόλων στην διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας..... 200

Γεώργιος Λυμπέρης
Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη..... 207

Σίμος Παπαδόπουλος, Αγνή Καραγιάννη
Αναζητώντας τη δραματική ένταση στο μάθημα της Λογοτεχνίας: Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Η Δασκαλομάνα..... 219

3. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Μαρία Αγγελιδάκη
Το θέατρο στην εκπαίδευση ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας –Η αξιοποίηση της Θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner..... 231

Κατερίνα Γαρδούνη
Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση μαθητών της Α΄ βαθμιας Εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές ανάγκες..... 241

Αναστασία Μαργέτη
*«Το Συναισθηματικό καλειδοσκόπιο»: Μία θεατροπαιδαγωγική πρόταση..*253

Κωνσταντίνος Σκρεπετός
*Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο.....*264

Πήλιος Σταύρου
*Η διαμεσολάβηση των θεατρο-βιωματικών τεχνικών στην αντιμετώπιση αναπτυξιακών διαταραχών.....*271

4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Ελένη Μαυρίδου
*«Ξενιτεμένο μου πουλί, εκεί στα ξένα που είσαι...» Μια πρόταση θεατροπαιδαγωγικής εφαρμογής για τη μετανάστευση.....*279

Αγγελική Νικολάου
*Εκπαιδευτικό Δράμα και Τοπική Ιστορία: μια ενδιαφέρουσα συνάντηση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΓΑΚ-Αρχείων Ν. Μαγνησίας.....*288

Γιώργος Νικολάου, Αλκηστις Κοντογιάννη, Αλίκη Ζηρίδου, Ελένη Κατόγλου
«Μαγκές τε παντρέψα ας;» Μια ερευνητική προσέγγιση στη δημιουργία θεατρικής παράστασης στο Γυμνάσιο Μενεμένης με μαθητές Ρομά..... 297

Σταματίνα Παπαδοπούλου

Το θεατρικό παιχνίδι και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας στην Α' βαθμια εκπαίδευση. Παρουσίαση έρευνας..... 306

Νικόλαος Χρονόπουλος

Η τέχνη του θεάτρου στην υπηρεσία της περιβαλλοντικής αγωγής.....316

5. ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Ελένη Αλεβίζου

Ψηφιακό και Εφαρμοσμένο Δράμα στην Προσχολική Εκπαίδευση..... 325

Λαμινός Βογανάτσης, Ισμήνη Ρούσου

Κινηματογράφος και Θέατρο, “ο μαγικός κόσμος του Ζωρζ Μελιές, μέσα από τα μάτια μαθητών δημοτικού” 334

Θωμά Γκερλεκτή

Νέες τεχνολογίες και σχολείο: προοπτικές οικοδόμησης μιας δημιουργικής σχέσης..... 345

Αντώνης Λενακάκης, Μαρία Λουλά

Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο και Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση: Τρεις ερευνητικές προσεγγίσεις.....357

Κωνσταντίνα Σοφιάδου

Διαφυλικές σχέσεις στο θέατρο και τη λογοτεχνία της Αναγέννησης. Μία πολυμεσική εφαρμογή για το διάλογο των νέων τεχνολογιών με το θέατρο και την εκπαίδευση.....374

Κλειώ Φανουράκη

Το θέατρο / δράμα και η ψηφιακή τέχνη στην εκπαίδευση.....384

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ

Δήμητρα Λαμπρέτσα, Δέσποινα Μαραγκουδάκη <i>Κάπου εκεί.....</i>	397
---	-----

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Κατερίνα Γαρδούνη, Κατερίνα Χατζάκη <i>Εξερευνώντας τα μονοπάτια της Ιστορίας.....</i>	403
--	-----

Δέσποινα Μαραγκουδάκη <i>Το Σχολείο που πήγα και το σχολείο που ονειρεύομαι, δύσκολοι μαθητές – δύσκολοι ενήλικες.....</i>	410
--	-----

Δήμητρα Νικοπούλου, Χρυσανγή Γλένη <i>Ηλιαχτίδες ταξιδεύουν στις γειτονιές του κόσμου.....</i>	414
--	-----

Ιωάννα Ντίνου, Αλεξάνδρα Τσίγκου, Αιμιλία Πανταζή <i>Μια φυσική καταστροφή.....</i>	431
---	-----

Σωτήρης Παλάσκας <i>Δημιουργώντας με τους μαθητές μια κινηματογραφική ταινία.....</i>	442
---	-----

Παναγιώτης Παπάζογλου <i>Το θέατρο Φόρουμ στην Εκπαίδευση.....</i>	452
--	-----

Νικόλαος Πατεργιαννάκης <i>Η Βιωματική Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών μέσα από Θεατρικές Παραστάσεις..</i>	461
--	-----

Κωνσταντίνος Σκρεπετός <i>Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο.....</i>	469
---	-----

21-23
Νοεμβρίου
2014

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΘΑΛΗΣ

2ο FORUM
ΝΕΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ

ΘΕΑΤΡΟ
ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



LABNETSA

Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης - Μαρασλή 4 Αθήνα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



2^ο FORUM ΝΕΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ

21 - 23 Νοεμβρίου 2014
Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Μαρασλή 4, Αθήνα

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 21/11/2014

17.00-18.00: ΕΓΓΡΑΦΕΣ

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ (Αίθουσα Αμφιθέατρο)

18.00-18.40: ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ

από τον Επιστημονικό Υπεύθυνο της Δράσης 4 του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ,
Λέκτορα του ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, κ. Σίμο Παπαδόπουλο

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

του Επιστημονικού Υπευθύνου του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Καθηγητή του
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, κ. Θόδωρου Γραμματά

του Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής, Καθηγητή κ. Δημοσθένη
Δασκαλάκη


του Προέδρου του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Σκορδούλη

του Προέδρου του Μαρασλείου, Καθηγητή κ. Χαράλαμπου Μπαμπούνη

18.40-19.00: ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ

Κάπου εκεί... : Σύλληψη ιδέας: Δήμητρα Λαμπρέτσα (Εικαστικός)

Σκηνοθεσία: Δέσποινα Μαραγκοδάκη (Σκηνοθέτης, Ηθοποιός, Εμφυχώτρια
θεατρικού παιχνιδιού). Βοηθός σκηνοθέτη: Γιάννα Καφέ

Συμμετέχουν μουσικοί από το *Τονικό Ωδείο* , οι ηθοποιοί από την
Ομάδα *Παντός Καιρού* του Πολιτιστικού Συλλόγου Ανθούσας: Άννα Αρμε-
νάκη, Στέλλα Καρατάσου, Μαρία Νικολοπούλου, Νάντια Σωφρονίου, Πα-
ναγιώτα Χωριανοπούλου και η μικρή Έφη Βουργάνα.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α (Ολομέλεια – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Θόδωρος Γραμματάς

19.00-19.20: Σίμος Παπαδόπουλος
(Λέκτορας, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ)
Επιστημονικός Υπεύθυνος της Δράσης 4 του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ)
Αγνή Καραγιάννη
(Φιλολόγος, ΜΔ Θεατρικών Σπουδών)
Αναζητώντας τη δραματική ένταση στο μάθημα της Λογοτεχνίας: Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Η Δασκαλομάνα

19.20-19.40: Sylvie Dardaillon
(Professeur associée à l' Université d' Orléans, France)
The contemporising theatre for young people: invention of a new theatricality with educational goals

19.40-20.00: Αντώνης Λενακάκης
(Επίκουρος καθηγητής, ΤΕΠΑΕ, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ)
Μαρία Λουλά
(Πτυχιούχος ΠΤΔΕ, ΑΠΘ)
Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο και Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση: Τρεις ερευνητικές προσεγγίσεις

20.00-20.20: Κατερίνα Καραμήτρου
(Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΝ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)
Η Πολύτροπη Συμπαντική Δυναμική του Δραματικού Λόγου στην Εκπαίδευση-Καινοτόμες Προσεγγίσεις και Δράσεις

ΣΑΒΒΑΤΟ 22/11/2014

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α1 (Παράλληλη – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Σταύρος Καμαρούδης

9.30 - 9.50: Μαρία Αγγελιδάκη
(Φιλολόγος, Υπ. δρ. Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης)
Το θέατρο στην εκπαίδευση ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας –Η αξιοποίηση της Θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner

9.50-10.10: Άννα Λούζη
(Ψυχολόγος, Δραματοθεραπεύτρια)
Φωτεινή Καπή (συνεργασία)
(Ψυχοπαιδαγωγός, Ηθοποιός, Δραματοθεραπεύτρια)
Δραματοθεραπεία στο σχολείο

10.10-10.30: Κατερίνα Γαρδούνη
(Εκπαιδευτικός Π.Ε.- Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)
Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση μαθητών της Α΄ βαθμιας Εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές ανάγκες

10.30-10.50: Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α2 (Παράλληλη – Αίθουσα 1)

Πρόεδρος: Ιωάννης Παπαδόπουλος

9.30-9.50: Αγγελική Νικολάου
(Φιλολόγος, Θεατρολόγος, Αρχειονόμος ΓΑΚ-Αρχείων Μαγνησίας, Υπ. δρ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)
Εκπαιδευτικό Δράμα και Τοπική Ιστορία: μια ενδιαφέρουσα συνάντηση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΓΑΚ-Αρχείων Ν. Μαγνησίας

9.50-10.10: Ελένη Μαυρίδου
(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Θεατροπαιδαγωγός)
«Ξενιτεμένο μου πουλί, εκεί στα ξένα που είσαι...» Μια πρόταση θεατροπαιδαγωγικής εφαρμογής για τη μετανάστευση

10.10-10.30: Κωνσταντίνα Σοφιάδου
(Φιλολόγος)
Διαφυλικές σχέσεις στο θέατρο και τη λογοτεχνία της Αναγέννησης. Μία πολυμεσική εφαρμογή για το διάλογο των νέων τεχνολογιών με το θέατρο και την εκπαίδευση

10.30-10.50: Συζήτηση

10.50-11.20: ΔΙΑΔΕΙΜΜΑ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β1 (Παράλληλη – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Αντώνης Λενακάκης

11.20-11.40: Γιώργος Νικολάου
(Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)

Αλκηστις Κοντογιάννη
(Καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου)

Ζηρίδου Αλίκη
(Θεατρολόγος)
Ελένη Κατόγλου
(Φιλολόγος)

«Μαγκές τε παντρέψα ας;» Μια ερευνητική προσέγγιση στη δημιουργία θεατρικής παράστασης στο Γυμνάσιο Μενεμένης με μαθητές Ρομά.

11.40-12.00: Σταύρος Καμαρούδης
(Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)
Η 'Βαβυλωνία' του 1836 και η σύγχρονη 'Φλωρινιώτικη Κοινωνία'

12.00-12.20: Κατερίνα Καμαρούδη
(Απόφοιτη Θεατρικού Λυκείου, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Θεατρολογίας)
Isabelle Tambrun-Καμαρούδη
(Professeur Agrégéede Lettres Modernes, DEA Νεοελληνικής Λογοτεχνίας,
Καθηγήτρια Θεατρικού Λυκείου)
Η διδασκαλία του θεάτρου στο γαλλικό Λύκειο (Κατεύθυνση Φιλολογίας) – Η προετοιμασία για το Baccalauréat

12.20-12.40: Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β2 (Παράλληλη – Αίθουσα 1)

Πρόεδρος: Σίμος Παπαδόπουλος

11.20-11.40: Γιάννης Παπαδόπουλος
(Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου)
Αγωγής λόγος – Θεάτρου διάλογος

11.40-12.00: Ηλίας Μαρούδας
(Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου, ΜΔ)
Πορεία ανάπτυξης και ταξινομική διάκριση των μορφών, τάσεων και προσεγγίσεων της διά του θεάτρου αγωγής των νέων

12.00-12.20: Παντελής Ιωακειμίδης
(Εκπαιδευτικός, Π.Ε., Δρ. ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης)
Το διδακτικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής στα Ολοήμερα Σχολεία της Κρήτης: απόψεις εκπαιδευτικών και προτάσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία

12.20-12.40: Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β3 (Παράλληλη – Αίθουσα 5)

Πρόεδρος: Αικατερίνη Κραμήτρου

11.20-11.40: Κλειώ Φανουράκη
(Δρ., Διδάσκουσα Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών)
Το θέατρο / δράμα και η ψηφιακή τέχνη στην εκπαίδευση

11.40-12.00: Ελένη Αλεβίζου
(Νηπιαγωγός)
Ψηφιακό και Εφαρμοσμένο Δράμα στην Προσχολική Εκπαίδευση

12.00-12.20: Θωμαή Γκερλεκτσή
(Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)
Νέες τεχνολογίες και σχολείο: προοπτικές οικοδόμησης μιας δημιουργικής σχέσης

12.20-12.40: Συζήτηση

12.40-13.00: ΔΙΑΔΕΙΜΜΑ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Γ1 (Παράλληλη – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Ευαγγελία Παπαγεωργίου

13.00-13.20: Θανάσης Καραγιάννης
(Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Ερευνητής/Μελετητής Δραματουργίας για παιδιά / Κριτικός Θεάτρου για παιδιά – Συγγραφέας)
«Παιδαγωγικά και ιδεολογικά ζητήματα σε προλογικά κείμενα του Σχολικού Θεάτρου (1900-1974)»

13.20-13.40: Γεωργία Κοσμά
(Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας)
Το παιχνίδι ρόλων στην διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας

13.40-14.00: Πηνελόπη Αδαμοπούλου
(Πτυχιούχος Αγγλικής Φιλολογίας, ΜΣΤ στις Ανθρωπιστικές Σπουδές, Υπ. Δρ., ΠΤΔΕ ΔΠΘ)
Η αφήγηση παραμυθιών ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και αγωγής μέσα και έξω από το σχολείο με σημείο αναφοράς τις κοινωνικές ανισότητες

14.00-14.20: Ελισάβετ Σταυρίδου
(Ηθοποιός, Θεατρολόγος, Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής)
Δημιουργώ το θεατρικό κείμενο κυκλώνοντας το γνωστικό αντικείμενο

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Γ2 (Παράλληλη – Αίθουσα 1)

Πρόεδρος: Μαρία Δημάκη - Ζώρα

13.00-13.20: Κωνσταντίνος Σκρεπετός

(Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ. ΑΠΘ)

Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο

13.20-13.40: Δαμιανός Βογανάτσης

(Κινηματογραφιστής, Εκπαιδευτικός)

Ισμήνη Ρούσου

(Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός)

Κινηματογράφος και Θέατρο, “ο μαγικός κόσμος του Ζωρζ Μελιές, μέσα από τα μάτια μαθητών δημοτικού”

13.40-14.00: Αναστασία Μαργέτη

(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Ιστορικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)

«Το Συναισθηματικό καλειδοσκόπιο»: Μία θεατροπαιδαγωγική πρόταση

14.00-14.20: Συζήτηση

14.20-15.00: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

15.00-17.15: ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

1. *Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη* (Αίθουσα 6)

Γεώργιος Λυμπέρης (Θεατρολόγος, Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)

2. *Οι ταυτότητες του διαφορετικού στην παιδική λογοτεχνία και η προσέγγισή τους μέσα στη σχολική τάξη με τη συνδρομή των τεχνών* (Αίθουσα 5)

Αλεξάνδρα Μητσιάλη (Συγγραφέας, Φιλολόγος)

3. *Το θέατρο Φόρουμ στην Εκπαίδευση* (Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Παναγιώτης Παπάζογλου (Εκπαιδευτικός)

4. *Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο* (Αίθουσα 1)

Κωνσταντίνος Σκρεπετός (Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ. ΑΠΘ)

17.15-17.30: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

17.30-19.45: ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

1. *Εξερευνώντας τα μονοπάτια της Ιστορίας* (Αίθουσα Αμφιθέατρο)
Κατερίνα Γαρδούνη (Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.- Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)
Κατερίνα Χατζάκη (Εκπαιδευτικός Π.Ε., Ηθοποιός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ),
2. *Τέχνη με στόχο την πρόληψη: Τα συναισθήματά μου είμαι εγώ* (Αίθουσα 6)
Άννα Λούζη (Ψυχολόγος, Δραματοθεραπεύτρια)
Φωτεινή Καπή (συνεργασία) (Ψυχοπαιδαγωγός, Ηθοποιός, Δραματοθεραπεύτρια)
3. *Δημιουργώντας με τους μαθητές μια κινηματογραφική ταινία* (Αίθουσα 5)
Σωτήρης Παλάσκας (Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας – Φιλολόγος, Κινηματογραφιστής)
4. *Εργαστήριο κατασκευής μάσκας στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής και η εφαρμογή της μέσα από το δραματικό κείμενο* (Αίθουσα 1)
Ανέστης Χρυσάφης, (Θεατρολόγος)

ΚΥΡΙΑΚΗ 23/11/2014

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α1 (Παράλληλη – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Άντα Κατσίκη - Γκιβαλου

- 9.30-9.50: Φανή Μυρωνάκη
(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. δρ. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)
Η «δυναμική» του ανθρώπινου παράγοντα (θεατή) και της ομάδας (κοινού) στην επικοινωνία στο θέατρο
- 9.50-10.10: Ιωάννα Μενδρινού
(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. δρ. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)
Το θέατρο ως αντίδοτο στον φιλισταϊσμό
- 10.10-10.30: Αλεξία Παπακώστα
(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. δρ. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)
Το σκηνικό πλαίσιο στη σχολική θεατρική παράσταση: νέοι προβληματισμοί και σύγχρονοι προσανατολισμοί
- 10.30-10.50: Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α2 (Παράλληλη – Αίθουσα 1)

Πρόεδρος: Ιωάννης Βρεττός

9.30-9.50: Ασπασία Δανιά
(Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, MSc, PhD στη Διδακτική του χορού)
Μία πρόταση χρήσης του παραμυθιού ως μέσου ψυχοκινητικής αγωγής παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας

9.50-10.10: Φιλία Αμαργιωτάκη
(Νηπιαγωγός)
Μαρίνα Παπαστεφανάκη
(Νηπιαγωγός)
Ένα παράδειγμα συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με θέμα τη Γέννηση του Χριστού

10.10-10.30: Σταματίνα Παπαδοπούλου
(Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ. ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)
Το θεατρικό παιχνίδι και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας στην Α' βαθμια εκπαίδευση. Παρουσίαση έρευνας

10.30-10.50: Συζήτηση

10.50-11.10: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β1 (Παράλληλη – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Θωμάς Μπαμπάλης

11.10-11.30: Διονύσης Παπαδόπουλος
(Δρ. Πανεπιστημίου Roehampton Λονδίνου)
Εθνογραφική μελέτη των προβών στο σχολικό θέατρο

11.30-11.50: Ευαγγελία Παπαγεωργίου
(Δρ. Θεατρολογίας)
Κομάντια ντελ Άρτε και εκπαίδευση. Σκηνοθετικές απόψεις /πρακτικές και παιδαγωγική αξιοποίηση

11.50-12.10: Πήλιος Σταύρου
(Κλινικός Ψυχολόγος, Δρ. – Ερευνητής Πανεπιστημίου Paris Descartes – Sorbonne, Ειδικευμένος στην ψυχοδυναμική των ομάδων)
Η διαμεσολάβηση των θεατροβιωματικών τεχνικών στην αντιμετώπιση αναπτυξιακών διαταραχών

12.10-12.30: Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β2 (Παράλληλη – Αίθουσα 1)

Πρόεδρος: Τηλέμαχος Μουδατσάκις

11.10-11.30: Κατερίνα Καρρά

(Φιλολόγος, Δρ. Θεατρολόγος)

Διδάσκοντας λογοτεχνία με χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ Γυμνασίου.

11.30-11.50: Χριστιάννα Γεωργιάδου

(Απόφοιτος Τμήματος Φιλολογίας και ΦΠΨ, ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΤΘΣ, ΕΚΠΑ)

Το θέατρο ως διδακτική μεθοδολογία: εφαρμογή στα φιλολογικά μαθήματα

11.50-12.10: Γεώργιος Λυμπέρης

(Θεατρολόγος, Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)

Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη

12.10-12.30: Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β3 (Παράλληλη – Αίθουσα 5)

Πρόεδρος: Παναγιώτης Τζαμαργιάς

11.10-11.30: Νικόλαος Χρονόπουλος

(Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)

Η τέχνη του θεάτρου στην υπηρεσία της περιβαλλοντικής αγωγής

11.30-11.50: Ερμιόνη Πουλιάνου

(Υπ. δρ., ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)

Αρχαίος Ελληνικός Μύθος και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Προσχολική Ηλικία

11.50-12.10: Εύη Δημητροπούλου

Σκηνοθέτης, Ηθοποιός, Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής

Όλη η Ευρώπη είναι μία σκηνή

12.10-12.30: Συζήτηση

12.30-13.00: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ (Αίθουσα Αμφιθέατρο)

13.00-14.30: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ: *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*

Συμμετέχουν:

Θόδωρος Γραμματάς

Ιωάννης Βρεττός

Τηλέμαχος Μουδατσάκις

Άντα Κατσίκη -Γκίβαλου

Σίμος Παπαδόπουλος

14.30-15.00: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

15.00-17.15: ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

1. *Ηλιαχτίδες ταξιδεύουν στις γειτονιές του κόσμου* (Αίθουσα Αμφιθέατρο)
Δήμητρα Νικοπούλου (Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Χορού, Εμπυχώτρια Θεάτρου)

2. *Κεραυνός: Προσέγγιση του φυσικού φαινομένου του κεραυνού μέσα από μουσικοθεατρικά δρώμενα* (Αίθουσα 6)
Ευσταθία Μαυροειδή (Εκπαιδευτικός Π.Ε.)

3. *Μια φυσική καταστροφή* (Αίθουσα 5)
Ιωάννα Ντίνου (Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπ/σης Γ'ΔΔΕ Αθήνας)
Αλεξάνδρα Τσίγκου (Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπ/σης ΔΠΕ Δυτ. Αττικής)
Αιμιλία Πανταζή (Συγγραφέας, Εμπυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού)

4. *Δημιουργικότητα στην τάξη: το εκπαιδευτικό δράμα ως εργαλείο μάθησης*
(Αίθουσα 1)
Γιάννης Πουταχίδης, (Θεατροπαιδαγωγός), Εύη Καπλάνη (Εκπαιδευτικός Π.Ε.)

17.15-17.30: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

17.30-19.45: ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

1. *Το Σχολείο που πήγα και το σχολείο που ονειρεύομαι, δύσκολοι μαθητές - δύσκολοι ενήλικες* (Αίθουσα 1)
Δέσποινα Μαραγκουδάκη (Εμπυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού, Ηθοποιός)

3. *Ο κόσμος μας ή... ο κόσμος κι εμείς; Καλλιερμώντας την περιβαλ-λοντική ευαισθησία μέσω της θεατρικής έκφρασης.* (Αίθουσα 5)

Γιαλλού Γεωργία (Εκπαιδευτικός Π.Ε. Δασκάλα Χορού)

Γκερλεκτσή Θωμαή (Εκπαιδευτικός Π.Ε.)

Μιτσιάλη Δέσποινα (Ηθοποιός, Φιλόλογος)

Ρίζου-Λάμαρη Χριστίνα (Νηπιαγωγός)

4. *Η Βιωματική Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών μέσα από Θεατρικές Πα-
ραστάσεις* (Αίθουσα 6)

Νικόλαος Πατεργιαννάκης (Καθηγητής Φυσικός)

ΛΗΞΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Τα βιωματικά εργαστήρια έχουν διάρκεια δύομιση (2 και 1/4) ώρες και διεξάγονται ταυτόχρονα το Σάββατο 22/11, 15.00-19.45 και την Κυριακή 23/11, 15.00-19.45 στις εγκαταστάσεις του Μαρασλείου Διδασκαλείου.

Η εγγραφή στα εργαστήρια θα γίνει την Παρασκευή 21/11/2014 το απόγευμα 17.00-18.00, ταυτόχρονα με την εγγραφή στο Forum. Για το σκοπό αυτό για κάθε εργαστήριο θα υπάρχει ξεχωριστό σημείο εγγραφής, με πινακίδα που θα αναγράφεται το όνομα του εμψυχωτή, ο τίτλος του εργαστηρίου και ο αριθμός των συμμετεχόντων. Επισημαίνεται ότι θα τηρηθεί σειρά προτεραιότητας, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων κάθε εργαστηρίου είναι περιορισμένος και γι' αυτό από το σύνολο των εργαστηρίων κάθε σύνεδρος μπορεί να δηλώσει τη συμμετοχή του σε δύο εργαστήρια του Σαββάτου (διαφορετικής χρονικής ζώνης) και σε ένα της Κυριακής (μιας από τις δυο ζώνες), προκειμένου -εφόσον υπάρξει δυνατότητα- να ικανοποιηθούν και οι τρεις επιλογές. Μετά τη λήξη των εγγραφών θα υπάρξει σχετική ενημέρωση. Αναζητήστε ειδικό συνημμένο αρχείο με πίνακα, όπου για κάθε εργαστήριο ξεχωριστά αναφέρεται η περιγραφή του, η ημερομηνία και ο χώρος διεξαγωγής του, ο αριθμός των συμμετεχόντων και οι προδιαγραφές, που έχουν οριστεί από τον εμψυχωτή του.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Σίμος Παπαδόπουλος, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης
4 Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Γραμματέας:

Μαρία Δημάκη -Ζώρα, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Μέλη:

Θωμάς Μπαμπάλης, Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Αικατερίνη Καραμήτρου, Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παναγιώτης Τζαμαργιάς, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Σκηνοθέτης

Ευαγγελία Κοκκότη, Συνεργάτης του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Την οργανωτική επιτροπή πλαισιώνει ομάδα εκπαιδευτικών και φοιτητών:

Κατερίνα Γαρδούνη, Γεωργία Γιαλλού, Θωμαή Γκερλεκτσή, Αιμιλία Καρατζούνη,
Γιώργος Λυμπέρης, Δέσποινα Μητσιάλη, Χριστίνα Ρίζου-Λάμαρη, Κατερίνα
Μπίρμπα, Λυδία Παπαστεφανάκη, Κωνσταντίνος Σκρεπετός, Φιλία Συμεωνίδου,
Ευφροσύνη-Αικατερίνη Τουμαζάτου, Κατερίνα Χατζάκη, Νικόλαος Χρονόπουλος.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βρεττός Ιωάννης, Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Γκίβαλου -Κατσίκη Άντα, Ομότιμη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ,

Γραμματάς Θόδωρος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Υπεύθυνος
Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Λενακάκης Αντώνης, Επίκουρος καθηγητής, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Μουδατσάκης Τηλέμαχος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σκηνοθέτης,
Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης 5 Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Παπαδόπουλος Σίμος, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης
4 Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το «2^ο Forum Νέων Επιστημόνων», αποτελεί συνέχεια του αντίστοιχου «1^ο Forum Νέων Επιστημόνων» που έχει διοργανωθεί από το Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου του ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ τον Δεκέμβριο 2008.

Εντάσσεται στα πλαίσια των δράσεων του Προγράμματος Θαλής του ΕΚΠΑ με τίτλο «Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την κοινωνία», βασικός στόχος του οποίου είναι η έρευνα και διάχυση της σύγχρονης επιστημονικής γνώσης για το Θέατρο και το Θέατρο στην Εκπαίδευση, με αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς, ως τους κατ' εξοχήν επιφορτισμένους με την αποστολή να υποστηρίζουν και να εφαρμόσουν τη Θεατρική Αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό Σχολείο.

Νέοι ερευνητές, μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, υποψήφιοι μεταπτυχιακοί φοιτητές, διδάκτορες, συνένωσαν τις δυνάμεις τους με ήδη καταξιωμένους και διακεκριμένους πανεπιστημιακούς δασκάλους στον τομέα των θεατρικών σπουδών και του θεάτρου στην εκπαίδευση και μέσα από εισηγήσεις και εργαστήρια εφαρμογής παρουσίασαν τις καινοτόμες και δημιουργικές προτάσεις τους για την εισαγωγή και λειτουργία του Θεάτρου και των Θεατρικών τεχνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Η έκδοση του ανά χειράς τόμου των πρακτικών (στην έντυπη ή/και ηλεκτρονική μορφή τους), αποτελεί μια έμπρακτη συμβουλή του Προγράμματος «Θαλής» στην καθιέρωση και γενίκευση της Θεατρικής Αγωγής στο Σχολείο.

Θόδωρος Γραμματάς

Καθηγητής ΠΤΔΕ / ΕΚΠΑ
Επιστημονικός Υπεύθυνος του Προγράμματος

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ

Η παρούσα έκδοση αποτελεί απότοκο των εισηγήσεων και των βιωματικών εργαστηρίων που αναπτύχθηκαν στο 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων, με θέμα: «Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση». Περιλαμβάνει άρθρα που αφορούν στη μελέτη της επιστημονικής και καλλιτεχνικής διάστασης του θεάτρου και του θεάτρου στην εκπαίδευση μέσω των γνωστικών πεδίων της θεατρικής παιδείας, της γλώσσας και λογοτεχνίας, της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, των κοινωνικών σπουδών, των παραστατικών τεχνών και της τεχνολογίας.

Οι συγγραφείς του παρόντος τόμου, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και καλλιτέχνες, προερχόμενοι από πολλά επιστημονικά και καλλιτεχνικά πεδία, με το έργο τους συνεισφέρουν στη διεύρυνση και εμπάθυνση της μελέτης του θεάτρου σε παιδαγωγικό πλαίσιο και εγγυώνται την ενδυνάμωση της θεατρικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο τόμος αποτελεί χρήσιμο μέσο για την κατανόηση του θεάτρου και των τεχνικών του και, επομένως, μπορεί να καταστεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών που, εμφορούμενοι από τον οίστρο και τη μέθοδο της επιστημονικής και καλλιτεχνικής δημιουργίας, ενδιαφέρονται να ερευνήσουν το έργο τους.

Σίμος Παπαδόπουλος

Λέκτορας ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης 4
Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Το σύγχρονο παιδικό θέατρο: ανακαλύπτοντας μια νέα θεατρικότητα για εκπαιδευτικούς στόχους¹

Sylvie Dardailon

Université d'Orléans, France
sylvie.dardailon@univ-orleans.fr

Περίληψη

Το σύγχρονο νεανικό θέατρο, το οποίο θα ανασκοπήσουμε, εμφανίζεται ως θέατρο όπως τέχνης, δημιουργημένο από επαγγελματίες δημιουργούς, μακριά από οποιαδήποτε εμπορική φιλοδοξία, "παιδαριώδη" ή ηθικοπλαστική. Αυτό το θέατρο είναι πλήρως κατανοητό ως ένα συμβολικός χώρος όπου παίζονται οι παραστάσεις παιχνίδι, ένα θέατρο που απευθύνεται σε άτομα στην ανάπτυξή τους, που προβληματίζονται για τον κόσμο, για την κοινωνία και την ανθρώπινη ύπαρξη. Αυτό το ρεπερτόριο που εμπιστεύεται την αισθητική άποψη των νέων αναγνωστών του, δεν έπαψε ποτέ να εδραιώνεται και να διαφοροποιείται εξερευνώντας όλες τις δυνατότητες της θεατρικής γραφής. Αυτό εγείρει το ερώτημα της υποδοχής εκ μέρους των διαμεσολαβητών και του νεαρού ακροατηρίου. Ποια είναι τα ανθρωπολογικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα αυτού του δυναμικού ρεπερτορίου; Τι ρόλο μπορεί να παίξει στην ωρίμανση ενός θέματος ο αναγνώστης ο θεατής, θεατής, ο ηθοποιός;

Το σύγχρονο θεατρικό ρεπερτόριο για τη νεολαία είναι το αποτέλεσμα της συνέργειας μεταξύ των συγγραφέων και των εκδοτών στις ιδιαίτερα δυναμικές ειδικές συλλογές στον γαλλόφωνο κόσμο. Αυτό το θέατρο-κόσμος ανοίγει στους αρχάριους αναγνώστες του ένα τεράστιο πεδίο της εξερεύνησης για να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον σύγχρονο κόσμο. Το θέατρο για τη νεότητα λειτουργεί λοιπόν μια λογοτεχνία-μεθόριος, που μπορεί να αντιμετωπίσει μεταφορικά θέματα ευαίσθητα, ακόμα και επώδυνα, εγγενή στην ανθρώπινη φύση: την αγάπη, τον θάνατο, τον πόλεμο, τη βία, την απομόνωση... Ο χώρος του θεάτρου αντιμετωπίζεται από τους συγγραφείς ως ένας προνομιακός τόπος πειραματισμού, εννοιών προς ανάπτυξη, δημιουργίας χώρων ψυχικών και φυσικών, εφεύρεσης ιδιαίτερων ρυθμών, εξερεύνησης των ορίων μεταξύ προφορικότητας και γραφής.

Λέξεις κλειδιά: σύγχρονο νεανικό θέατρο, ανθρωπολογικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα.

Abstract

This article questions literature for young people and its educational goals from the view angle of the circulation between forms and aimed effects, considering the theatrical creation, observing the complex relations between text and stage, reader and spectator, performance and world conception. We will show how the contemporary repertoire for young people, which emerged in the 80s in the francophone domain,

¹ Μετάφραση: Σταύρος Καμαρούδης

questions the genre, how it revisits the particularities of theatrical writing. In fact, in the world of children's books, theatrical writers work on the relation between text and stage. These writings revitalize the great theatrical genres, playing with their limits. Most open situations ask the reader to cooperate, to take possession of the playing space. But the esthetic games and stakes of these contemporary texts also have to be thought in a historical perspective, that of theatre's social function, the theatre being considered as a space where a conception of the world and humanity is to be seen. The theatre has to be considered as very didactical space. We should also tackle the "meaning-form" of these contemporary theatrical writings, in their relations to the stage's space as a prism of meaning through the synergy author-director-spectator.

Then, we have to study the reception by mediators and child audience. Can this type of theatre be approached at school? Can we propose it to children out of the performance? How can we sensitize them to these gapped texts, which need to be completed by space and acting to work out? What room must we save for oral and playing to favour the meeting with the theatrical contemporary repertory for young people?

Keywords: contemporary literature for young people, theatrical creation.

Αφετηριακές σκέψεις ...

Το σύγχρονο νεανικό θέατρο, το οποίο θα ανασκοπήσουμε, εμφανίζεται ως θέατρο όπως τέχνης, δημιουργημένο από επαγγελματίες δημιουργούς, μακριά από οποιαδήποτε εμπορική φιλοδοξία, "παιδαριώδη" ή ηθικοπλαστική. Αυτό το θέατρο είναι πλήρως κατανοητό ως ένα συμβολικός χώρος όπου παίζονται οι παραστάσεις παιχνίδι, ένα θέατρο που απευθύνεται σε άτομα στην ανάπτυξή τους, που προβληματίζονται για τον κόσμο, για την κοινωνία και την ανθρώπινη ύπαρξη. Έχοντας κατά νουν ή όχι την ίδια την παράσταση, ή απλώς την ανάγνωσή του, η εμφάνιση κατά τα τελευταία σαράντα χρόνια ενός πλούσιου ρεπερτορίου και μιας ειδικής γραφής έχει αλλάξει ριζικά το θεατρικό τοπίο για τους νέους στον γαλλόφωνο χώρο.

Αυτό το ρεπερτόριο που εμπιστεύεται την αισθητική άποψη των νέων αναγνωστών του, δεν έπαψε ποτέ να εδραιώνεται και να διαφοροποιείται εξερευνώντας όλες τις δυνατότητες της θεατρικής γραφής. Παρέχει έναν χώρο δημιουργίας τόσο για καταξιωμένους δραματουργούς όσο και νέους, πρωτοεμφανιζόμενους, συγγραφείς θεατρικών συγγραφέων.

Πρόκειται συνεπώς στην πραγματικότητα, στον εκδοτικό τομέα για τη νεολαία, για έναν χώρο ελευθερίας και επινόησης νέων μορφών. Αυτές οι γραφές δουλεύουν σε βάθος τη σχέση του κειμένου με τη σκηνή, αναζωογονούν και να επανεπεξεργάζονται τα μεγάλα θεατρικά είδη, παίζουν με τη διαισθητότητά τους. με την εισαγωγή αποσπμάτων από προσωπικά ημερολόγια, παιχνίδια, τραγούδια, ιστορίες, μερικές φορές ακόμη εφευρίσκοντας εκείνο που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε θέατρο - άλμπουμ.

Αυτές οι γραφές μας προσκαλούν εξάλλου σε πολύπλοκα παιχνίδια ερμηνείας: τα κενά, η απουσία γεγονότων και δράσης, οι αμφιλεγόμενες και "ανοικτές" καταστάσεις, ζητούν από τον αναγνώστη / θεατή να συνεργασθεί, να ακροασθεί τον ήχο που σημαίνει, να επενδυθεί ψυχικά στον χώρο του παιχνιδιού.

Όπως το έχει γράψει ο Jean-Claude Lallias, αυτό το "νέο" ρεπερτόριο προσφέρει τόσο στους μεσολαβητές όσο και τους νέους αναγνώστες, "μια ποιητική δράματος που επικεντρώνεται στην ψυχική και ευφάνταστη δραστηριότητα του κοινού του."

Αλλά τα παιχνίδια και αισθητικά διακυβεύματα των σύγχρονων κειμένων μας προ(σ)καλούν να σκεφθούμε επίσης σε μια ιστορική προοπτική, εκείνη της κοινωνικής λειτουργίας; του θεάτρου ως ενός μέρους όπου, από την αρχαιότητα φανερώνεται μια αντίληψη του κόσμου και της ανθρωπότητας. Το θέατρο (ταυτόχρονα κείμενο και σκηνή) νοείται πραγματικά ως ένας κατ'εξοχήν διδακτικός χώρος. Θα πρέπει, επομένως, να θέσει το ερώτημα του τι οι συγγραφείς δίνουν ως θέαμα στον κόσμο, πώς βλέπουν τον ρόλο τους ως συνοδοί-οδηγοί-μύστες, τι αξίες μεταδίδουν... Θα πρέπει επίσης να αναρωτηθούμε για τη μορφή και τα νοήματα των σύγχρονων θεατρικών έργων στη σχέση τους με τον χώρο της σκηνής ως πρίσμα της σημασίας τους.

Αυτό εγείρει το ερώτημα της υποδοχής εκ μέρους των διαμεσολαβητών και του νεαρού ακροατηρίου. Ποια είναι τα ανθρωπολογικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα αυτού του δυναμικού ρεπερτορίου; Τι ρόλο μπορεί να παίξει στην ωρίμανση ενός θέματος ο αναγνώστης ο θεατής, θεατής, ο ηθοποιός;

Η συνέργεια των συγγραφέων και των εκδοτών...

Το σύγχρονο θεατρικό ρεπερτόριο για τη νεολαία είναι το αποτέλεσμα της συνέργειας μεταξύ των συγγραφέων και των εκδοτών στις ιδιαίτερα δυναμικές ειδικές συλλογές στον γαλλόφωνο κόσμο.

Οι "προγραμματικές διακηρύξεις", τις οποίες διαβάζουμε σε ιστοτόπους εκδοτών ή εκείνες που παρεμβάλλονται στο περιθώριο των βιβλίων, μαρτυρούν να εισαχθεί στο τις θεατρικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές δεσμεύσεις τους. Έτσι, ο εκδοτικός οίκος L'Arche, (= η Κιβωτός), εγκαινιάζει μια συλλογή Θέατρο για τη Νεολαία, για επιτρέψει την ανακάλυψη της "μιας λογοτεχνίας αντάξιας του ονόματός της." Η θεατρική συλλογή "Νεολαίας Actes Sud Papiers", παίρνει το όνομά της από τη γλώσσα των Ινδιάνων Σιού, τοποθετώντας την υπό την αιγίδα της Heyoka, του "ιερού κλόουν" η οποία, με την παράξενη εμφάνισή της, "αντιπροσωπεύει εκείνο το κομμάτι των ονείρων και της ελευθερίας που στερήθηκε η φυλή της". Η συλλογή "Πολύ Νωρίς Θέατρο" δημοσιεύει "ζώντες συγγραφείς, ηθοποιούς του θεάτρου που γράφεται σήμερα και προτείνει να ακροασθούμε τη βαβούρα του σύγχρονου

κόσμου." Οι Νέες Θεατρικές Εκδόσεις προτείνουν κείμενα "που εξερευνούν τα εδάφη αυτών των "κινούμενων", (αναφορά στην κινούμενη, ρευστή άμμο), ηλικιών, "γλώσσες, ιστορίες, παραισθήσεις, εκατοντάδες τρόπους για να εκφράσεις τον κόσμο." Η "Συλλογή του θεάτρου" της Σχολής Της Αναψυχής, που εγκαινιάστηκε από την Brigitte Smadja, τονίζει θεατρικότητα και την προφορικότητα του κειμένου πέρα από τη σκηνοθετική μετάφρασή της, τον εξερευνητικό πλούτο των σύγχρονων γραφών. Ο Βέλγος εκδότης Emile Lanzman στη συλλογή του "Ανοιξη Θεάτρου" ευνοεί μεταξύ των σύγχρονων συγγραφέων την επιθυμία τους να μοιραστούν τον κόσμο τους με τους νέους και τους δασκάλους τους. Τέλος, οι εκδοτικοί Οίκοι και του Κεμπέκ Dramaturges Éditeurs και Θεατρικοί Συγγραφείς Lemeac προέκριναν ως αποστολή τους να προσφέρουν μια σωστή αντανάκλαση της τρέχουσας δραματικής γραφής, προσέχοντας ιδιαίτερα τη θεατρική παραγωγή των καναδών συγγραφέων (Έργα, παραμύθια, κείμενα για γιγάντιες κούκλες ...).

Χάρη στη δυναμική αυτών των εκδοτών, το σύγχρονο θεατρικό ρεπερτόριο για τη νεολαία εμφανίζεται επίσης ως μια λογοτεχνία χωρίς σύνορα, μάρτυρας ενός γλωσσικού και πολιτισμικού ανοίγματος.

Στην πραγματικότητα, αυτές οι συλλογές προώθησαν συγγραφείς εκπροσώπους ενός γαλλόφωνου θεάτρου ζωντανού και δημιουργικού: η γαλλίδα Catherine Anne, ο Philippe Dorin, ο Jean-Claude Grumberg, ο Joel Jouanneau, η Nathalie Papin, ο Fabrice Melquiot, ο Olivier Py, ο Jacques Rebotier, ο Dominique Richard, η Catherine Zambon Οι συγγραφείς του Κεμπέκ στον Καναδά Daniel Danis, ο Simon Boulerice, η Suzanne Lebeau... ο Wajdi Mouawad, με καταγωγή από τον Λίβανο ... Ο γαλλο-αλγερινός Mohamed Rouabhi...

Αλλά το θεατρικό ρεπερτόριο για τη νεολαία είναι επίσης ανοικτό σε μη-γαλλόφωνους συγγραφείς όπως ο Νορβηγός Jon Fosse, ο Άγγλος Mike Kenny, ο Σουηδός Börje Lindström, ο Ουαλλός Gary Owen ... Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο, οι εκδότες αναλαμβάνουν να συμβάλλουν στον σχηματισμό μιας μνήμης και μιας σύγχρονης κουλτούρας του θεάτρου για νέους: οι Εκδόσεις Théâtrales jeunesse, για παράδειγμα, έχουν συμβληθεί με το LABOO7, το ευρωπαϊκό δίκτυο για την προώθηση του σύγχρονου θεάτρου για παιδιά και νέους. Αυτό τους επιτρέπει να διακινούν το 2009, *Τα παιδιά της Μήδειας*, ένα από τα μεγάλα κλασικά έργα του σύγχρονου σουηδικού θεάτρου, που γράφτηκε από κοινού από τη Suzanne Osten και τον Per Lyssander το 1975 σε μετάφραση από τη Marianne Ségol-Samoy.

... Για να εκφράσω τον κόσμο του σήμερα

Αυτό το θέατρο-κόσμος ανοίγει στους αρχάριους αναγνώστες του ένα τεράστιο πεδίο της εξερεύνησης για να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον σύγχρονο κόσμο. Στην πραγματικότητα, κληρονόμος του αριστοτελικού θε-

άτρου, το οποίο τους επιτρέπει να δούμε τα ανθρώπινα δεινά και τους επιτρέπει να ξεπεράσουν μέσω της καθάρσεως, καθάρσις. Το θέατρο για νέους προσεγγίζει υπαρξιακά θέματα που συμβάλλουν στην ωρίμανση των αναπτυσσόμενων υποκειμένων. Ως εκ τούτου, το θέατρο θίγει πολιτικά ζητήματα, στον βαθμό που επιδιώκει μια κοινοκτημοσύνη και μια κοινή χρήση της λογοτεχνίας ως έναν χώρο της ιδιότητας του πολίτη: να μάθουν να ακούν, να απευθύνουν τον λόγο, να μάθουν τη σιωπή, την αυτοσυγκέντρωση, την ευτυχία να πω τα λόγια του άλλου για να τα προτείνω σε όλους.

Συγγραφείς και εκδότες, προτείνουν κείμενα προς συζήτηση μεταξύ των αναγνωστών-θεατών κείμενα ευνοϊκά για προβληματισμό σχετικά με ζητήματα της αισθητικής που στοχεύει, σύμφωνα με τα λόγια του Daniel Danis, "για να μεταφέρουν ότι φέρει τη συλλογική μνήμη."

Το θέατρο για τη νεότητα λειτουργεί λοιπόν μια λογοτεχνία-μεθόριος, που μπορεί να αντιμετωπίσει μεταφορικά θέματα ευαίσθητα, ακόμα και επώδυνα, εγγενή στην ανθρώπινη φύση: την αγάπη, τον θάνατο, τον πόλεμο, τη βία, την απομόνωση...

Ας δώσουμε μερικά παραδείγματα:

Το Πέτρινο Γεφύρι και το δέρμα των εικόνων, του Daniel Danis απεικονίζει παιδιά που έχουν εμπλακεί στην τρέλα του πολέμου, που έχουν στερηθεί τις οικογένειές που έχουν κατακτήσει σκλάβοι, παιδιά που μόνο η φαντασία τους προστατεύει από την αφόρητη πραγματικότητα.

Στο *Τραγούδι των μεταλλείων*, ένας ύμνος στη ζωή, το οποίο αναδεικνύει την ανθεκτικότητα των παιδιών, του Philippe Gauthier δείχνει με χιούμορ πώς τα παιδιά-θύματα, πληγωμένα στη σάρκα τους που έχουν πληγεί από τις νάρκες κατά προσωπικού, παραμένουν ικανά για τη φιλία και το αστείο.

Τα Παιδιά του Nathan του Ulrich Hub, προσαρμοσμένο από τον *Náθαν τον Σοφό* του Lessing, θέτει το ζήτημα της ετερότητας στο πλαίσιο του μεσογειακού κόσμου, προσφέροντας, σύμφωνα με τους ίδιους τους όρους του εκδότη, "ένα θέατρο ομιλίας, ανοικτής, προσηνούς και ολοζώντανης."

Στην *Τελευταία ακτίνα* του Joel Jouanneau, ο γέρος Aldebaran με το πρόσχημα να μυήσει ένα παιδί στο ποδήλατο, του προσφέρει ένα μάθημα ζωής και μοιράζεται μαζί του τις αξίες του: το άνοιγμα προς τους άλλους και τον κόσμο, την αίσθηση της προσπάθειας, σπουδαιότητα των ατομικών κινήτρων...

Ακολουθώντας το νήμα των θεατρικών της έργων, τα οποία εστιάζουν το καθένα με τη σειρά του, σε ένα χαρακτήρα που έχει ο μικρόκοσμος της *Εφημερίδα της Grosse Patate* και των *Τετράδια του Ρεμί*, ο Dominique Richard προτείνει σε σκίτσο «ένα θρυμματισμένο πορτρέτο μιας νεολαίας του σήμερα» και να δείξει "πολλαπλές και αποκλίνουσες όψεις της, εκείνα τα διάσπαρτα ξεχασμένα θραύσματα που ότι μόνον η γραφή μπορεί να προσπαθήσει να ανασυνθέσει. "

Τέλος, η Nathalie Papin στο *Φάγε με* απεικονίζει τη συνάντηση της Αλίας και του Δράκοντα που καταβροχθίζει τον ορίζοντα, την αλληγορία της δύναμης των λέξεων, της ποίησης, των μύθων, για να οικοδομήσει μια ειρηνική σχέση με το σώμα της και εκείνο του άλλου...

Μια γραφή απαιτητική και δημιουργική...

Για να αντιμετωπίσουν αυτά τα υπαρξιακά θέματα, οι συγγραφείς αυτού του θεάτρου αφιερωμένου στη νεολαία δίνουν στη γλώσσα και τις λέξεις "την εξουσία της φυσικής τους έννοιας", σύμφωνα με τα λόγια του Artaud.

Η θεατρική γραφή προσφέρει έναν λόγο ζωντανό, έναν λόγο για να αρθρωθεί, μια λέξη ψαλιδισμένη, όπου, λόγω της απόλυτης συμπύκνωσης κάθε λέξη, κάθε φράση μετρά.

Ο χώρος του θεάτρου αντιμετωπίζεται από τους συγγραφείς ως ένας προνομιακός τόπος πειραματισμού, εννοιών προς ανάπτυξη, δημιουργίας χώρων ψυχικών και φυσικών, εφεύρεσης ιδιαίτερων ρυθμών, εξερεύνησης των ορίων μεταξύ προφορικότητας και γραφής.

Αυτά τα διάτρητα κείμενα απαιτούν μια πιο ενεργή συνεργασία του αναγνώστη επειδή αρθρώνουν γραφή λεκτική και και σκηνική: προκαλούν την αναπαράσταση-τουλάχιστον διανοητικά, απαιτούν έναν αναγνώστη-θεατή-ηθοποιό-σκηνοθέτη με φωνή και χώρο.

Είναι στο βαθούλωμα των ελλείψεων του διαλόγου. Στις σκηνοθετικές οδηγίες πάνω στις οποίες εκείνος θα αναρωτηθεί όχι μόνον για τον κόσμο που περιγράφεται από τον σκηνικό χώρο της παράστασης, αλλά και για τη δική του ύπαρξη.

Οι θεατρικοί συγγραφείς του θεάτρου που ασχολείται με τη νεολαία, συχνά επίσης ηθοποιοί και σκηνοθέτες προτείνουν ως εκ τούτου μια δραματική γραφή που προϋποθέτει μια «κιναισθητική» ανάγνωση από την πλευρά του παιδιού ή του εφήβου. Για παράδειγμα, οι οδηγίες στην αρχή του κειμένου, όπως και πολλοί κανόνες του παιχνιδιού της Suzanne Oster και Per Lysander θέτουν το ζήτημα των ορίων της θεατρικής γραφής: το να διαβάσεις *Τα Παιδιά της Μήδειας*, χωρίς να έχει μπροστά στα μάτια σου το δωμάτιο, χωρίς να έχεις κατά νουν διαφορετικούς χώρους θα κινδύνευε να γίνει ανεπαίσθητη η σύνδεση/ύφανση μεταξύ (διάστημα μεταξύ των ενηλίκων που έλαβαν θεραπεία με αρχαία κορινθιακούς κίονες, σύγχρονη νοσοκόμα φυτώριο και χώρο στα μισά του δρόμου ανάμεσα στη σκηνή και το κοινό) θα μπορούσαν να κάνουν ύφανση αρχαίας και σύγχρονης τραγωδίας. Στα *Εφαπτήρια*, ο Μάικ Κένι κάνει τους χαρακτήρες να μεταβάλλονται κάτω από τα αστέρια, σε ένα είδος της νεκρής ζώνης ανεμοδαρμένης κανενός ανθρώπου και όπου υπάρχουν ως δείκτες μόνον ένα ποτάμι και μερικές πέτρες. Στον αναγνώστη-θεατή επαφίεται να κατοικήσει αυτό το "κενό" για το οποίο μιλά ο Peter Brook.

Εδώ, "η γλώσσα δημιουργεί θέαμα", όπως το γράφει ο Jean-Pierre Simeon, δηλαδή "επιτρέπει να είναι να δούμε και να ακούσουμε και επιτρέπει να να δίνει να φανταστούμε, (το επιτρέπει η ανάπτυξη των νοητικών εικόνων μιας ανυπέβλητης λεπτότητας)". Οι συγγραφείς του ρεπερτορίου που προορίζεται για τη νεολαία εξερευνούν τους πόρους μιας γραφής ποιητικής δραματουργίας, ανοιχτής, δημιουργικής, δηλαδή κατ' εξοχήν λογοτεχνικής.

Ο Ahmed Madani στο *Πρέπει να σκοτώσουμε τον Sammy*, συνθέτει ένα μακρόσυρτο σύντομο κείμενο γραμμένο συνεχώς χωρίς τις συγκεκριμένες τομές ενός κλασικού θεάτρου με σκηνές και πράξεις: ο διάλογος μεταξύ του Ed και της Άννας είναι τονισμένος με λευκά διαστήματα, σιωπές και σχεδόν ψυχαναγκαστική επανάληψη. Έτσι η γλώσσα γυρίζει στο κενό, μέχρι τη μη κατανόηση. Το να μιλάς δεν είχε γι' αυτούς παρά μια φατική λειτουργία. Μπορούμε να αναφερθούμε εδώ και πάλι σε μια δραματουργική γραφή: η κενή γλώσσα απηχεί την κενότητα του χώρου της σκηνής και την προφανή ανοησία των περιπλανήσεων. Ο Ξάδελφος διαλέγεται με τη μεσολάβηση ενός βιολιού: σημειώσεις, τόνος, ένταση, διάρκεια, ρυθμός υποκαθιστούν την ομιλούμενη γλώσσα για να του δώσουν τη δυνατότητα να μεταδίδει τα συναισθήματά του. Τέλος, ο Sammy, ο κεντρικός χαρακτήρας του έργου, παραμένει εκτός του πεδίου και δεν αρθρώνει παρά μερικά γρυλίσματα. Έτσι, η γλώσσα του Madani αξιοποιεί ιδιαίτερα τους ρυθμούς, τη σιωπή, τις στάσεις για να πει τον παραλογισμό αυτού του κόσμου που ανέβηκε στη σκηνή.

Όπως και οι περισσότεροι σύγχρονοι θεατρικοί συγγραφείς, οι συγγραφείς για τη νεολαία δίνουν προτεραιότητα στην προφορικότητα ενός λόγου ζωντανού, επίκαιρου, ενίοτε ωμού και προκλητικού. Τα κείμενα αυτά επιτρέπουν αποκλίσεις από την πρότυπη νόρμα της γλώσσας και αντηχούν τη γλωσσική ποικιλότητα. Μας προτείνουν να ακούσουμε τις φωνές του κόσμου.

... που συμμετέχει στην ανανέωση του είδους

Γι' αυτήν την απαιτητική ποιητική, το σύγχρονο ρεπερτόριο για τη νεολαία συμμετέχει στην μέρος στην ανανέωση των θεατρικών κωδίκων.

Οι συγγραφείς αμφισβητούν την μίμησι, καθώς και τις ισορροπίες μεταξύ έπους και δράματος, αμφισβητούν τις θεατρικές συμβάσεις ως διαλόγου με δύο πομπούς, τον συγγραφέα και τον ηθοποιό- κύριο χαρακτήρα, ο οποίος εκπλήσσεται από εκείνον τον δεύτερο δέκτη, που είναι ο θεατής. Έτσι *Το Πέτρινο Γεφύρι και το δέρμα των εικόνων*, ανανεώνει την τραγωδία: ελάχιστη ή καμία μίμηση της δράσης, αλλά μια πράξη συμβολική και στατική δημιουργίας μιας συλλογικής μνήμης. Mung, Μόμο και η χορωδία των Κρατούντων συμμετάσχουν σε μια τελετουργία περισσότερο εξορκισ-

μού παρά ενός διαλόγου, ένα ανακάτεμα φωνών, για να υφανθεί ένας λόγος ποιητικός, μουσικός και μελωδικός.

Το θέατρο της νεολαίας παίζει επίσης όπως και σύγχρονο θέατρο γενικά, με τα όρια του διαλόγου. Ο Dominique Richard, στην *Εφημερίδα της Grosse Patate*, εναλλάσσει φάσεις των ονείρων, ηχώ ενός εσωτερικού διαλόγου, και σελίδες ενός δραματοποιημένου προσωπικού ημερολογίου. Οι *Επτά ημέρες της ουράς του δράκου* του Jacques Rebotier παρουσιάζονται ως μια φαντασία χωρίς αρχή και τέλος, μια ηχητική ποίηση παράλογο, που πολλαπλασιάζει τις συσσωρεύσεις και τις παράλογες ανατροπές, στροφή, διασταυρώνοντας παρτιτούρες και λεκτικά παιχνίδια.

Επιπλέον, ορισμένοι συγγραφείς δουλεύουν τις σκηνικές οδηγίες πέρα από τα όρια τα οποία χάραξαν οι θεατρικοί συγγραφείς του εικοστού αιώνα, με την ενσωμάτωση του χώρου της σκηνης, των κινήσεων, των παιχνιδιών του φωτός, των συναισθηματικών καταστάσεων στη θεατρική γραφή. Ο Joel Jouanneau τις καθιστά αντίστιξη/αντίβαρο στον διάλογο. Συνθεμένες κατά τρόπον ποιητικό οι σκηνικές οδηγίες (στα γαλλικά διδασκαλίες) αποτελείται σε ένα ποιητικό τρόπο, οι σκηνικές κατευθύνσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της προφορικότητας και περιμένει να εκφωνηθούν. Στο *Το Χαρτί στο σπίτι μου*, έχω ποιήματα στη σχάρα, ο Philippe Dorin αναπτύσσει ακόμη εκείνο που θα μπορούσε να θεωρηθεί μια σκηνοθετική οδηγία. Το κείμενο παίρνει τη μορφή ενός τραγουδιού, με φράσεις που επανέρχονται ως επωδοί πανομοιότυπα, ή υπόκειται σε διακυμάνσεις, όπως στο επικό ποίημα.

Για να ολοκληρώσω με τα ανθρωπολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα....

"Γράφω για τα παιδιά, αλλά ίσως να είναι μόνος. Γράφω για ένα παιδί που κάθεται στη μέση άλλων 199 στην αίθουσα θεάτρου, και λέει: "Αυτό είναι, αυτή τη φορά είναι για μένα." [...] Έχω γράψει για εκείνο το ένα παιδί, αλλά ίσως θα είναι δέκα που θα αναλογιστούν κατ'αυτόν τον τρόπο.

Γράφω για τα παιδιά, ας πούμε ναι, έκανα το μερίδιό μου.

Γράφω για τα παιδιά, αλλά δεν φαίνεται σχεδόν καθόλου.

Γράφω για τα παιδιά, αλλά δεν είναι σίγουρος ότι θα τους ενδιαφέρουν. "

Μέσα από αυτή τη συνέντευξη με τη Marie Bernanoce, ο Philippe Dorin θίγει τα κείμενα ζήτημα: το σύγχρονο θέατρο για τη νεολαία απευθύνεται ταυτόχρονα στο άτομο και στην ομάδα, στοχεύει να κάνει το παιδί να αντιδράσει ως υποκείμενο σε εξέλιξη, να το οδηγήσει να πάρει θέση είναι ανοικτή τόσο για το άτομο και την ομάδα, είναι αντίδραση του παιδιού ως αντικείμενο στα σκαριά, για να το φέρει σε θέση οι ίδιοι να επιβεβαιώσει τις προτιμήσεις του, τις αισθητικές του προτιμήσεις. Αν το "δεν φαίνεται σχεδόν καθόλου", είναι γιατί αυτή η σύγχρονη γραφή δεν απλοποιεί, δεν αγιοποιεί, εξερευνά τις δυνατότητες της γλώσσας, υιοθετεί έναν κώδικα και ένα

είδος τα ποία κληρονομήθηκαν που κατάλληλη γλώσσα και ένα είδος που κληρονομήθηκαν να τα επανεξετάσουμε δυναμικά, παίζοντας με τα όριά τους.

Σε αυτήν την περιπέτεια της γραφής, οι συγγραφείς εμπιστεύονται τους νέους τους αναγνώστες-θεατές, στηρίζονται, βασίζονται στη φαντασία τους, στη δύναμη που έχουν να σκεφτούν κατ' αναλογίαν, να ερμηνεύσουν, χωρίς να ενοχλούνται από την πολυδιάσπαση των σημείων.

Βιβλιογραφία

- Bernanoce, M. (2006). *Ανακαλύπτοντας τα εκατόν ένα δωμάτια: κριτικό ρεπερτόριο για το σύγχρονο σύγχρονο θέατρο νεολαίας*. Editions Théâtrales.
- Danis, D. (1996). *Το Πέτρινο Γεφύρι και το δέρμα των εικόνων, Θέατρο*. Ecole des Loisirs.
- Gauthier, Ph. (2009). *Τραγούδι των μεταλλείων, Θέατρο*. Ecole des Loisirs.
- Hub, Ul. (2011). *Τα Παιδιά του Nathan*. L'Arche.
- Jouanneau, J. (1998). *Τελευταία ακτίνα, Θέατρο*, Ecole des Loisirs.
- Κένι, Μ. (2006). *Εφαπτήρια*. Hekoya Νεολαίας Actes Sud Βίβλου.
- Lallias, J.-Cl., Lassale, J. & Lorient, J.-P. (2002). *Το Θέατρο και το Σχολείο, Ιστορία και προοπτικές μιας παθιασμένης σχέσης*. Les Cahiers Théâtre-Education, ANRAT και Actes Sud-Papiers
- Madani, Ah. (1997). *Πρέπει να σκοτώσουμε τον Sammy, Θέατρο*. Ecole des Loisirs.
- Papin, N. (1999). *Φάγε με, Θέατρο*. Ecole des Loisirs.
- Rebotier, J. *Επτά ημέρες της ουράς του δράκου*, Hekoya Νεολαίας Actes Sud Βίβλου.
- Richard, D. (2002). *Εφημερίδα της Grosse Patate και των Τετράδια του Ρεμί, Θέατρο*, Théâtrales Jeunesse.
- Ubersfeld, A. (1981). *Η σχολή του θεατή (Lire le théâtre II)*. Messidor.
- Théâtre Aujourd'hui* No 9, Θέατρα και παιδική ηλικία: η εμφάνιση ενός καταλόγου, Scéren 2003

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Sylvie Dardaillon

Docteure en langue et littérature françaises, PRAG de Lettres, au Centre de formation de l'Université d'Orléans, site de Tours-Fondettes.

Domaines d'enseignement et de recherche: Didactique de la littérature et de la langue, au sein notamment du Master des Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement (Université d'Orléans), du Master des Métiers de l'Éducation et de la Formation en Lettres (Université de Tours), de la préparation à l'agrégation interne (Universités de Tours et Poitiers).

Thèse soutenue en décembre 2009: *Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres: expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques* sous la direction de Véronique Castelotti.

Membre associée de l'équipe de recherche EA 4246 DYNADIV (Dynamiques et enjeux de la diversité: langues, cultures, formations), université François-Rabelais, Tours

Membre associé au CEDILIT (Centre de recherche en didactique de la littérature), université Stendhal - Grenoble III

Συλβί Νταρνταγιόν

Διδάκτωρ γαλλικής γλώσσας και λογοτεχνίας, Καθηγήτρια Φιλολογίας στο Κέντρο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Ορλεάνης, στο Παράρτημα της Τουρ, Fondettes.

Τομείς διδασκαλίας και έρευνας: Διδακτική της λογοτεχνίας και της γλώσσας, ιδίως στο Μάστερ των Επαγγελματιών της Εκπαίδευσης, της Διδασκαλίας, της Κατάρτισης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο της Ορλεάνης), στο Μάστερ των Επαγγελματιών της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης στη Φιλολογία (Πανεπιστήμιο της Τουρ), και στην προετοιμασία για διαγωνισμούς προσωπικού (= ΑΣΕΠ 2), (Πανεπιστήμια Τουρ και Πουατιέ).

Διατριβή, που υποστηρίχθηκε τον Δεκέμβριο του 2009 με θέμα: *Τα Άλμπουμ της Beatrice Poncelets το σταυροδρόμι των ειδών: εμπειρίες ανάγνωσης, λογοτεχνικά και παιδαγωγικά διακυβεύματα*, υπό τη διεύθυνση της Veronique Castelotti.

Αντεπιστέλλον μέλος της ερευνητικής Ομάδας EA 4246DYNADIV (Δυναμικές και διακυβεύματα της ποικιλότητας: γλώσσες, πολιτισμοί, εκπαίδευση), Πανεπιστήμιο Francois-Rabelais, Tours, Γαλλία

Αντεπιστέλλον μέλος του CEDILIT(Κέντρο έρευνας για τη διδακτική της Λογοτεχνίας), Πανεπιστήμιο Stendhal – GrenobleIII

Το διδακτικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής στα Ολοήμερα Σχολεία της Κρήτης: απόψεις εκπαιδευτικών

Παντελής Ιωακειμίδης

Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης
pioakimidis@edc.uoc.gr

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία, επιδιώκεται η αποτύπωση της εικόνας, που παρουσιάζει η θεατρική αγωγή-το εκπαιδευτικό δράμα, στα πλαίσια του ολοήμερου προγράμματος. Μελετήσαμε έτσι κατ' αρχάς τη σχετική με το θέμα μας βιβλιογραφία, επιμένοντας στις ερευνητικές αναφορές, που σχετίζονταν με αυτό. Στη συνέχεια -και με τη βοήθεια της εμπειρικής έρευνας- επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τη γενικότερη εικόνα, που παρουσιάζει το εν λόγω αντικείμενο στους χώρους της απογευματινής ζώνης.

Λέξεις κλειδιά: θεατρική αγωγή, ολοήμερο σχολείο, θεατρικό παιχνίδι, συνέντευξη.

Abstract

The current study, aims to the determination of the image presented by this subject, in terms of After School Programs. In the first place we delve on a relative bibliography and located our research reports associated with it. Subsequently, with the help of empirical research, we tried to highlight the overall picture presented by the subject in question in premises of After School Programs.

Keywords: school drama, after school programs, dramatic play, interview.

Η Θεατρική Αγωγή στην Ελλάδα

Η Θεατρική Αγωγή (Θ.Α.) στην Ελλάδα αποτελεί ένα πεδίο, που αναπτύσσεται ιδιαίτερος την τελευταία εικοσιπενταετία. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την εξέλιξη διαδραμάτισαν οι επίμονες αναζητήσεις των εκπαιδευτικών για την ανεύρεση τεχνικών, που θα βοηθήσουν τους μαθητές τους να απελευθερωθούν και να αναδείξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους. Σε αυτά τα πλαίσια η Πολιτεία δε μπορεί να μείνει αμέτοχη, αλλά δημιουργεί τις βασικές προϋποθέσεις και επιχειρεί να φέρει σε μια εποικοδομητική συνάντηση τον εκπαιδευτικό της πράξης με τις εν λόγω μορφές θεατρικής έκφρασης.

Το Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο

Από το σχολικό έτος 2002 – 2003 παρατηρείται μια συνεχής κινητικότητα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα την αναδόμηση του θεσμού των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου και τη μετονομασία τους σε Προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία.

Σε αυτή τη νέα μορφή Ολοήμερου συναντά κανείς τα αντικείμενα και τις δραστηριότητες, που προϋπήρχαν στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, την επίσημη θεσμοθέτηση του προγράμματος και την αναγνώριση του δικαιώματος εγγραφής σε αυτό, όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Επιπλέον, η υποχρεωτική παρακολούθηση του εν λόγω προγράμματος θεσπίστηκε μονάχα για τους φοιτούντες, οι οποίοι είχαν προηγουμένως δηλώσει συμμετοχή σε αυτό (Πυργιωτάκης, 2004: 16).

Μορφές Θεατρικής Αγωγής στο Ολοήμερο Σχολείο

Θεατρικό Σκετς

Η εν λόγω μορφή δραματικής έκφρασης αποτελεί κατά τον Pavis «μια σύντομη σκηνή που παρουσιάζει γενικά μια κωμική κατάσταση, με λίγους ηθοποιούς χωρίς βαθύτερο χαρακτηρισμό ή πλοκή με αναζωπυρώσεις» (Pavis, 2006: 438). Πρόκειται για σύνθετη μορφή θεατρικής έκφρασης.

Θεατρικό Δρώμενο (Χάπενινγκ)

Μπορεί να λάβει χώρα οποιαδήποτε ημέρα (γιορτής, επετείου ή απλή καθημερινή) και σε οποιοδήποτε χώρο (εντός ή εκτός σχολείου), χωρίς να απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία από τη μεριά των μαθητών. Στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος συνίσταται στη δημιουργία ενός σύντομου θεατρικού επεισοδίου (αυθόρμητου ή προσχεδιασμένου) από την πλευρά των παιδιών (με ή χωρίς τη σκηνοθετική επιμέλεια κάποιου διδάσκοντα), με θέμα σχετικό με το περιεχόμενο του εορτασμού της ημέρας (Γραμματάς, 1999α: 50-52).

Εργαστήριο Γραφής

Η εν λόγω μορφή θεατρικής έκφρασης στηρίζεται εξολοκλήρου στην έννοια του δραματικού κειμένου. Οι μαθητές της τάξης (ατομικά ή ομαδικά), με την απαραίτητη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ασκούνται στη δημιουργία συνθέσεων γραπτού λόγου με τη χρήση των τεχνικών του δράματος (Γραμματάς, 2004: 48).

Θεατρικό Αναλόγιο

Η συγκεκριμένη μορφή θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία ενδείκνυται κυρίως σε περιπτώσεις, όπου η οποιαδήποτε ανάδειξη σκηνικού θέματος

καθίσταται εξόχως απαγορευτική, εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και χρημάτων. Οι μαθητές – κάτω από την επίβλεψη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού – αποδίδουν προφορικά κάποιο θεατρικό έργο ή αποσπάσματα του, εντός ή εκτός της σχολική αίθουσας (Γραμματάς, 2004: 50).

Παντομίμα

Πρόκειται για ένα διαφορετικό είδος θεάτρου, το οποίο απαιτεί την εξοικείωση του δρώντος με τις τεχνικές εκείνες και τα χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με την ερμηνεία, την ενδυματολογία και το μακιγιάζ (Μαρτί - Σανθ, 2004: 54). Ο Friedrich (2000: 129) θεωρεί τη συγκεκριμένη μορφή θεάτρου ως το μέσο για την χωρίς λόγο αναπαράσταση συναισθημάτων, ιδεών και πράξεων.

Δραματοποίηση

Για ορισμένους συγγραφείς η συγκεκριμένη μέθοδος προσδιορίζεται κυρίως μέσα από το χαρακτήρα του δραματικού κειμένου, χωρίς να αποτελεί και αναγκαία προϋπόθεση αυτό να καταλήγει και σε σκηνική ανάδειξη (Μουδατσάκης, 1991: 85, Μουδατσάκης, 1994: 87-88, Σέξτου, 1998: 31), ενώ άλλοι κάνουν λόγο και για σκηνική απόδοση του δραματικού κειμένου (Πατσάλης, 1998: 57, Κεραμιδιώτη, 2003: 63). Άλλοτε συναντάμε αναφορές για αλλαγή-τροποποίηση του δραματικού κειμένου με τη χρήση των απαραίτητων θεατρικών κωδικών (Γραμματάς, 1997: 461-462) και άλλες φορές για ‘εικονοποίηση’ (Γραμματάς, 1999β: 46-47).

Θεατρικό Παιχνίδι (Θ.Π)

Ο ίδιος εννοιολογικός πλουραλισμός διαπιστώνεται και για το Θ.Π. Ορισμένοι αποδίδουν σε αυτό το χαρακτήρα της δραματικής μεθόδου και του παιδαγωγικού εργαλείου. Οι ίδιοι αναφέρονται σε ένα αξιολογικό βοήθημα για το μεθοδολογικό οπλοστάσιο του εκπαιδευτικού (Μπαμπάτσικου, 1998: 303, Κουρετζής, 1999: 13). Για άλλους, το Θ.Π. προσδιορίζεται μέσα από το πρίσμα της μορφής θεάτρου (Jones-Reynolds, 1992: 43, Κανατσούλη, 1997: 103). Η προσοχή ορισμένων επικεντρώνεται στον παιγνιώδη χαρακτήρα του και μάλιστα το συνδέουν με τη σημαντική παιδαγωγική του αξία (Παπανικολάου-Τσιλιμένη, 1998: 101, Beauchamp, 1998: 65). Στη βιβλιογραφία για το Θ.Π. επισημαίνονται και ορισμοί, οι οποίοι συνδυάζουν τις δυο παραπάνω θέσεις, εξετάζοντας τη συγκεκριμένη δραστηριότητα κάτω από το πρίσμα τόσο του θεάτρου, όσο και του παιχνιδιού.

Θεατρική Παράσταση

Ανώτερη μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας στο Ο.Σ. αποτελεί η θεατρική παράσταση. Πρόκειται για μια σύνθετη καλλιτεχνική διαδικασία, στην οποία συνυπάρχουν διαφορετικά στοιχεία (η τέχνη του λόγου, της μουσικής, της

εικαστικής πλαισίωσης, της διακοσμητικής, της αρχιτεκτονικής, και του φωτισμού (Γραμματάς-Μουδατσάκης, 2008: 96).

Θεατρικός Αυτοσχεδιασμός

Κατά τον Ravis (2006: 61) η εν λόγω μορφή θεατρικής έκφρασης 'παριστά κάτι απρόβλεπτο, απροετοίμαστο και επινοημένο μέσα στην έξαψη της δράσης'. Η ουσία της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής δράσης συνίσταται στην προσπάθεια ανεύρεσης αποτελεσματικών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας με τον άλλο, καθώς και στην οργάνωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι χαρακτήρες θα λειτουργήσουν (Χατζίκου, 2005: 15 και 54).

Κουκλοθέατρο

Για την Άλκηστη (1999: 33) το κουκλοθέατρο αποτελεί μορφή θεάματος, η οποία πραγματοποιείται με τη ζωντανή υπόσταση ενός αντικειμένου. Διαπιστώνεται μια μεγάλη ποικιλία από είδη κούκλας: γαντόκούκλες, δακτυλόκούκλες, φιγούρες, μαριονέτες, μαρότες, μάπετ, σιλουέτες, κούκλες-ζώα, κλασικές, αυτοσχέδιες από απλά υλικά κ.α. (Κωταντούλα, 1996: 150-151, Μαρτί,-Σανθ, 2004: 26-29).

Θέατρο Σκιών (Καραγκιόζης)

Το ελληνικό Θέατρο Σκιών (ο γνωστός σε όλους μας Καραγκιόζης) έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έρευνας (Πούχγερ, Στο Δαμιανάκος, 1993: 173). Οι μελέτες αυτές επικεντρώνονται στην επισήμανση της εθνικής καταγωγής του εν λόγω θεάματος (Πετρής, 1986: 21). Ωστόσο, με τα χρόνια, το ελληνικό Θέατρο Σκιών απώλεσε το παραδοσιακό του κοινό και αναγκάστηκε να προσαρμόσει το ρεπερτόριό του, με στόχο την είσοδό του στο χώρο του σχολείου και τη μετατροπή του σε παιδικό θέαμα. Πλέον, οι παραστάσεις στις διάφορες σχολικές μονάδες της επικράτειας πληθαίνουν (Καπλάνογλου, 2000: 176).

Ερευνητικές Αναφορές για τη Θεατρική Αγωγή στο σχολείο
Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντοπίζονται έρευνες, που παρουσιάζουν άμεση συνάφεια με το θέμα μας. Ωστόσο, παρουσιάζουμε σε αυτό το σημείο συνοπτικά παρεμφερείς ερευνητικές αναφορές για να μπορέσουμε να τις συγκρίνουμε με τα δικά μας ευρήματα. Προσδιορίζοντας τα παιδαγωγικά οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών σε θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, η βιβλιογραφία δείχνει ότι αυτές :

Συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιμέρους τομέων της προσωπικότητας (Ιωακειμίδης, 2003: 280-283). Καλλιεργούν τη δημιουργικότητα (Μέλλου στο Γκόβας, 2004: 128-137). Εξαλείφουν προβληματικές συμπεριφορές (Τσιάρας, 2007: 259-275). Προωθούν τη βιωματική μάθηση (Χορταριά, 2001: 26-161). Οικοδομούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνεργασίας, επικοινωνίας

νίας (Άλκηστις, 2000: 112). Εξαλείφουν αγχογόνες καταστάσεις (Κουδινγκέλη, 2004: 92-93). Αναπτύσσουν κοινωνικές ικανότητες (Άλκηστις, 2000: 108). Δημιουργούν φιλίες, σχέσεις αλληλεπίδρασης (Χορταριά, 2002-3: 206-208).

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης στο αντικείμενο (Sextou, 2002: 123-133). Οι ίδιοι προτείνουν σεμινάρια ειδικά για την εφαρμογή των εν λόγω μεθόδων (Ιωακειμίδης, 2003: 280-283). Ακόμη, αυτοί υποστηρίζουν την εφαρμογή διαφόρων ειδών και μορφών Θ.Α. (κυρίως Θ.Π. και Δραματοποίηση) (Γραμματάς, 2000: 3-25). Υποστηρίζουν ότι οι εν λόγω δραστηριότητες ενδείκνυται κυρίως για τα μαθήματα: Γλώσσας, Μαθηματικών, Ιστορίας και Θρησκευτικών (Γραμματάς, 2000: 3-25)

Σε αρκετές μελέτες διαπιστώνεται η εμφάνιση προβλημάτων-δυσλειτουργιών του προγράμματος, που δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους προβλήματα είναι και τα ακόλουθα: έλλειψη χώρου και χρόνου (Wagner, 1999: 11-12), ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο εν λόγω αντικείμενο (Γραμματάς, 2000: 3-25, Καζιάλες, 2007: 270-271), έλλειψη χρόνου (Γραμματάς, 2000: 3-25) και προηγούμενων εμπειριών των εκπαιδευτικών (Σέξτου, στο Χάρης-Πετρουλάκης-Νικόδημος, 2001: 481-492), έλλειψη της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία (Καζιάλες, 2007: 270-271).

Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό της τη διαπίστωση της εικόνας που παρουσιάζει η Θ.Α. στα Προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία της Κρήτης. Οι επιμέρους στόχοι της εν λόγω έρευνας διατυπώνονται παρακάτω με τη μορφή διερευνητικών ερωτημάτων: Σε ποιους χώρους πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες της Θ.Α. στο Ολοήμερο και με τι υλικά; Ποια είναι η ώρα έναρξης και λήξης των εν λόγω δράσεων (εντοπίζεται δίωρο); Τηρείται η υποχρεωτική παρακολούθησή του προγράμματος από όλους τους μαθητές και το προβλεπόμενο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων; Ποιες κατηγορίες εκπαιδευτικών καλούνται να προσφέρουν το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο και για πόσες ώρες; Προτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς ορισμένες δραστηριότητες έναντι κάποιων άλλων και για ποιο/ους λόγο/ους; Τί στόχους θέτουν οι εκπαιδευτικοί (και γνωστοποιούνται στους μαθητές); Σε ποιο βαθμό ενεργοποιούνται οι μαθητές; Συνδέονται από τους διδάσκοντες οι διάφορες μορφές Θ.Α. με αντίστοιχες δραστηριότητες κάποιου άλλου μαθήματος της πρωινής ζώνης (διαθεματικότητα); Ποιος είναι ο βαθμός επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών και των τελευταίων μεταξύ τους; Πόσο χρόνο διαρκούν οι εκάστοτε δραστηριότητες (αυτός επαρκεί); Από πού αντλούν οι εκπαιδευ-

τικοί τα θέματά τους για τις εν λόγω δραστηριότητες και τι ρόλο/ους αναλαμβάνουν αυτοί στην όλη διαδικασία; Διαπιστώνεται συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων στο πρόγραμμα;

Η Ημιδομημένη Συνέντευξη

Σημαντικό μέσο για την εν λόγω ερευνητική προσπάθεια αποτελεί και η συνέντευξη στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πραγματοποιούν τη Θ.Α. στο Ο.Σ. Με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις θα αντληθούν πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με τις επιμέρους δομές του θέματος, που εξετάζεται (βλ. στόχους έρευνας). Η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου στην εν λόγω μελέτη κατέστη σημαντική και εξαιτίας των πλεονεκτημάτων, που αυτή διαθέτει σε σχέση με άλλες τεχνικές έρευνας. Η ευελιξία και ο αυθορμητισμός που η ίδια προσφέρει, η παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας του ομιλητή, η σε βάθος κατανόηση της περιπλοκότητας των αφηγήσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη Θ.Α. και η δυνατότητα μεθοδολογικού τριγωνισμού καθιστούν τη συνέντευξη απαραίτητο εργαλείο για κάθε παρόμοια έρευνα (Cohen-Manion, 1997: 374, Mason, 2003: 95-97).

Από τις διάφορες μορφές συνέντευξης επιλέχθηκε η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη. Σε αυτόν τον τύπο της, το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει μεγάλη πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του, ενώ ο συνεντευκτής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του και «κατευθύνει» διακριτικά τον ερωτώμενο στο να συζητάει για θέματα, τα οποία άπτονται του σκοπού και των στόχων της έρευνας (Βάμβουκας, 1997: 232). Αυτός ο τύπος συνέντευξης αφήνει μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας στον ερευνητή ως προς τη διάταξη των ερωτήσεων, τη διατύπωσή τους και την παροχή πρόσθετων εξηγήσεων σε αυτόν, που ερωτάται. Γι' αυτό σύμφωνα με τον Robson (2007: 321) οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται σε ευέλικτα ποιοτικά σχέδια έρευνας.

Η Ερμηνευτική Μέθοδος

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιδιώκει τη σύλληψη και κατανόηση των εσωτερικών πτυχών και προεκτάσεων του υπό διερεύνηση ζητήματος, μέσα από την αναγνώριση της καθολικής του εμπειρίας (Πυργιωτάκης, 2000: 104). Η παρουσία της ερμηνευτικής στην παιδαγωγική έρευνα καθίσταται έντονη, διότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι άψυχη και ουδέτερη, αλλά αντικατοπτρίζει το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο του χωροχρόνου, μέσα στο οποίο αυτή διαμορφώνεται (Πυργιωτάκης, 2000: 107).

Η λειτουργικότητα της εν λόγω μεθόδου στην δική μας μελέτη έγκειται 'στη δυνατότητα, που η ίδια προσφέρει για διάκριση του ουσιαστικού από το επουσιώδες, στην διασταύρωση των πληροφοριών και στην ανασύνθεσή τους σε ενιαίο όλο' (Πυργιωτάκης, 2000: 108).

Οι Ερωτήσεις Συνέντευξης στους Εκπαιδευτικούς

Οι ερωτήσεις, που καταγράφονται στις ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ανέρχονται στις είκοσι εννιά (29). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε από τον γράφοντα στην αλληλουχία των ερωτήσεων. Προσωπικά φροντίσαμε να εντάξουμε στην αρχή του σχεδίου της συνέντευξης τις πιο «ανώδυνες ερωτήσεις» και στη συνέχεια της διαδικασίας ενσωματώσαμε αρμονικά και τις πιο καίριες και ουσιαστικές. Ως προς το είδος των ερωτήσεων προτιμήθηκαν οι «ανοικτές», διότι η ίδια η φύση της ερευνητικής μας προσπάθειας επιβάλλει την ελεύθερη τοποθέτηση των υποκειμένων και τη διατύπωση της προσωπικής τους αντίληψης για τα ζητήματα που άπτονται των σκοπών και στόχων της έρευνας.

Το Δείγμα της Έρευνας

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ειδικότητας (θεατρολόγοι), οι οποίοι συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα ανέρχονται σε 13. Η κατανομή αυτών στους διάφορους νομούς της Κρήτης φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1

Αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσέφεραν το διδακτικό αντικείμενο της Θ.Α. στα Προαιρετικά Ο.Σ. της Κρήτης και συμμετείχαν στην έρευνα

	N.Χανίων	N.Ρεθύμνου	N.Ηρακλείου	N.Λασιθίου	ΣΥΝΟΛΟ
Αριθμός Εκπαιδευτικών	6	1	6	-----	13

Η Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας

Μετά την πρώτη μας γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς και πριν από τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης φροντίσαμε ο εκάστοτε ερωτώμενος να γνωρίζει το σκοπό της επιλογής του στο δείγμα και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Ταυτόχρονα, ενημερώναμε τους εκπαιδευτικούς ότι οι απαντήσεις τους θα καταγράφονταν ηλεκτρονικά με τη βοήθεια ενός κασετοφώνου ψηφιακής εγγραφής και τους διαβεβαίωναμε για την διασφάλιση της ανωνυμίας της ταυτότητας τους.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι είχαμε μια εξαιρετική συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Οι ίδιοι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα της εν λόγω έρευνας και αντιμετώπισαν τη συνέντευξη που θα μας έδιναν, ως τον ιδανικό τρόπο για να εξωτερικεύσουν και να παρουσιάσουν προς κάθε πλευρά τα προβλήματα, που αυτοί αντιμετώπιζαν καθημερινά στη σχολική τάξη.

Οι Περιορισμοί της Έρευνας

Το καθεστώς ωρομισθίας των εκπαιδευτικών ειδικότητας και ο φόβος για ανεργία ενδεχομένως να φόρτισε περισσότερο την κατάσταση και να επηρέασε τις απαντήσεις τους για το 'υπό μελέτη' θέμα. Επιπλέον, ο τρόπος επι-

λογής του δείγματος μπορεί να προκαλέσει αλλοιώσεις στα αποτελέσματα της έρευνας. Επισημαίνουμε, στο σημείο αυτό, ότι τα συμπεράσματα της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας ισχύουν για το συγκεκριμένο δείγμα και για πληθυσμούς, οι οποίοι εμφανίζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτό. Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν μπορούμε να προβούμε με την έρευνα αυτή σε γενικεύσεις αποτελεσμάτων.

Τα Συμπεράσματα της Έρευνας

1. Κτιριακή και Υλικοτεχνική Υποδομή

Η Διαμόρφωση της Αίθουσας Διδασκαλίας/Ο Χώρος

Τις περισσότερες φορές τα μαθήματα της Θεατρικής Αγωγής πραγματοποιούνται σε αίθουσες της πρωινής ζώνης. Όταν το πρόγραμμα αυτό είναι ιδιαίτερα επιβαρυνόμενο, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να περιφέρονται από τάξη σε τάξη για να εντοπίσουν αίθουσες, όπου θα κάνουν το μάθημά τους. Οι περισσότερες αίθουσες είναι μικρές και ασφυκτικά γεμάτες με καρεκλοθραβιά. Ταυτόχρονα παρατηρείται το φαινόμενο της απώλειας διδακτικού χρόνου κατά τη μετακίνηση στην άκρη της αίθουσας των επίπλων της τάξης από τους θεατρολόγους για να κερδίσουν αυτοί πολύτιμα εκατοστά ελεύθερου διαστήματος.

Ο Εξοπλισμός της Αίθουσας

Με μία πρόχειρη ματιά διαπιστώνονται σημαντικές ανεπάρκειες ως προς τις γενικότερες υλικοτεχνικές υποδομές στις τάξεις της απογευματινής ζώνης. Αναφορικά με τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα, συναντάμε στις αίθουσες διδασκαλίας είτε κάποια τηλεόραση, Cd ή DVD player και το απαραίτητο (από άποψη τεχνολογικής εξέλιξης) ραδιοκασετόφωνο. Πολύ σπάνια οι εν λόγω χώροι είναι αρτιότερα εξοπλισμένοι (π.χ. ένα αρμόνιο, Η/Υ ή προτζέκτορα). Για το φόβο της κλοπής ή της φθοράς τους, το προσωπικό μετά την ολοκλήρωση του πρωινού ωραρίου-τα φυλάσσει σε άλλους χώρους. Οι εκπαιδευτικοί της Θεατρικής Αγωγής χρησιμοποιούν πολύ σπάνια τα εν λόγω μέσα στο μάθημά τους.

2. Ωράριο Λειτουργίας και Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερου

Η κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υιοθετεί και διαφορετική στρατηγική, αναφορικά με το ωράριο του εκπαιδευτικού σε κάθε σχολική μονάδα, όπου αυτός υπηρετεί. Στο νομό Χανίων οι θεατρολόγοι εργάζονται σε 6 σχολεία τη χρονιά, για ένα δίωρο την εβδομάδα στο καθένα από αυτά (συνολικά 12 ώρες). Στο Ρέθυμνο η μοναδική εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής, που έκανε αίτηση για να δουλέψει στο Ολοήμερο, είχε την πολυτέλεια να επιλέξει σχολικές μονάδες. Στο γειτονικό νομό του Ηρακλείου εντοπί-

ζουμε περισσότερους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης ειδικότητας, οι οποίοι κατανέμονται σε λιγότερα σχολεία. Ενιαίο δίωρο μαθήματος δεν οργανώνεται σε καμία περίπτωση (με εξαίρεση μία σχολική μονάδα, η οποία το εφάρμοσε περιστασιακά και ως αποτέλεσμα των εσωτερικών αλλαγών του προγράμματος). Ο χρόνος της διδακτικής ώρας δεν είναι αρκετός για την ολοκλήρωση των δράσεων. Η κατάσταση επιδεινώνεται, όταν αυτοί τοποθετούνται σε μεγάλοι αριθμό σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να χάνεται επιπλέον ώρα, κατά τη μεταφορά τους από σχολείο σε σχολείο. Το Υποχρεωτικό Πρόγραμμα του Ολοήμερου τηρείται μόνο στις τέσσερις από τις δεκαεπτά σχολικές μονάδες της έρευνας. Στις υπόλοιπες από αυτές, οι γονείς διακόπτουν το μάθημα, πριν από την ολοκλήρωσή του, για να πάρουν τα παιδιά τους.

3. Αναλυτικό Πρόγραμμα-Πρόγραμμα Διδασκαλίας

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου αντικειμένου αποτελούν οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. Τμημάτων Θεάτρου ή Θεατρικών Σπουδών με μικρή προϋπηρεσία (2-4 έτη). Μόλις μία διδάσκουσα προερχόταν από την ειδική κατηγορία Σχολών Δραματικής Τέχνης. Το καθιερωμένο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δίωρο των δραστηριοτήτων της Θεατρικής Αγωγής δεν εφαρμόζεται στα μισά, σχεδόν, σχολεία της έρευνας. Σε αρκετές περιπτώσεις δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, με αποτέλεσμα την συμμετοχή στις δράσεις της Θεατρικής Αγωγής μονάχα των μαθητών, που έχουν ολοκληρώσει τις κατ' οίκον εργασίες τους. Σπάνια τηρείται η καθιερωμένη οργάνωση του προγράμματος σε δύο κύκλους με αντίστοιχο περιεχόμενο δραστηριοτήτων για καθέναν από αυτούς. Από τις μορφές δραματικής έκφρασης που προτείνονται από το πρόγραμμα, προτιμώνται από τους θεατρολόγους το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα. Ταυτόχρονα παρατηρείται και ο εμπλουτισμός του προγράμματος με άλλες δραστηριότητες (συζήτηση για το Θέατρο, ανάγνωση παραμυθιών, κατασκευές φιγούρων, πρόβες για γιορτές και ασκήσεις λόγου ή χαλάρωσης των μαθητών).

4. Μεθοδολογία της Διδασκαλίας

Στοχοθεσία, Βαθμός Ενεργοποίησης και Τρόπος Εργασίας των μαθητών, διαθεματικότητα, επικοινωνία στην τάξη και χρήση διάφορων πηγών και υλικού

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την προτίμησή τους σε δραστηριότητες με στόχο την ψυχαγωγία και την εκτόνωση των μαθητών τους. Συνήθως οι θεατρολόγοι δεν ενημερώνουν τους μαθητές τους, αναφορικά με το στόχο μίας δράσης. Στα μαθήματα διαπιστώνεται έντονο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τις δραστηριότητες. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δεν πα-

ρατηρείται σε καμία περίπτωση. Διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων επιλέγονται από τους διδάσκοντες (άλλοτε ομαδικές, και άλλοτε σε ατομικό επίπεδο). Η επικοινωνία μέσα στην τάξη διαμορφώνεται σε ένα πολύ καλό επίπεδο. Ως προς τη χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών και υλικού, ακολουθείται από τους ίδιους μία πολιτική λιτότητας.

Δραστηριότητες-Θεματολογία-Επάρκεια Χρόνου-Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν δράσεις, που διαθέτουν μικρό κόστος και δεν απαιτούν ιδιαίτερα υλικά και υποδομές. Στο ρεπερτόριο τους συγκαταλέγονται οι ασκήσεις Θεατρικού Παιχνιδιού, ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα. Από το πρόγραμμά τους δεν απουσιάζουν οι αφηγήσεις παραμυθιών-ιστοριών, το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου και οι κατασκευές (βλ. σύνδεση με τα Εικαστικά). Η θεματολογία των δρωμένων διαθέτει μία ποικιλία. Αυτή περιλαμβάνει στοιχεία από την καθημερινότητα των παιδιών, το παιχνίδι, τον κόσμο των παραμυθιών και των επαγγελμάτων, τον αθλητισμό και τα Εικαστικά. Οι θεατρολόγοι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αναλαμβάνουν μία σειρά από ρόλους (συντονιστές, δημιουργοί κατάλληλης ατμόσφαιρας στην τάξη, ψυχοπαιδαγωγοί, εμπυχωτές κ.ά).

Ευχαρίστηση μαθητών με τις δράσεις, προβλήματα πειθαρχίας και συγκρούσεις μέσα στην τάξη, προβληματική συμπεριφορά παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Τα παιδιά συμμετέχουν και απολαμβάνουν όλες τις δραστηριότητες της Θεατρικής Αγωγής. Ελάχιστοι μαθητές κάθονται στο θρανίο τους, λόγω της κούρασης από το καθημερινό πρόγραμμα του Ολοήμερου και της απειρίας μερικών διδασκόντων, που λειτουργεί ανασταλτικά στη σωστή διαχείριση της τάξης τους. Το άγχος για την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών αναγκάζει μερικά παιδιά να μη συμμετέχουν στις δράσεις της Θεατρικής Αγωγής. Προβλήματα πειθαρχίας σημαντικά δεν καταγράφονται συχνά. Ωστόσο, διαπιστώνονται διαφωνίες μεταξύ μαθητών για ορισμένα θέματα, που πολλές φορές καταλήγουν σε συγκρούσεις και τσακωμούς μέσα στην τάξη.

5. Οι Εμπλεκόμενοι Φορείς και ο Ρόλος τους στο Πρόγραμμα

Σπανιότατα διαπιστώνουμε την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Θεατρικής Αγωγής και των υπολοίπων εμπλεκομένων στο πρόγραμμα. Οι πρώτοι από αυτούς προσέρχονται στο χώρο του σχολείου, ολοκληρώνουν τις δραστηριότητές τους και αποχωρούν με τη λήξη του διδακτικού τους ωραρίου. Η επικοινωνία τους με τους δασκάλους της πρωινής ζώνης και τις υπόλοιπες ειδικότητες χαρακτηρίζεται ως ανύπαρκτη. Οι σχέσεις τους με τους Διευθυντές του σχολείου προσδιορίζονται ως τυπικές (περιορί-

ζονται μόνο στην ανάληψη υπηρεσίας στην αρχή της χρονιάς και στη συλλογή υπογραφών για τις διδακτικές τους ώρες). Η διαφορετικότητα του κάθε ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο και στην ανάπτυξη των σχέσεων των θεατρολόγων με τους Υπεύθυνους του Ολοήμερου. Σε αυτή την επικοινωνία συναντάμε και ευχάριστες αλλά και δυσάρεστες καταστάσεις. Οι γονείς των παιδιών αντιμετωπίζουν υποτιμητικά τους θεατρολόγους και έχουν άγνοια για το περιεχόμενο των δράσεων.

Βιβλιογραφία

- Αλκηστις (1999). *Κουκλοθέατρο Σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ. (1997). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι: εξοικείωση με το Θέατρο*. (μτφρ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Γραμματάς, Θ. (1999α). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1999β). *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και Νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2000). *Θεατρική Παιδεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (έρευνα)*. Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο σχολείο: μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ.-Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο: για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Cohen, L. - Manion, L. (μτφρ. Μητσοπούλου Χ. – Φιλοπούλου Μ.) (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. (επιμ. Κ. Χρυσοφίδης). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ιωακειμίδης, Π. (2003). *Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο.
- Jones, E.-Reynolds, Gr. (1992). *The Plays, the think: teachers roles in children's Play*. Teachers College Press.
- Καζιάλες, Δ. (2007). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο: απόψεις των νηπιαγωγών και αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, Θεσσαλονίκη: University Studio Press*.
- Καπλάνογλου, Μ. (2000). Ο καραγκιόζης στο σχολείο: ιστορικοί όροι της εισαγωγής του Θεάτρου Σκιών στην εκπαίδευση. *Διαδρομές*, 59, 175-181.

- Κεραμιδιώτη, Κ. (2003). Θέατρο για παιδικό κοινό: διασκευάζοντας και διασκεδάζοντας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 32, 62-66.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2004). *Θεατρικό Παιχνίδι και αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αθήνα.
- Κουρετζής, Λ. (1999). Θεατρική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο και η δια του Θεάτρου παιδείου, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 11, 6-13.
- Κωταντούλα, Δ.-Κ. (1996). Το κουκλοθέατρο. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 387, 149-152.
- Μαρτί, Μ.-Σανθ, Ι. (2004). *Μαριονέτες και Παντομίμα*. Αθήνα: Ντουντούμης.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλου, Ε. (2004). Δημιουργικότητα και θεατρικό παιχνίδι. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *‘Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις’*, σσ. 128-137. Αθήνα.
- Μουδατσάκις, Τ. (1991). Η Δραματοποίηση-αρχές για την εφαρμογή της μεθόδου του δράματος στη σχολική πράξη. *Ε.Π.Α*, Σμυρνιωτάκης, 85-98.
- Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπαμπάτσικου, Ι. (1998). Το Θεατρικό Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο: ένα σύγχρονο εργαλείο μάθησης, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 5, 303-305.
- Παπανικολάου, Ρ. – Τσιλιμένη, Τ. (1998). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πατσάλης, Χρ. (1998). *Θέατρο Σκιών και Κουκλοθέατρο στο σχολείο*. Εκδ. Ιδίου.
- Ravis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*, (μτφρ. Στρουμπούλη Α.). Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρής, Γ. (1986). *Ο καταγκιόζης: δοκίμιο κοινωνιολογικό*. Αθήνα: Γνώση.
- Πούχγερ, Β. (1993). *Το ελληνικό Θέατρο Σκιών και το παραδοσιακό του κοινό: συμβολή στην έρευνα για το κοινό του θεάτρου*. Στο *Δαμιανάκος Στ.* (επιμ.) *‘Θέατρο Σκιών: παράδοση και νεωτερικότητα’ (173-189)*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2004). Ολοήμερο Σχολείο: η περιπέτεια ενός θεσμού. *Μακεδόν*, 12, 5-18.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφρ. Β. Νταλάκου - Κ. Βασιλικού) Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμψυχωτή, Μέθοδοι – Εφαρμογές – Ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2001). Θεατρική Αγωγή: θεωρητική και βιωματική δια βίου εκπαίδευση για νηπιαγωγούς και δασκάλους. Στο Κ. Χάρης- Ν. Πετρουλάκης –Σ. Νικόδημος (επιμ.) *‘Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική’*, σσ. 481-492. Αθήνα: Ατραπός.
- Sexton, P. (2002). Drama and Theatre in education in Greece: past achievement, present demands, and future possibilities. *Research in Drama Education*, Vol.7, No 1, 123-133.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό σχολείο: μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Wagner, B.J. (1999). *Educational Drama and Language Arts: what research shows*. Heinemann.

- Χατζίκου, Ευ. (2005). *Αυτοσχεδιάζοντας: βοήθημα για τη διδασκαλία του παιδικού θεάτρου*. Αθήνα: Ντουντούμης.
- Χορταριά, Σ. (2001). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των αξιών της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο*. Πτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο.
- Χορταριά, Σ. (2002-3). *Η συμβολή της Θεατρικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση δυναμικής της ομάδος. Έρευνα σε μια τάξη δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Ιωακειμίδης Παντελής γεννήθηκε στα Χανιά της Κρήτης. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το 2004 απέκτησε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής με έμφαση στη «Θεατρική Παιδεία και Αγωγή του Λόγου». Το Φεβρουάριο του 2012 ανακηρύχθηκε Διδάκτωρ με θέμα Διατριβής «Η Θεατρική Αγωγή στο Ολοήμερο Σχολείο: εμπειρική διερεύνηση στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης» (Άριστα). Η επιστημονική και ερευνητική του δραστηριότητα επικεντρώνεται σε θέματα θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δραματοποίηση, Θεατρικό Παιχνίδι, Κουκλοθέατρο, Θέατρο Σκιών, Αυτοσχεδιασμοί, Παντομίμα, Σκετς, Θεατρικό Αναλόγιο, Εργαστήρι Γραφής κειμένων, Θεατρική Παράσταση, Χάπενινγκ κ.τ.λ.). Υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 2003 σε σχολικές μονάδες του Νομού Ρεθύμνης. Έχει λάβει μέρος με εισήγηση σε αρκετά Συνέδρια και Ημερίδες.

L'enseignement du theater dans le cadre de «l'Option Théâtre» du lycée en France: la mise en oeuvre scolaire du Théâtre Populaire

Catherine Kamaroudis

étudiante en master 2
d'Etudes Théâtrales, Université Paris III
cath_oux@hotmail.com

Isabelle Tambrun-Kamaroudis

Professeure Agrégée de Lettres Modernes
Professeure à l'option Théâtre
isabelle.tambrun-kamaroudis@ac-orleans-tours.fr

Résumé

Une étudiante et ancienne élève de l'Option Théâtre dans un lycée de Chartres et un professeur de Lettres modernes et de théâtre dans le même lycée présentent les enjeux de l'enseignement de l'option artistique de Théâtre qui existe en France depuis le milieu des années 1990, dans la perspective de la politique nationale de la mise en valeur du concept du Théâtre Populaire né il y a un siècle en France. La communication a été donnée en grec. Nous donnons ici la version française distribuée aux participants non hellénistes au Congrès de novembre 2014.

I - Le cadre institutionnel de l'enseignement du théâtre dans le cadre du lycée en France

Important pour que les cours ne deviennent pas de simples ateliers ou des clubs-théâtre à la faveur d'un changement de direction de prof ou de comédien.

Options artistiques de spécialités possibles pour le baccalauréat littéraire depuis 1972: Arts Plastiques, Musique et Arts Appliqués ; puis à partir de 1995: les mêmes + Histoire de l'Art, Cinéma-Audiovisuel, Danse, Théâtre. 5 h / semaine + sorties. (Les élèves peuvent aussi passer des épreuves facultatives (points positifs seulement), pour toutes les séries du bac pour valoriser des acquis et des connaissances et une pratique acquises au lycée ou personnelles : 3 h /semaine quand la discipline est enseignée au lycée. De même des langues rares ou pas enseignées au lycée, comme le grec moderne).

Seul un lycée par département prépare les élèves à l'épreuve du bac, pour raison budgétaire. Pour la région Centre (Académie d'Orléans-Tours), 7 départements, 80 élèves cette année sont inscrits dans l'option de spé (280 préparent l'épreuve facultative, dans deux à trois lycées par département). Cet enseignement est gratuit.

Un inspecteur de Lettres est chargé de coordonner les actions et les pratiques et d'inspecter les professeurs. Dans la classe, le professeur travaille avec un comédien en exercice, dont la compagnie est partenaire avec contrat.

Comme il n'existe pas de concours de recrutement des professeurs dans ces disciplines artistiques nouvelles, les professeurs se forment entre eux, en observant, en étudiant une bibliographie qu'ils se confectionnent eux-mêmes et peu à peu en pratiquant. Ils ont des spécialités d'origine très diverses: dans notre lycée: 3 philosophes, 1 littéraire, 1 angliciste ailleurs: 1 documentaliste, professeurs de maths, de biologie, d'économie, d'espagnol... Le Ministère préconise la variété culturelle d'origine. Leur rôle est de créer et d'organiser un cours théorique complet, et de faire répéter les élèves en pratique quand le comédien est absent.

Les metteurs en scène ou comédiens sont actifs dans leur vie d'artistes, pas à la retraite. Ils sont en création. Ils appartiennent à une compagnie locale, choisie par le lycée par affinité avec les professeurs, et sont payés, par l'intermédiaire de leur compagnie, avec un budget annuel par la Direction Régionale des Affaires Culturelles. Ils travaillent dans la salle de cours de théâtre en collaboration avec le professeur pendant 3 heures/semaine (ou pas toutes les semaines, selon le budget annuel).

Les principaux buts de l'enseignement, selon le Ministère de l'Education Nationale (textes officiels de 2001): pas de «visée professionnelle: les enseignements artistiques participent à la formation culturelle générale». Les élèves «construisent leur personnalité, développent leur esprit critique, deviennent des citoyens responsables et ouverts sur le monde, s'intègrent dans une société démocratique». Ces enseignements «réhabilitent la notion de plaisir et ouvrent au bonheur qui naît de la rencontre avec l'Art».

Profil des élèves: moins scolaires que d'autres, introvertis ou extravertis, souvent un peu écorchés et sensibles; des intellectuels, et certains dont les parents confondent l'option et l'art-thérapie (dyspraxiques, autistes Asperger. Ces élèves en situation de handicap sont accueillis mais souvent ne restent qu'une année). Peu continuent des études artistiques après le bac. Certains s'inscrivent en Etudes Théâtrales à l'Université, ou dans un Conservatoire de Région, ou deviennent techniciens du spectacle. D'autres poursuivent des études plus classiques longues ou courtes.

II- Les 3 piliers de l'enseignement du Théâtre au lycée : Pratique, Théorie et Ecole du Spectateur

La pratique:
3h/semaine (total d'environ 27 h/semaine): dans une salle de pratique, souvent aménagée, les groupes (en général entre 6 et 18 élèves, mais sans

limite de recrutement) travaillent avec le comédien et le professeur pendant une séance de 3 heures. Le ministère définit des directives générales. Le but n'est pas de monter un spectacle.

On travaille sur une œuvre/an, par extrait ou complète, sans vouloir être ambitieux sur la longueur. Auteurs français ou non, classiques ou contemporains. Au choix du comédien et du Prof, sauf en Terminale où le programme est national.

Jeux d'échauffements (corps, voix, intentions, déplacements, cohésion du groupe), les élèves font ou non des propositions, apportent leurs compétences artistiques (musique, chant, danse...), linguistiques etc... personnelles.

Type de jeu: pas celui de l'Actors' Studio, mais le jeu symboliste hérité de Copeau, Juvet, Vilar. Le travail est présenté en l'état, en juin, dans le lycée ou dans une salle de spectacle locale, une fois ou deux devant les parents-amis (100-150 personnes), puis, pour la classe Terminale, une fois devant un jury (inconnu) de 2 personnes (prof et comédien d'un autre lycée).

Aménagement de la salle de pratique : il est très variable selon les moyens du lycée et les villes. L'aménagement est payé par la Région. Si le lycée est dans une grande ville, budget pour la lumière, le son, les coulisses, les gradins, le tapis et les rideaux, les loges, le matériel, les costumes et accessoires, ou travail dans les locaux du Centre Dramatique Régional. Pour notre lycée, en périphérie d'une ville secondaire de 70.000 habitants : simple salle de classe double, peinte en noir, pas coulisse, pas de tapis, pas de rideaux (on ne peut pas faire le noir), 3 petits projecteurs, pas de régie son, les accessoires et une partie des costumes sont dans la salle, le reste dans un petit local dans le lycée, travail aussi dans le couloir. On demande tous les ans et on attend.

Le cours de théorie
(2 heures /semaine), avec le professeur de théâtre.

Histoire du théâtre:

Il existe un programme ministériel général, mais le prof crée son cours, le construit lui-même. Cours vivant avec intervention des élèves, de l'image...

En Seconde: théâtre grec, romain et médiéval occidental.

En Première / Th classique français (jeu baroque), éventuellement élisabéthain, espagnol, et grands metteurs en scène du XXème s.

En Terminale: programme national en principe: un auteur antique, un classique et contemporain (cette année: Euripide: *les Bacchantes*, Georges Feydeau: deux œuvres, et Joël Pommerat: *Cendrillon*.)

Compte rendu des spectacles vus par le groupe et production écrite personnelle (évaluée) à la maison après préparation en classe : étude en 2-3 pages synthétique du spectacle : intentions du metteur en scène, scénographie, étude du jeu des acteurs, des techniques, PDV argumenté per-

sonnel de l'élève en tant que spectateur sur le spectacle. Un travail dirigé et aussi une étude autonome.

L'Ecole du Spectateur:

Aller au spectacle est obligatoire (et donc gratuit) pour comprendre ses propres pratiques et aiguïser un regard critique. C'est le lycée qui finance ces sorties (entre 8 et 10 euros par place). C'est la seconde contrainte imposée à l'élève quand il demande son inscription, après celle de participer vraiment au jeu du groupe pour ne pas gêner le groupe par ses absences.

Nous profitons des propositions des théâtres locaux, les spectacles ne sont pas réservés aux élèves, ils ont lieu le soir, avec le public (et les comédiens disent que les 75 élèves de notre lycée ont une écoute exceptionnelle, qu'ils la sentent même quand ils n'ont pas été prévenus).

Spectacles variés : th classique et contemporain, créations ou spectacles en tournée, marionnettes et spectacle jeune public d'auteur, danse contemporaine, cirque contemporain. Les profs accompagnent ces sorties et tt le monde peut donc en parler ensuite. A la sortie parfois discussion avec le metteur en scène ou les comédiens. Parfois le metteur en scène vient dans la classe de théorie pour discuter avec les élèves.

Grande inégalité selon les lycées : grandes villes avec Centre Dramatique avec propositions importantes, ou théâtres municipaux, très rarement privés à propositions plus légères. Mais le lycée n'est pas lié par contrat, il choisit d'envoyer ses élèves où les professeurs décident. Nous finançons un voyage à Paris par an pour voir un spectacle renommé, même plus cher.

L'épreuve du Baccalauréat

Epreuves de pratique: jeu du groupe sans public, entre 2 et 3 heures selon le nombre d'élèves, sur des extraits au choix des trois auteurs au programme soit dans la salle du lycée ou dans une salle prêtée par le théâtre local.

épreuve théorique : un dossier d'approfondissement personnel sur un thème sur le spectacle vivant en lien avec une pratique ou un témoignage ou stage ou enquête auprès d'un professionnel, et trois analyses des spectacles vus dans l'année + 20 minutes d'entretien avec le jury.

Le jury est inconnu et le prof et le comédien de la classe sont jury dans un autre lycée.

Epreuves théoriques: une dissertation ou un travail argumentatif sur la mise en scène sur programme national.

III- Les limites et les effets de la crise économique.

Difficultés concernant les propositions culturelles locales : des théâtres municipaux font aujourd'hui davantage le choix des propositions du théâtre

privé parisien plutôt que de la création contemporaine d'auteur. Certaines municipalités cessent de subventionner les petites compagnies des metteurs en scène créatifs locaux.

Les profs ont moins de stages de formation continue (dans notre académie avant 2010 un stage de deux jours par an avec un metteur en scène, comédien ou universitaire ou critique... pour environ 25 profs avec séjour et déplacements payés et un spectacle le soir, auj. un stage tous les deux ans pour 12 prof, 1 déplacement payé par ville, et séjour non indemnisé... (les villes sont souvent à plus de 100 km de la ville de stage)

Le lycée offre aujourd'hui aux élèves moins de spectacles : 15 en 2010, 10 à 11 auj.

Le nombre des élèves est en baisse sensible (c'est général pour toutes les options artistiques) : les parents sont plus frileux (même si c'est gratuit) et pensent qu'il faut préférer les enseignements « essentiels »...

Baisse sans prévenir de 20% du financement par les régions du salaire des comédiens, qui entrent donc moins dans les classes, ou bien viennent faire des séances bénévoles....

Impossibilité de faire avancer des projets supplémentaires de danse, écriture ou chant en lien avec les cours de théâtre,

Impossibilité de faire avancer les projets de rénovation ou d'aménagement des salles des lycées peu équipés.

Conclusion

La formation des élèves dans ce type d'option artistique vient bien en cohérence avec les grands efforts de la première et de la seconde « décentralisation » du Théâtre en France depuis un peu plus de 100 ans : il s'agit de rendre la pratique et les spectacles accessibles à une société qui se sent exclue du milieu artistique, qui se croit incapable de comprendre ou de pratiquer l'art, qui ne se présente jamais devant les portes d'un théâtre. Nos élèves ouvrent les yeux et les oreilles, ressortent passionnés, critiques, intéressés, enthousiastes de productions qu'ils n'ont pas toujours systématiquement aimées mais dont ils aiment parler.

Η διδασκαλία του Θεάτρου στο πλαίσιο του μαθήματος επιλογής *Θέατρο* στο γαλλικό λύκειο: μια πραγματοποίηση της μεγάλης ιδέας του Λαϊκού Θεάτρου (Théâtre Populaire)

Κατερίνα- Σίβυλλα Καμαρούδη

Φοιτήτρια Θεατρολογίας Master2,
Paris III – Sorbonne Nouvelle
cath_oux@hotmail.com

Isabelle Tambrun- Καμαρούδη

Professeure Agrégée de Lettres Modernes
Καθηγήτρια Φιλολογίας
isabelle.tambrun-kamaroudis@ac-orleans-tours.fr

Περίληψη

Θελήσαμε να δείξουμε πώς το μάθημα του θεάτρου προσφέρει δωρεάν σε εθελοντές μαθητές του λυκείου μας μια μεγάλη τύχη, ως προς το άνοιγμα του πνεύματος και του σώματος, αλλά και μια εφαρμογή -μέσα στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος- των ιδεών και της πρακτικής του Λαϊκού Θεάτρου που ήθελαν να ιδρύσουν οι μεγάλοι μας σκηνοθέτες και διανοούμενοι του εικοστού αιώνα, ο Jacques Copeau στις δεκαετίες 1920-30, ο Louis Jouvet το 1930-50, ο Jean Vilar και ο André Malraux, το 1945-60.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία, λύκειο, υπουργείο παιδείας, δωρεάν παιδεία, γαλλικό baccalauréat, σχολή του θεατή, λαϊκό θέατρο.

Abstract

The French Lycée offers to every pupil the possibility to have a free drama course. It is for him a great opportunity to open his mind, and develop his physical possibilities. This great idea is the application, into the school program and system, of the theories and the practice of the Popular Theater founded by the great theater directors and theoreticians of the 20th century theater, Jacques Copeau, (1920-30), Louis Jouvet (1930-50), Jean Vilar and André Malraux (1945-60).

Keywords: teaching, high school, ministry of education, free education, french baccalauréat, school of the viewer, popular theatre.

Το θεσμικό πλαίσιο αυτής της διδασκαλίας

Το πλαίσιο που επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας είναι πολύ σημαντικό, για να μην γίνεται ποτέ το μάθημα ένα απλό ατελιέ με την αφορμή της αλλαγής του λυκειάρχη, του ηθοποιού και του καθηγητή.

Από το 1972, οι Γάλλοι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μαθήματα σπενσιαλιτέ Καλών Τεχνών, Εφαρμοσμένων Καλών Τεχνών, και Μουσικής για να προετοιμαστούν σε τρία χρόνια για το baccalauréat. Από το 1995, προστέθηκαν και η Ιστορία της Τέχνης, ο Κινηματογράφος, ο Χορός και το Θέ-

ατρο για 5 ώρες την εβδομάδα -σε ένα σύνολο 27 ωρες-. Το πρόγραμμα προσδιορίζεται στους μαθητές της Φιλολογικής Κατεύθυνσης. Υπάρχει και ένα πιο light πρόγραμμα σπουδών, 'προαιρετικό', 3 ωρών των ίδιων καλλιτεχνικών μαθημάτωνγια όσους μαθητές θελουν να μορφωθούν και να δώσουν εξετάσεις με μικρό συντελεστή αλλά από όλες τις δέσμες -θετικές, φιλολογικές, οικονομικές και τεχνολογικές-.

Ένα μόνο λύκειο σε κάθε νομό έχει τις τάξεις σπесиαιτέ Θεάτρου, για λόγους προουλογισμού. Στη δική μας Περιφέρεια Ορλεάνης και Τουρ, όπου υπάρχουν 7 νομοί, περίπου 80 μαθητές φέτος θα δώσουν το baccalauréat με σπесиαιτέ το θέατρο και 280 το προαιρετικό μάθημα.

Ένας επιθεωρητής -της Γαλλικής Φιλολογίας- επιβλέπει όλη την τοπική διοργάνωση, τις εξετάσεις, διοργανώνει την επιμόρφωση και ελέγχει τους καθηγητές -περίπου 35 καθηγητές στη δική μας Περιφέρεια-.

Μέσα στην τάξη, ο καθηγητής συνεργάζεται μ'έναν ηθοποιό. Οι καθηγητές που θέλουν να διδάσκουν διογανώνουν τη δική τους επιμόρφωση με ταξύ τους: οι καινούργιοι κάθονται στην τάξη του συναδέλφου, επιτηρούν, και σιγά σιγά σ ένα ή δυο χρόνια διδάσκουν σε μια τάξη της Πρώτης ή Δευτέρας Λυκείου. Το Υπουργείο δεν έχει δημιουργήσει διαγωνισμό για αυτές τις καινούργιες καλλιτεχνικές σπесиαιτέ και επιμένει να προσφέρει το μάθημα σε καθηγητές άλλων σπесиαιτέ και μάλιστα πολύ διαφορετικών. Στο δικό μας Λύκειο έχουμε για το θέατρο 3 φιλοσόφους, μια φιλόλογο, ένα των Αγγλικών. Αλλού στην Περιφέρεια έχουν μαθηματικούς, βιολόγους, Ισπανικών, Οικονομίας, και μια βιβλιοθηκάριο. Ο ρόλος του καθηγητήείναι να δημιουργήσει και να διαρθρώνει ένα ολόκληρο ετήσιο μάθημαπου να βασίζεται στις ενδείξεις του γενικού προγράμματος του Υπουργείου -αλλά αυτό είναι συνηθισμένο στη Γαλλία όπου δεν έχουμε εγχειρίδια του Οργανισμού'. Επίσης, τις ώρες που λείπει ο ηθοποιός πρέπει να κάνει επανάληψηκαι ασκήσεις. Τέλος, πρέπει να κατέχει μια πολύ καλή προσωπική θεωρητική μόρφωση στην Ιστορία του θεάτρου.

Οι σκηνοθέτες ή ηθοποιοί που θα κάνουν μάθημα στην τάξη είναι σε ενέργεια, όχισε σύνταξη, δημιουργούν και ανοίκουν σε ένα τοπικό θίασο, αναγνωρισμένο από τη Νομαρχία. Τους επιλέγουν οι καθηγητές του λυκείου συνήθως για αρκετά χρόνια ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Πληρώνονται με ετήσιο προυπολογισμό μέσω του θιάσου και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης της Περιφέρειας, γιατί ανοίκουν στο Υπουργείο Πολιτισμού και όχι Παιδείας. Εργάζονται 3 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη και αυτό πάλι εξαρτάται από το γενικό προυπολογισμό του Υπουργείου Πολιτισμού. Στο δικό μας λύκειο επεμβαίνουν φέτος 4 ηθοποιοί που ανοίκου στον ίδιο θίασο. Κατά το Υπουργείο Παιδείας, οι κύριοι σκοποί της διδασκαλίας του Θεάτρου είναι οι εξής :

Η αγωγή αυτή, που διεξάγεται σε 3 χρόνια, δεν έχει επαγγελματικούς σκοπούς, αλλά συμμετέχει στη γενική πολιτιστική διαμόρφωση του μαθητή'.

Οι μαθητές «*χτίζουν την προσωπικότητά τους, αναπτύσσουν κριτικό πνεύμα και γίνονται πολίτες υπεύθυνοι και ανοικτοί στον κόσμο, ενσωματώνονται στην δημοκρατική κοινωνία*»

Αυτή η αγωγή «*αποκαθιστά μέσα στα σχολεία την έννοια της ηδονής και ανοίγει στην ευτυχία που γεννιέται από την αντάμωση με την Τέχνη*».

Το προφίλ των μαθητών είναι το εξής: συνήθως είναι λιγότερο ‘σχολικοί’, πιο πολύ εσω- ή εξω-στρεφείς, και μάλλον περισσότερο ευαίσθητοι. Αισθάνονται καλά στο μικρό γκρουπ που γίνεται σαν μια οικογένεια με πολλή αλληλεγγύη. Άλλοι γράφουν, διαβάζουν πολλά έργα, συχνάζουν στο σινεμά, έχουν μια πολύ καλή μόρφωση, κι άλλοι όχι τόσο, και δεν είναι τόσο καλοί στα άλλα μαθήματα. Το μάθημα αυτό τους ενθαρρύνει. Μερικοί θα συνεχίσουν μετά το baccalaureat στο πανεπιστήμιο με θεατρικές σπουδές ή σε τοπικό δραματικό ωδείο, ή θα γίνουν τεχνικούς στο θέατρο. Αλλά οι περισσότεροι επιλέγουν άλλες σπουδές. Όλοι όμως λένε μετά από χρόνια ότι αυτή η αγωγή ήταν πάντοτε χρήσιμη στη ζωή τους.

Οι τρεις αντισεισμικές στήλες της διδασκαλίας του Θεάτρου στο Λύκειο

Πρώτη στήλη είναι η Πρακτική:

3 ώρες την εβδομάδα μέσα σε μια αίθουσα πρακτικής, τις περισσότερες φορές με διαρρύθμιση για αυτό το σκοπό. Το γκρουπ αποτελείται συνήθως από 6 με 15-18 παιδιά -σπανίως περισσότερα ή λιγότερα. Κάθε επίπεδο έχει το γκρουπ του και δεν παίζει με άλλο.

Ο σκοπός δεν είναι ποτέ να ‘ανεβάσουμε’ ένα θεατρικό έργο στο τέλος της χρονιάς. Δουλεύουμε ένα έργο το χρόνο, όλο το έργο ή όχι, και δεν επιδιώκουμε την ποσότητα. Οι συγγραφείς που επιλέγουμε με τον ηθοποιό είναι Γάλλοι ή όχι, κλασικοί ή αρχαίοι ή συγχρόνοι. Ερμηνεύουμε το έργο με τα παιδιά, ο ηθοποιός δίνει την εστίασή του, ένα νοήμα. Δείχνουμε στα παιδιά ότι ένας σκηνοθέτης πρέπει να έχει μια άποψη πάνω στο έργο που ανεβάζει. Κάνουμε λίγες ασκήσεις για την προθέρμανση - σώμα, φωνή, μετακινήσεις, θέση μέσα στο γκρουπ, βλέμμα, προθέσεις (intentions). Η ερμηνεία (le jeu) είναι της συμβολικής σχολής, όχι Actors’ Studio και νατουραλιστικής σχολής, προέρχεται από τις σχολές των Coreau, Jouvet, Baty, Vilar...

Παρουσιάζουμε τη δουλειά μας στην κατάσταση πούέφτασε, το Ιούνιο, μπροστά σε φίλους, συμμαθητές και γονείς, στην αίθουσα εργασίας ή, για την Τρίτη Λυκείου, στο θέατρο της πόλης που τους προσφέρει δωρεάν το τεχνικό πλαίσιο. Η αίθουσα εργασίας έχει διαρρύθμιση αλλά υπάρχει μια μεγάλη ανισότητα μεταξύ των μεγάλων πόλεων και των πιο μικρών ή των περιφερειακών. Δυστυχώς, το δικό μας λύκειο βρίσκεται σε περιφέρεια μιας μικρής πόλης – 70 000 κατοίκων- και περιμένουμε εδώ και 15 χρόνια κουρτίνες, ήχο, καλό δάπεδο, αίθουσα για τα κουστούμια. Ποτέ δεν θα έχουμε

παρασκήνια, θεωρείο, καμαρίνια. Και αυτό άν και έχουμε τους περισσότερους μαθητές στο Θέατρο – 75 περίπου- όλης της περιφέρειας!

Δεύτερη στήλη είναι η Θεωρία του Θεάτρου:

Το Υπουργείο επιβάλλει ένα πρόγραμμα και ο καθηγητής διαρθρώνει όπως θέλει το μάθημά του, με την ζωντανή συμμετοχή των παιδιών, 2 ώρες την εβδομάδα. Μελετάμε την ιστορία του Θεάτρου από την Ελληνική γένεση μέχρι τους σύγχρονους σκηνοθέτες, μέσα σε τρία χρόνια. Μιλάμε επίσης για τα έργα που βλέπουμε μαζί στο θέατρο και προετοιμάζουμε μαζί τα γραπτά που θα κάνει στο σπίτι του ο κάθε μαθητής πάνω στη σκηνοθεσία του έργου, και μιλώντας για την δική του άποψη για το έργο.

Τρίτη στήλη είναι η Σχολή του Θεατή:

Είναι απολύτως απαραίτητο να συχνάζει ο μαθητής στο θέατρο. Βγαίνουμε μαζί, και είναι δωρεάν - το Λύκειο πληρώνει τα εισιτήρια. Πηγαίνουμε στα τοπικά θέατρα, το βράδυ, μέσα στο κοινό. Το να κάθονται 75 παιδιά το φοβίζει κάπως, αλλά τα παιδιά έχουν μια πολύ καλή ακοή και προσοχή, και ειδική ένταση, και συμμετέχουν με ακρίβεια. Στο δικό μας λύκειο, βλέπουμε 10 με 12 θεάματα και προσφέρουμε στα παιδιά μια έξοδο στο Παρίσι σ'ένα φημισμένο θέαμα.

Τέλος, στο baccalauréat οι εξετάσεις είναι οι εξής:

1) μια εξέταση πρακτικής όλου του γκρουπ που διαρκεί 2-2,5 ώρες, από επιλεγμένες σκηνές από τα 3 ή 4 έργα του προγράμματος του Υπουργείου - φέτος: *Βακχες* του Ευριπίδη, δυο έργα του Feydeau και τη *Σταχτοπούτα* του Joël Pommerat.

2) μια θεωρητική εξέταση κάθε μαθητή -ένα ένα-, κεκλεισμένων των θυρών, για 20 λεπτά. Θα μιλήσει ο μαθητής για το πώς έπαιξε τα διάφορα πρόσωπα, για τη θέση του στο γκρουπ, και για ένα ντοσσιέ 25 σελίδων που ετοίμασε με αναλύσεις έργων που είδε και ένα θέμα που ανέπτυξε πάνω στο ζωντανό Θέαμα και για το οποίο έπρεπε να έχει επαφή με έναν επαγγελματία.

Η επιτροπή αποτελείται από έναν καθηγητή και τον ηθοποιό με τον οποίον συνεργάστηκε όλο το χρόνο, από άλλο λύκειο της Περιφέρειας και δεν γνωρίζουν τους μαθητές.

3) Ένα γραπτό 3 ωρών με μια dissertation πάνω στη σκηνοθεσία και το κείμενο των έργων του ετήσιου προγράμματος του υπουργείου.

Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης . ο σεισμός ραγίζει το χτίριο...

Η πρώτη επίπτωση είναι στα τοπικά θέατρα: τα δημοτικά θέατρα, για να αποφύγουν την κρίση, προσφέρουν στο κοινό τους περισσότερα έργα από το εμπορικό ιδιωτικό παριζιάνικο θέατρο σε περιοδεία. Και πολύ λιγότερο θέ-

ατρο τέχνης και σύγχρονο μπαλέτο ή σύγχρονο τσίρκο. Επίσης ο Δήμος κόβει σιγά σιγά τις επιχορηγήσεις στα πιο μικρά θέατρα και στους θιάσους που προσφέρουν θέατρο τέχνης και δημιουργίες.

Δεύτερη επίπτωση, οι καθηγητές έχουν τώρα το μισό ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης από την Περιφέρεια: μια διημερίδα κάθε δυο χρόνια αντί για ετήσια, πληρωμένη για 12 καθηγητές αντί για 25, με ένα όνομα της σκηνοθεσίας ή της κριτικής ή ένα γνωστό πανεπιστημιακό στη Θεατρολογία. Κι όμως η επιμόρφωση είναι ένα βασικό δικαίωμα για όλους.

Τρίτη επίπτωση είναι τα λιγότερα μέσα που διαθέτει το λύκειο για τις εξόδους στο θέατρο. Μέχρι το 2010 βγαίναμε περίπου 15 φορές, τώρα 10 με 12. Αυτό συνδιάζεται με ένα βασικό πρόβλημα. Το Λύκειο παίρνει περισσότερα κονδύλλια όταν έχει περισσότερους μαθητές. Αλλά εδώ και 3-4 χρόνια λιγοστεύουν οι μαθητές στις καλλιτεχνικές τάξεις, σε όλη τη Γαλλία. Οι γονείς προτιμούν φαίνεται μαθήματα επιλογής που θεωρούν πιο 'ουσιαστικά', πιο σίγουρες αξίες από τη μη-σοβαρή Τέχνη.

Επίσης η Περιφέρεια δίνει λιγότερα χρήματα για τη διαρρύθμιση των χωρών, και για τα διάφορα έργα: δεν προχωρούν τα λεγόμενα 'πρότζεκτ' που, όμως, όλο και περισσότερο μας ζητάνε.

Τέλος τέταρτη επίπτωση της κρίσης είναι από το Υπουργείο Πολιτισμού: ενώ το Υπουργείο Παιδείας από την εκλογή της Κυβέρνησης Hollande έχει σχετική καλύτερη οικονομική κατάσταση, το Υπουργείο Πολιτισμού έκοψε με μιας το 2012 20 % του προϋπολογισμού του. Κατά συνέπεια για μας να επεμβαίνουν 20% λιγότερο οι ηθοποιοί στην τάξη.

Αυτή η διδασκαλία του Θεάτρου έρχεται, παρά την οικονομική κρίση, σε πλήρη συνοχή με τις γνωστές στη Γαλλία και στην Ευρώπη 'αποκεντρώσεις' του θεάτρου κατά τον εικοστό αιώνα: δηλαδή πρόκειται το Θέατρο να προσεγγίζει όλο και περισσότερο αυτούς που δεν ανοίγουν ποτέ την θύρα του Θεάτρου, που νομίζουν ότι τα έργα είναι ακατανόητα, ότι το κοινωνικό τους περιβάλλον δεν έχει καμμία σχέση με την Τέχνη και ακόμα περισσότερο με το Θέατρο, ότι το Θέατρο δεν έχει τίποτα να τους πει. Οι έφηβοι μαθητές μας ανοίγουν μάτια και αυτιά και πνεύμα, τα πάντα τους ενδιαφέρουν, γίνονται κριτικοί. Ένα ουσιαστικό πολιτισμικό, κοινωνικό και ανθρωπιστικό έργο.

Βιβλιογραφία

Anthologie de l'Avant-Scène théâtre, *Le théâtre français du XXème s.*, histoire, textes choisis, mises en scène, ss la direction de Robert ABIRACHED, 2011 (voir www.avant-scene-theatre.com), p. 535-575.

Christian BIET et Christophe TRIAU: *Qu'est-ce que le théâtre?* Folio essais 467, Paris 2006, 1050 pages.

- Bénédicte BOISSON, Alice FOLCO et Ariane MARTINEZ: la mise en scène théâtrale de 1800 à nos jours, PUF, coll Licences Lettres, Paris 2010, 271 pages.
- Peter BROOK: *L'espace vide, écrits sur le théâtre*, Points Seuil, coll Essais, 1968, éd. frç Paris, 1977, 182 pages.
- Jeux dramatiques et pédagogie*, collection des cahiers de l'Education permanente, sous la direction de Richard MONOD, avec le concours du Conseil Scientifique de l'Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), 1983, 158 pages.
- Louis JOUVET: *Ecoute, mon ami*, éditions Flammarion, Paris, 2001, 65 pages
- Louis JOUVET: *Témoignages sur le théâtre*, éditions Flammarion, Paris, 2002, 249 pages
- Ministère de la culture et de la communication: *24 heures pour célébrer 60 années de décentralisation théâtrale*, publié en collaboration avec « la Scène », Avignon-Paris, 2007
- Ministère de l'Education Nationale, programmes lycée, enseignements artistiques, théâtre, option de spécialité et option facultative : www.education.gouv.fr
- Michel PRUNER: *La fabrique du théâtre*, Nathan Université, Lettres Sup, Paris 2000, 266 pages
- Alain VIALA et alii: *Le théâtre en France des origines à nos jours*, 7^{ème} partie : les remises en questions contemporaines p. 378 à 466, PUF, Paris 1997

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Η **Κατερίνα-Σίβυλλα Καμαρούδη** γεννήθηκε το 1991 στη Γαλλία. Έζησε στη Θεσσαλονίκη για 10 χρόνια κι έπειτα στη Γαλλία-Chartres-, και από το 2009 είναι φοιτήτρια Θεατρολογίας στο πανεπιστήμιο Paris III-Sorbonne Nouvelle. Φέτος ολοκληρώνει το Master 2 με θέμα την αναπαράσταση των στρατοπέδων συγκέντρωσης στο θέατρο. Ο θίασος που ίδρυσε στο Παρίσι λέγεται 'Les Idées en l'air'. Είναι μέλος του διοικητικού γραφείου του συλλόγου ΑΤΕΠ (Σύλλογος Θεάτρου των Φοιτητών του Παν. Παρίσι 3) και του διοικ. γρ. του Συλλόγου Mémoire Vive des Convois 45000 et 31000 στο Παρίσι.

Η **Isabelle Tambrun-Καμαρούδη** γεννήθηκε το 1959 στη Γαλλία. Σπούδασε Γαλλική Φιλολογία στη Σορβόννη (maîtrise, CAPES-Agrégation) και Νέα Ελληνικά στο INALCO στο Παρίσι (DEA για τον Άγγελο Σικελιανό). Είναι καθηγήτρια από το 1985, agrégée de Lettres Modernes. Δίδασκε τη δεκαετία 1990 γαλλική γλώσσα και λογοτεχνία και μετάφραση στο Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης και γαλλική φιλολογία στο Γαλλικό Σχολείο. Από το 2000, διδάσκει την γαλλική φιλολογία στο Λύκειο Silvia Monfort, στο Luisant-Chartres, στη Γαλλία. Διδάσκει επίσης το Θέατρο -θεωρία και πρακτική- στο ίδιο λύκειο από το 2008. Διδάσκει και τα Νέα Ελληνικά στο CNED, και μεταφράζει λογοτεχνικά, ιστορικά, γλωσσολογικά και θεολογικά κείμενα από τα ελληνικά προς τα γαλλικά. Είναι παντρεμένη με το ΣταύροΚαμαρούδη, Αναπληρωτής Καθηγητής Γλωσσολογίας στη Φλώρινα και στη Θεσσαλονίκη και έχουν 3 κόρες.

Παιδαγωγικά και ιδεολογικά ζητήματα σε προλογικά κείμενα του Σχολικού Θεάτρου [1900-1974]

Θανάσης Ν. Καραγιάννης

Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Ερευνητής - Μελετητής Δραματουργίας για παιδιά, Κριτικός Θεάτρου για παιδιά, Συγγραφέας
thkaragia@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση είναι ένα μικρό τμήμα μιας ευρύτερης ιστορικής έρευνας και μελέτης του Θεάτρου για παιδιά στην Ελλάδα και ιδιαίτερα της χρονικής περιόδου 1871-1974. Μιας έρευνας που επικεντρώνεται στα θεατρικά κείμενα του σχολικού και ερασιτεχνικού θεάτρου για παιδιά και εφήβους και ενμέρει στην παραστασιογραφία τους.

Υπάρχει, όμως, και ένα υλικό, το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εξέλιξη και ανάπτυξη του σχολικού θεάτρου, από ιστορική, εκπαιδευτική, παιδαγωγική, αισθητική, γλωσσική και κοινωνικο-ιδεολογική άποψη. Το υλικό αυτό απαρτίζεται από κείμενα, των οποίων συντάκτες είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί –ή μη– δραματουργικοί των θεατρικών κειμένων για το σχολικό θέατρο. Τα κείμενα αυτά δημοσιεύτηκαν στην αρχή των βιβλίων τους, ως προλογικά σημειώματα, άλλοτε συνοπτικά και άλλοτε εκτενέστερα, πιο αναλυτικά και εμπειριστάωμένα σε πληροφορίες, απόψεις, ιδέες, προτάσεις, προβληματισμούς.

Στην παρούσα εισήγηση επιλέχθηκαν –εντελώς ενδεικτικά– ορισμένα προλογικά κείμενα της περιόδου 1900-1974 και επιχειρήθηκαν κάποιες αναφορές, παρατηρήσεις, σχόλια και επισημάνσεις. Ιδιαίτερα δε οι όποιες ερμηνευτικές προσεγγίσεις στην εισήγηση σχετίζονται με παιδαγωγικά και ιδεολογικά ζητήματα, τα οποία αφορούν εκείνη την ιστορική περίοδο, την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, την πολιτική, ιδεολογική και εκπαιδευτική συγκυρία κ.ο.κ..

Λέξεις κλειδιά: δραματουργία για παιδιά, σχολικό θέατρο, παιδαγωγική, ιδεολογία, προλογικά κείμενα

Abstract

This article is a small part of a wider historical research and study of Theatre in Education in Greece, specifically the time period of 1871-1974. A research, which focuses on the theatrical texts of school and amateur theatre, for underage people and partially their parastasiography.

However, there is a part, which shows particular interest in the evolution and growing of the school theatre, from a historical, educational, aesthetic, linguistic and social-ideological point of view. This part is composed of texts, which their authors are the teachers-or not-and dramatists of the theatrical texts for school theatre. These texts were published in the beginning of their books, as a prologue, in some cases

briefly, in other cases extensively, more analytical and full of detailed information, points, ideas, suggestions and speculations.

In this article, some prologue texts are chosen- completely indicatively – from the 1900-1974 period and some references, observations, comments and points were attempted. Especially as any interpretative approaches to the recommendation related to educational and ideological issues, relating to that historic period, the surrounding atmosphere, political, ideological and educational situation etc.

Key words: Dramaturgy for children, school theatre/drama, educational ideology, prologue texts.

A' Παιδαγωγικά ζητήματα

Το σχολικό θέατρο και το θέατρο για παιδιά ανέκαθεν διέθετε την παιδαγωγική του διάσταση. Οι εκπαιδευτικοί-δραματουργοί γράφοντας θεατρικά κείμενα για παιδιά, εκτός από την αισθητική πλευρά που επεδίωκαν στα κείμενα αυτά, είχαν κατά νου και την παιδαγωγική ωφελιμότητα, που έπρεπε να εμφιλοχωρεί στους διαλόγους και στη θεματολογία. Την παιδαγωγική διάσταση, όμως, είχαν υπόψη τους και οι λογοτέχνες, οι οποίοι είχαν παρόμοιες επιστημονικές γνώσεις και κοινωνικές ευαισθησίες. Όλοι είχαν την ίδια πεποίθηση, η οποία θεμελιώνεται στη σκέψη των ανθρώπων κυρίως από την επιστημονική γνώση, βασικά των Επιστημών της Αγωγής, και όπως αυτές εξελίχθηκαν κυρίως στο 19ο και 20ό αι.

Ο Γρηγόριος **Ξενόπουλος**, ως λογοτέχνης και δραματουργός [και] για παιδιά, λειτουργούσε ως παιδαγωγός, κατά τη δημιουργία των μονολόγων, διαλόγων και των άλλων θεατρικών έργων του για τη νηπιακή και παιδική ηλικία. Δημοσίευε δε όλα αυτά τα κείμενα στο περ. «*Η Διάπλασις των Παίδων*» και τα οποία συγκέντρωσε και αναδημοσίευσε αρχικά το 1896 σ' ένα τόμο και αργότερα, το 1926, με προσθήκη και άλλων θεατρικών κειμένων του, σε δύο τόμους. Οι ιδέες του είναι επιστημονικά θεμελιωμένες, ως προς το ζήτημα της επίδρασης του Θεάτρου στην κοινωνική αγωγή των παιδιών, αφού θεωρεί το Θέατρο ως μέσον για τη θεωρητική και ασφαλώς βιωματική κατάρτιση του αυριανού πολίτη όσον αφορά τη θεατρική του παιδεία και τη λειτουργία του ως θεατής, ως ηθοποιός ή ως κριτικός θεάτρου κ.ο.κ. Μεταξύ άλλων, υποστήριζε ότι με τα κείμενα του βιβλίου του «*Παιδικόν Θέατρον*»:

« [...] σκοπόν έχει να δώσει εις τον μαθητήν μίαν ιδέαν της τέχνης του θεάτρου γενικώς. Δι' αυτών ο μαθητής [...] έχει να μάθη, εν τω μέτρω των δυνάμεών του, να υποκρίνεται εν πρόσωπον εις τας διαφόρους ψυχολογικάς στιγμάς· έχει να μάθη ποίος είναι ο μηχανισμός των σκηνικών λεγομένων έργων· αι δε στοιχειώδεις αύται γνώσεις περί της τέχνης του θεάτρου θα τω χρησιμεύσουν κατόπιν, είτε μείνη με αυτάς, είτε θελήση να τας αυξήση και να τας

τελειοποίηση ως ηθοποιός, ως κριτικός του θεάτρου, ως ερασιτέχνης, ως άνθρωπος του κόσμου.» (Ξενόπουλος, 1896).

Αξιόλογος, από παιδαγωγική άποψη είναι και ο πρόλογος [και το επιλογικό κείμενο: «*Δια τον Διδάσκαλον*»] του Γρ. Ξενόπουλου, ο οποίος δημοσιεύτηκε στο δίδυμο του 1926 (Ξενόπουλος, 1896: 169-173). Εκεί πληροφορούμαστε ότι στα σχολεία διδάσκονταν υποχρεωτικά το μάθημα «*Τέχνη του Θεάτρου, –εκφραστική ανάγνωσης, απαγγελία, μιμική, ηθοποιία*».

Ο Γρ. Ξενόπουλος πίστευε ότι το «*Πρώτο Σχολείο*» όφειλε να παρέχει στους μαθητές τις «*πρώτες γνώσεις αυτής της Τέχνης, που αργότερα θα τις αυξήσει*», και για το μαθητή που αργότερα θα γίνει ηθοποιός, αλλά και για εκείνον, που δε θα γίνει ηθοποιός, αλλά οι γνώσεις του «*πρέπει να είναι αρκετές ώστε να έχει μια στοιχειώδη ιδέα Ηθοποιίας, όπως πρέπει να έχει και για κάθε τι άλλο, Τέχνη, Επιστήμη, Άσκηση ή Βιοτεχνία*.» ή «*κι' εκείνος που σ' άλλο επάγγελμα θάχη κάποια ανάγκη απ' αυτή την ειδικότητα, –δικηγόρος, ιεροκήρυκας, πολιτευόμενος, διδάσκαλος ακόμα κτλ.– αλλά κι' ως άνθρωπος του κόσμου, φιλότεχνος, θεατρόφιλος και, σε μια ευκαιρία, ερασιτέχνης*».

Θεωρούσε ότι αυτός ήταν ο κύριος σκοπός της ηθοποιίας στο «*Πρώτο Σχολείο*», οι άλλοι σκοποί («*ο ηθικός ή ο διασκεδαστικός*») ήταν δευτερεύοντες, ότι «*τα Κομμάτια του Σχολικού Θεάτρου πρέπει να είναι και τερπνά και ηθικά, –μορφωτικά, παιδαγωγικά,– [...]*», και συνέχιζε στο κείμενό του να δίνει πρακτικές οδηγίες στους διδάσκοντες, πολύ χρήσιμες, ακόμη και σήμερα, που δεν είναι δυνατό εδώ ούτε καν ν' αριθμήσω.

Αγωνιζόταν ώστε το παιδικό θέατρο ν' απαλλαγεί από το διδακτισμό και από τους γνωστικούς/επιστημονικούς διδακτικούς του στόχους, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δε θα έπρεπε να στέλνονται στα παιδιά/θεατές μιας παράστασης ηθικά διδάγματα:

«*Το Παιδικόν Θέατρον δεν είνε ούτε Κατήχησις, ούτε Ηθική, ούτε Πραγματογνωσία, ούτε Ιστορία. Βεβαίως κάθε τεμάχιον πρέπει να έχει το ηθικόν του δίδαγμα και να συνδυάζη το τερπνόν με το ωφέλιμον. [...]*».

Εξίσου ενδιαφέρον παρουσιάζει ο πρόλογος της *Ευφροσύνης Κ. Λόντου Δημητρακοπούλου*, η οποία ως πολύπειρη δασκάλα και θεατρόφιλος, παρείχε και θεατρικά κείμενα για παιδιά στους συναδέλφους της, αλλά και όπως είναι γνωστόν ίδρυσε στα 1931 την «*Παιδική Σκηνή*», η οποία αργότερα εξελίχθηκε με την επωνυμία «*Παιδική και Εφηβική Σκηνή*». Στο σύντομο πρόλογο, λοιπόν, ενός από τα βιβλία της, αν και έχει δημοσιεύσει και αρκετά άλλα ενδιαφέροντα θεωρητικά κείμενα, σχετικά με το παιδικό θέατρο (Λόντος, 1955)– γράφει μεταξύ άλλων τα εξής, προσπαθώντας να θεμελιώσει τις απόψεις της για την παιδαγωγική ωφελιμότητα του θεάτρου για παιδιά:

«*Όταν όμως το παιδίον ίδη και τα ιδικά του και τα ξένα ελαττώματα διαπομπευόμενα εις το θέατρον του σχολείου του, τότε το ποσοστόν της διορθώσεώς του θα φθάση προς το ολόκληρον, προκειμένου περί των συνήθων φύσεων, πάντως όμως και περί των κακών αποκλίσεων προκειμένου, το όφελος θα είναι αρκετά ικανοποιητικόν. Η εποπτεία και το παράδειγμα εις μίαν σφιν-*

κτὴν συναδέλφωσιν θαυματοργούν κυριολεκτικώς.» (Λόντου Δημητρακοπούλου, χ.χ. [1926]: 4)

Ο Φίλιππος Δ. **Κολοβός** υποστηρίζει την αυτόνομη, δημιουργική και συλλογική δράση των παιδιών κατά το ανέβασμα μιας σχολικής θεατρικής παράστασης, κάτι που υποστήριξε στον Μεσοπόλεμο και ο Βασ. Ρώτας. (Ρώτας, χ.χ. [1975], Καραγιάννης, 2013: 29) Σε πρόλογό του γράφει:

«Σύμφωνα με τις νεώτερες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας πρέπει τα ίδια τα παιδιά να συλλάβουν το θέμα του παιδικού θεάτρου, να το επεξεργαστούν, όσο τους επιτρέπουν οι πνευματικές τους δυνάμεις και να το υποδυθούν στη σχολική τους γιορτή.

Η εργασία όμως αυτή προϋποθέτει μαζί με την πνευματική ανάπτυξη και ορισμένες τεχνικές γνώσεις, που τα παιδιά δεν τις έχουν ακόμη. Τους δίδουμε λοιπόν μερικά πρότυπα εργασίας και αφήνουμε τα παιδιά ελεύθερα να τα διασκευάσουν όπως αυτά νομίζουν καλύτερα και να δημιουργήσουν κάτι μόνο τους.» (Κολοβός, χ.χ.: 3-4)

Παρόμοιες απόψεις έχει και ο Στράτης Π. **Παπαδάκης**:

«Οι γιορτές στο σχολείο είναι ένα φυσικό και οργανικό μέρος της κοινωνικής σχολικής γιορτής. [...] πρέπει να ενυφαίνονται μέσα στη ζωή του σχολείου. Πρέπει δε να οργανώνονται με την πρωτοβουλία και ενεργητικότητα κυρίως των μαθητών, οι οποίοι, όταν αφήνονται να εργασθούν μόνοι τους, παρουσιάζουν πράγματα καταπληκτικά. [...]» (Παπαδάκης, 1963: 9)

Ο Γιώργος **Ματσινόπουλος** γράφει:

«Στη σύγχρονη παιδαγωγική η σχολική γιορτή είναι σύνθετη μορφή αγωγής μεγάλης αξίας. Καλλιεργεί με τρόπο θαυμαστό το θρησκευτικό, πατριωτικό, καλλιτεχνικό συναίσθημα του παιδιού, βοηθάει την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και το συνηθίζει στην ομαδική εργασία. Καρποί όχι μικρότερης αξίας είναι και η μετάδοση ή εμπέδωση γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων (απαγγελίας, μουσικής, χειροτεχνίας κ.λπ.) και καλών συνθηθειών (τάξεως, ρυθμού κ.λπ.), η αγνή τέλος και πειθαρχημένη ψυχαγωγία.

Η παιδαγωγική αξία της σχολικής γιορτής δε βρίσκεται τόσο στην τελική της εμφάνιση όσο στο στάδιο της προετοιμασίας. [...]» (Ματσινόπουλος, 1963)

Παρόμοιες αναφορές στην παιδαγωγική αξία και διάσταση των σχολικών γιορτών και των σχολικών θεατρικών παραστάσεων υπάρχουν άμπολλες και εξόχως ενδιαφέρουσες σε αρκετά από τα προλογικά κείμενα, τα οποία έχω συγκεντρώσει και αναδημοσιεύσει.

B' Ιδεολογικά (πολιτικο-κοινωνικά) ζητήματα

Όπως όλα τα κείμενα (ποιητικά, πεζογραφικά, δοκιμιογραφικά κ.ο.κ.) διαποτίζονται με ιδεολογία, έτσι και τα θεατρικά. Δεν υπάρχει κείμενο ιδεολογικά ουδέτερο (Πλεχάνωφ, χ.χ.: 31), ιδιαίτερα αυτό που αφορά τις κοινωνι-

κές επιστήμες και τις τέχνες, ασφαλώς και το θέατρο. Είναι πολύ φυσικό οι δραματουργοί να ενστερνίζονται κάποιες ιδέες, οι οποίες άμεσα ή έμμεσα, εμφανώς ή κεκαλυμμένα, με λογοτεχνικό ή μη τρόπο, σκόπιμα ή μη κ.ο.κ. εμφανίζονται στους διαλόγους των προσώπων του θεατρικού έργου τους, αλλά και στη συμπεριφορά και δράση των ηρώων του κάθε έργου.

Θ' αναφέρω ορισμένα συγκεκριμένα παραδείγματα, τα οποία σχετίζονται –εδώ– όχι με τα ίδια τα θεατρικά κείμενα, αλλά με τους προλόγους που συγκέντρωσα, μετά από πολυετή ιστορική έρευνα, οι οποίοι γράφτηκαν από τους δραματουργούς είτε για ενημέρωση είτε για προβληματισμό των αναγνωστών τους είτε για να προτείνουν ως χρήσιμες και επωφελείς για τους μαθητές κάποιες θέσεις τους, όσον αφορά ορισμένα αισθητικά και παιδαγωγικά θέματα ή ακόμη και ορισμένες πρακτικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα προτάσεις τους.

Διαπίστωσα –διαβάζοντας και τα ίδια τα θεατρικά κείμενα των βιβλίων– ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι πρόλογοι αυτών των βιβλίων έχουν «*παρπλανητικό*» ή γενικόλογο και ασαφές περιεχόμενο. Δεν ανταποκρίνονται δηλαδή στο ιδεολογικό περιεχόμενο των θεατρικών κειμένων και την ιδεολογική σκοποθεσία του δραματουργού, που επιχειρεί στα εν λόγω θεατρικά κείμενα του ίδιου βιβλίου. Ο αναγνώστης του προλόγου δεν μπορεί –σε ορισμένες περιπτώσεις– ν' αντιληφθεί τα ακριβή ιδεολογικά μηνύματα, τα οποία εκπέμπονται από τη στάση και τα λόγια των ηρώων/χαρακτήρων του κάθε έργου. Σε άλλες περιπτώσεις ο δραματουργός κάνει σαφείς τις ιδεολογικές του θέσεις και τις αντίστοιχες προθέσεις του απέναντι στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ασφαλώς αν τις υιοθετούν, προβαίνουν στη σκηνική παρουσίαση των θεατρικών κειμένων του βιβλίου με δραματικούς ήρωες τους μαθητές τους.

Το κυρίαρχο ιδεολογικό τρίπτυχο «*Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια*», εμφανίζεται σε πολλά από τα θεατρικά κείμενα της περιόδου που εξετάζουμε, αλλά και στα προλογικά κείμενα των σχετικών, με τις σχολικές γιορτές, βιβλίων.

Ο Ν. Α. **Βιτζηλαίος** στο κείμενό του «*Σαν πρόλογος*», του βιβλίου του *Εθνικοί Παλμοί*, γράφει:

«Αντιλαμβάνεται το παιδί πως ο Χριστιανισμός, ερχόμενος στον κόσμο πριν από είκοσι αιώνες, αδελφώνεται με τον Ελληνισμόν και έκτοτε σαν δύο πανίσχυροι μοχλοί διακυβερνούν την τύχη της ανθρωπότητας.» (Βιτζηλαίος, χ.χ.·)

Δυο δεκαετίες, περίπου, αργότερα, κατά την εφτάχρονη περίοδο της φασιστικής δικτατορίας των συνταγματαρχών, θα κυριαρχήσει το ομοειδές ιδεολογικό μοτίβο: «*Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών*».

Ο Κώστας **Παπαπαναγιώτου** σε πρόλόγο του αποτυπώνει με πύρινο ύφος τις απόψεις και τις προτάσεις του, οι οποίες αν και έχουν ιδεαλιστική/μεταφυσική βάση (αδύναμη ωστόσο φιλοσοφικά και κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικά), παρουσιάζουν και μια υπερβολική γενίκευση (ασφα-

λώς υπαρκτή στη δεκαετία του 1950). Εντούτοις εκφράζουν παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες, οι οποίες ήταν το ζητούμενο στη μετεμφυλιακή Ελλάδα της ανασυγκρότησης της βασιλευόμενης αστικής «δημοκρατίας», αλλά και παραμένουν σε μεγάλο βαθμό το ζητούμενο στη σύγχρονη καπιταλιστική βαρβαρότητα, βέβαια τηρουμένων των αναλογιών. Αντιγράφω μόνο ένα απόσπασμα του πρώτου μέρους του εκτενούς προλογικού κειμένου του, ως δείγμα γραφής του, και νομίζω ότι πρόκειται για δοκίμιο κοινωνικού και παιδαγωγικού φρονηματισμού και προβληματισμού:

«[...] Η πνευματική γενναιότητα και η ψυχική ανάταση παρουσιάζουν μια χαλάρωση και μια κάμψη στους τωρινούς μας χαλεπούς καιρούς. [...] η έπαρση ότι είμαστε ανοιχτομάτηδες, μοντέρνοι, ρηζικέλευθοι, μας έχουν βουτήξει ως το λαιμό στην ιλύ ενός ποιοτικού ξεπεσμού, μιας σταδιακής διαφθοράς, μιας ηθικής χρεωκοπίας. Το έλλειμμα των συνειδητήσεων γίνεται όλο και πιο αισθητό, όλο και πιο επικίνδυνο. [...] Το χαρακτηριστικότερο έμβλημα της εποχής μας έχει γίνει ο σαλταδορισμός. [...] Πρέπει να εξετασθή: Πώς διαιταγωγούνται σήμερα τα παιδιά μας. Πώς τρέφονται πνευματικά. Πώς διαμορφώνονται. [...] Όμως τι βλέπουν; Τι διαβάζουν; Ποια είναι η αναστροφή τους; Ποια η ανατροφή τους; Ποιες οι ασχολίες τους; Ποια η ψυχαγωγία τους; Ποια η πνευματική τροφή τους; Ποιος ο ψυχικός διαποτισμός τους; Γκακστερικά, καουμπούστικα, ψυχονευρωτικά, νοσηρά και έκφυλα αναγνώσματα και θεάματα. [...]» (Παπαπαναγιώτου, 1957: 5,6)

Βέβαια, τα θεατρικά έργα του «*Δαβίδ ο βασιλιάς προφήτης*», «*Ο Άσωτος Υιός*» και «*Ο Μέγας Αλέξανδρος*» είναι ιδεολογικο-φιλοσοφικά συνυφασμένα με την ιδεαλιστική/μεταφυσική βάση, όπως προανέφερα, με αποτέλεσμα να μη στηρίζεται στέρεα η προσωπικότητα του παιδιού στην κοινωνία που διαμορφώνεται και από το Σχολικό Θέατρο, που αναπαράγεται και διατηρείται εντέλει από τέτοιου είδους αντιλήψεις στα πλαίσια της αστικής «δημοκρατίας».

Ο Β. Χ. **Κριτσέλης**, σε πρόλογο βιβλίου του για έναν ήρωα της Επανάστασης του 1821, σχολιάζει τον ηρωισμό των Ελλήνων εκείνης της εποχής, τονίζοντας παράλληλα την αξιοπρέπειά του, ως ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αγωνιστικότητάς τους. Απομονώνω και αντιγράφω ένα απόσπασμα με διαχρονικό μήνυμα, ίσως επίκαιρο για τους Νεοέλληνες:

«Και είναι μεν αληθές ότι εγνώριζον καλώς οι αγωνισταί και ήρωες εκείνοι, ότι δια της δράσεώς των αυτής επρόκειτο να προκαλέσουν και προεκάλοον πράγματι συνεχή και διαρκή πόλεμον με ολέθρια ως επί το πλείστον κατά των ομοεθνών των αποτελέσματα. Αλλ' η πρόγνωσις και διαπίστωσις αυτή δεν ήτο αρκετή να καταδικάση αυτούς εις αδράνειαν και να καταπνίξη την ιδέαν, ότι το Ελληνικόν Έθνος δεν ήτο προωρισμένον να κόπτη δουλικώς τον αυχένα εις δεσποτικές διαταγάς και να πληρώνη φόρον υποτελείας εις βάρβαρον δυνάστην. Η επικράτησις της ιδέας αυτής και η έμπρακτος εφαρμογή της απέδειξεν καθαρά, ότι, όταν αι ηθικαί δυνάμεις, αντιμετρούνται προς τας υλι-

κάς, και μάλιστα τας μεγίστας, είναι απείρως ισχυρότεροι.» (Κριτσέλης, 1957: 3)

Ελάχιστα είναι τα βιβλία, τα οποία περιέχουν θεατρικά κείμενα για παιδιά με προοδευτικό κοινωνικό περιεχόμενο και που στον πρόλογό τους αναφέρονται στο σοσιαλισμό/κομμουνισμό, αλλά και που είναι γραμμένα για τη θεατρική αγωγή των Ελλήνων προσφυγόπουλων, κατά την εποχή που το Παιδοσώσιμο πραγματοποιήθηκε κατά τον Εμφύλιο πόλεμο στις πρώην Σοσιαλιστικές Χώρες και διήρκεσε για αρκετά χρόνια (Σέρβος, 2009, Λαγάνη – Μποτίλα, 2012). Ένα απ' αυτά είναι το βιβλίο *Θέατρο. 19 Μονόπραχτα* (1962), όπου ο αναγνώστης μπορεί να διαβάσει, μεταξύ άλλων, τα εξής: «*Το θέατρο είναι ένα πολύ ισχυρό μέσο όχι μόνο ψυχαγωγίας αλλά και πολιτικής και κοινωνικής διαπαιδαγώγησης. [...] Σήμερα το προοδευτικό θέατρο, που σ' αντίθεση με το θέατρο της παρακμής και της κατάρπτωσης, εμπνέεται από τα ιδανικά της προόδου, τα ιδανικά της κοινωνικής ανανέωσης και του σοσιαλισμού, παίζει τεράστιο ρόλο στην αγωγή της κοινωνίας, στη δημιουργία του νέου ανθρώπου.*

Το προοδευτικό θέατρο ψυχαγωγεί, διδάσκει και διαπαιδαγωγεί, δηλαδή ικανοποιεί τις αισθητικές ανάγκες του ανθρώπου, πλουτίζει τις γνώσεις του και τον μοχλάζει με τις νέες ηθικές αρχές, που ρυθμίζουν τη ζωή της κοινωνίας. Αντίθετα το αντιδραστικό θέατρο καθρεφτίζει και εξυπηρετεί την αντιδραστική μερίδα της κοινωνίας, τη μερίδα της κατάρπτωσης και της παρακμής, του καπιταλιστικού δηλ. κόσμου. [...]

Τα παιδιά και οι νέοι των πολιτικών προσφύγων από την Ελλάδα στις σοσιαλιστικές χώρες, ζώντας μέσα στην ατμόσφαιρα της σοσιαλιστικής και κομμουνιστικής οικοδόμησης, αισθάνονται κοντά στα τόσα άλλα και την ευεργετική επίδραση του σοσιαλιστικού θεάτρου.» (1962)

Βέβαια, δεν απουσιάζουν και βιβλία με θεατρικά έργα για παιδιά, τα οποία εμφορούνται από αντικομμουνιστική ιδεολογία, χωρίς αυτό ν' αποτυπώνεται στον πρόλογο, όπως για παράδειγμα το σκετς «*Οι Ηπειροτοπούλες*» του Βασ. Παπαευθυμίου, το οποίο υπάγεται στην πρωτοφανή για σχολικό θέατρο θεματολογική κατηγορία «*Από τον αντικομμουνιστικόν αγώνα*»... κ.ά. παρόμοια (Παπαευθυμίου, 1949: 46-51, Καραγιάννης, 2012: 295-296, Καραγιάννης, 2013₂: 11-23).

Ο Ευθύμιος Η. Γούβαλης, στον «*Πρόλογο*» του βιβλίου του *Αι δύο μητέρες*, εκφράζοντας τ' αντικομμουνιστικά του αισθήματα, έγραφε μεταξύ άλλων: «*Από πολλού το θέατρον ήρχισε να κατακτά και το σχολείον και αρκετά διδακτικά ηθικά έργα έχουν παιχθή και παίζονται από της παιδικής θεατρικής σκηνής, ουκ ολίγον διαπλάσσοντα και ηθικοποιούντα την Ελληνικήν νεολαίαν, την οποίαν οι κομμουνισταί δια παντοίων μέσων προσπαθούν να παρασύρουν προς τας θεωρίας κ' επιδιώξεις των και αποτελεί δι' αυτούς αύτη εύκολον άγραν.» (Γούβαλης, 1936)*

Η θεματολογική κατηγορία έργων του σχολικού θεάτρου με αντικομμουνιστικό περιεχόμενο αποτελεί ιδιαίτερη κατηγορία και ασφαλώς υπάγε-

ται σε άλλου είδους εργασία μου, η οποία βασικά δεν αφορά τόσο τα προλογικά κείμενα της παρούσας εισήγησης, όσο τα ίδια τα θεατρικά κείμενα για παιδιά.

Και η ιστορική έρευνα συνεχίζεται ώστε οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, θεατρολόγοι και φιλομαθείς θεατρόφιλοι να μάθουν, να προβληματιστούν και να διδαχτούν από την εξέλιξη του θεατρικού είδους στα σχολεία και την επίσημη ή ανεπίσημη αστική προπαγάνδα, η οποία μέσω της θεατρικής αγωγής των μαθητών, επιχειρούσε ν' αναπαραχθεί και να διατηρηθεί και διαμέσου της τέχνης του θεάτρου, αυτό το αστικό και καπιταλιστικό – εκμεταλλευτικό, άδικο, σαθρό και απάνθρωπο– οικοδόμημα.

Βιβλιογραφία

- Καραγιάννης, Θ. Ν. (2007). *Ο Βασίλης Ρώτας και το έργο του για παιδιά και εφήβους. Θέατρο – Ποίηση – Πεζογραφία – «Κλασσικά εικονογραφημένα»*, Σύγχρονη Εποχή
- (2012). *Ιστορία της Δραματοουργίας για παιδιά στην Ελλάδα (1871-1949) και την Κύπρο (1932-1949)*. Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη
- (2013₁). *Σχολικό Θέατρο (1871-1974). Πρόλογοι Θεατρικών Έργων & Σχολικών Γιορτών*. Εκδόσεις Πάραλος
- (2013₂). *Κείμενα. Θέατρο για παιδιά. Θέατρο για ενήλικους*. Πάραλος
- Λαγάνη Ει. – Μποντίλα Μ. (επιμ.) (2012). «Παιδομάζωμα» ή «Παιδοσώσιμος»; *Παιδιά του Εμφυλίου στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη*, Επίκεντρο
- Λόντος, Κ. Ν. (1955). *Η Ιστορία του Θεάτρου Νεότητας Ελλάδος, Η δημιουργία του – Η δράσις του – Η παγκόσμιος αναγνώρισις του*
- Πλεχάνωφ, Γκ. Β. (χ.χ.). *Αισθητική. Η Τέχνη και η Λογοτεχνία σαν κοινωνικά φαινόμενα*. Εκδόσεις Αναγνωστίδη
- Σέρβος, Δ. (2009). *Το Παιδομάζωμα και ποιοι φοβούνται την αλήθεια*. Σύγχρονη Εποχή

Πηγές (Βιβλία με θεατρικά κείμενα)

- Βιτζηλαίος, Ν. Α. (χ.χ.). *Εθνικοί Παλμοί*. Εκδόσεις: Διον. & Βασ. Λουκόπουλου.
- Γούβαλης, Ευ. Η. (1936). *Αι δύο μητέρες. Δίπρακτον κοινωνικόν δράμα δια τας οικογενείας και τα σχολεία πολύ διδακτικόν. Θέατρο. 19 Μονόπραχτα* (1962). Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις.
- Κολοβός, Φ. Δ. (χ.χ.). *Νέο Ελληνικό Σχολικό Θέατρο*. «ΑΤΤΙΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ» Ε.Ε.
- Κριτσέλης, Β. Χ. (1957). *Ο Μάρκος Ντάρας. Δράμα σε τέσσαρας πράξεις*. Εκδοτικός Οίκος Ιωάννου Σιδέρη.
- Λόντου –Δημητρακοπούλου, Ευφρ. Κ. (χ.χ. [1926]). *Το Παιδικόν Θέατρον*, Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.
- Ματσινόπουλος, Γ. (1962). *Σχολικές Γιορτές. 28η Οκτωβρίου. Παιδική Ποιητική Ανθολογία*.

- Ξενόπουλος, Γρ. (1896). Παιδικόν Θέατρον, ήτοι Μονόλογοι, Διάλογοι και Δραμάτια δι' εορτάς Σχολείων και Οικογενειών Α', Εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου.
- Παπαδάκης, Σ.Π. (1963). *Σχολικές Γιορτές και Ανθολογία Ποιημάτων για τις κατώτερες τάξεις των Δημοτικών μας Σχολείων*.
- Παπαευθυμίου, Β. (1949). *Το Σχολείο μας γιορτάζει*. ΑΕΤΟΣ Α.Ε.
- Παπαπαναγιώτου, Κ. (1957). *Ο Μέγας Αλέξανδρος. Ιστορικό Δράμα σε 5 πράξεις & 25 σκηνές*.
- Ρώτας, Β. (χ.χ. [1975]). *Θέατρο για παιδιά*, Εκδόσεις Χαρ. Μπούρα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Θανάσης Ν. Καραγιάννης γεννήθηκε στη Λαμία (1954). Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2006), πρώην Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., πτυχιούχος Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Αθηνών (1996), Μ.Δ.Δ.Ε. (1985) και Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας (1974). Κατά το χρονικό διάστημα, Επιμελητής τακτικής σελίδας στην εφημ. «*Ριζοσπάστης*» (2008-2010), με τίτλο: «*Κριτική Θεάτρου για Παιδιά*», τηλεοπτικής εκπομπής στον «902», με τίτλο: «*Θέατρο για παιδιά*» (2009-2010) και ραδιοφωνικής εκπομπής στο διαδίκτυο («webradio του 902», 2014), με τον ίδιο τίτλο. Έχουν κυκλοφορήσει 26 βιβλία του μεταξύ των οποίων:

- *Ο Βασίλης Ρώτας και το έργο του για παιδιά και έφηβους. Θέατρο. Ποίηση. Πεζογραφία. «Κλασικά εικονογραφημένα». Ερμηνευτικές, Θεματολογικές, Ιδεολογικές, Παιδαγωγικές προσεγγίσεις (διδασκαρική διατριβή), Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 2007, σσ. 659.*
- *Ιστορία της Δραματοουργίας για παιδιά στην Ελλάδα (1871-1949) και την Κύπρο (1932-1949). Με στοιχεία θεατρικής αγωγής και παραστασιογραφίας του σχολικού θεάτρου*, Εκδοτικός Οίκος Αντώνη Σταμούλη, Θεσσαλονίκη 2012, σσ. 551.
- *Κριτική Θεάτρου για παιδιά (2007-2010)*, Πάραλος, Αθήνα 2013, σσ. 226.
- *Κείμενα. Θέατρο για παιδιά. Θέατρο για ενήλικους*, Εκδόσεις Πάραλος, Αθήνα 2013, σσ. 136.
- *Σχολικό Θέατρο (1871-1974). Πρόλογοι Θεατρικών Έργων & Σχολικών Γιορτών*, Εκδόσεις Πάραλος, Αθήνα 2013, σσ. 384.

Πορεία ανάπτυξης και ταξινομική διάκριση των μορφών, τάσεων και προσεγγίσεων της διά του θεάτρου αγωγής των νέων

Ηλίας Μαρούδας

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Phd, Ma)
ilmarudas@sch.gr

Περίληψη

Προς τις αρχές του 20ού αιώνα άρχισαν να πυκνώνουν οι απόπειρες αξιοποίησης του θεάτρου ως παιδαγωγικού εργαλείου, με διαδικασίες περισσότερο βιωματικού χαρακτήρα και ενεργού, μεθοδευμένης εμπλοκής του παιδαγωγούμενου στα υπό ανάπτυξη δρώμενα. Οι εν λόγω προσεγγίσεις, που καταργούν συχνά τα στεγανά μεταξύ ηθοποιού-θεατή, δανείζονται αρκετά τεχνικά στοιχεία και από ανάλογες απόπειρες με ψυχοθεραπευτικές και όχι παιδαγωγικές στοχεύσεις.

Τελικώς, οι μορφές, τάσεις και προσεγγίσεις της διά του θεάτρου αγωγής των νέων, όπως εισήχθησαν, αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται στη χώρα μας, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες, με κριτήριο τους στόχους που προτάσσουν: Εκείνες που αποσκοπούν στην αυτοέκφραση, τη διερεύνηση της θεατρικής γλώσσας, την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας ή και την ψυχαγωγία, εκείνες που αξιοποιούν διδακτικά τη θεατρική δραστηριοποίηση και, τέλος, τις περισσότερο παραδοσιακές που κρατούν ως βασικό άξονα τη σκηνική επίδειξη και το παραστασιακό γεγονός.

Λέξεις κλειδιά: θεατρική αγωγή, ψυχόδραμα, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση.

Abstract

Since the dawn of the 20th century there has been an upsurge of the tendency to use drama/theatre as a pedagogical tool with more interactive procedures and participation of the learner in the activities involved. The above mentioned approaches which abolish the stereotypes between the actor and the audience, borrow a lot of techniques from corresponding attempts which are more psychotherapeutically and less pedagogically oriented.

Finally, all kinds, tendencies and approaches of the young people's education through drama/theatre, as they have been introduced and developed in our country, can be classified in three main categories according to the goals they pursue: those which target in self-expression, exploration of the theatrical language, group development and/or entertainment, those which use drama/theatre activities for teaching purposes and, finally, those which, in a more traditional way, keep focusing in the stage action and the play itself.

Keywords: theater/drama education, psychodrama, jeu dramatique, dramatization, drama.

Η σύνθεση του συνολικού μωσαϊκού σε διεθνές επίπεδο

Πριν από εκατό περίπου χρόνια εντοπίζεται η ύπαρξη ευνοϊκών συνθηκών για την αξιοποίηση του θεάτρου ως παιδαγωγικού εργαλείου σε μεγαλύτερο πλέον, συγκριτικά με το παρελθόν, εύρος. Το θέατρο αντιμετωπίζεται όχι ως παραστασιακό γεγονός μόνον, αλλά και ως πρόσφορο πεδίο ανάπτυξης διαδικασιών βιωματικού χαρακτήρα, με ευρύτερους παιδαγωγικούς στόχους: αναπτύσσεται δηλαδή σε μεγαλύτερη έκταση και ποικιλομορφία ή διά του θεάτρου αγωγή των νέων.

Οι καινοτόμες ιδέες που οδήγησαν στην εν λόγω ανάπτυξη προέρχονται από τους χώρους της νέας παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, όπως επίσης και από τις πολιτικές εξελίξεις στην Ανατολική Ευρώπη, κατά τις οποίες σημειώθηκε ενδιαφέρον για την αποτελεσματική ένταξη του παιδιού και του νέου στην κοινωνία. Έτσι δημιουργείται, για παράδειγμα, ένα είδος ανοιχτού θεάτρου για ανηλίκους από τον Bryantsev A., συνεργάτη του Stanislavsky K., το οποίο και θεσμοθετείται σε όλη τη σοβιετική επικράτεια (Πούχχερ, 1997: 29· Deldime, 1996: 25).

Στο δυτικό κόσμο σταθμό αποτελεί η εργασία του Moreno J. L., δημιουργού του *ψυχοδράματος* και της *κοινωνιομετρίας*. Διαμόρφωσε τα συγκεκριμένα συστήματα ως ψυχίατρος στην προσπάθειά του να εφαρμόσει ομαδική ψυχοθεραπεία με τη βοήθεια αυτοσχέδιας θεατρικής παράστασης, εφαρμόζοντάς τα αρχικά στη Βιέννη και στη συνέχεια στις Ηνωμένες Πολιτείες. Εκεί πηγαίνει το 1925, εισάγοντας τα συστήματά του και στην αμερικανική μέση εκπαίδευση από το 1947. Ιδρύει το πρώτο «Θέατρο του Ψυχοδράματος» στη Νέα Υόρκη και οι μέθοδοί του στη συνέχεια επιστρέφουν στην Ευρώπη, όπου και διαδίδονται σε μεγάλη έκταση.

Το ψυχόδραμα είναι μία ψυχοθεραπευτική μέθοδος και παράλληλα μία μορφή ελεγχόμενου και καθοδηγούμενου αυτοσχέδιου θεάτρου, στην οποία οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε *εκδραμάτιση*, παράσταση δηλαδή και αποκάλυψη (acting out) θεμάτων που αφορούν βασικά στη σχέση τους με τους άλλους ανθρώπους (ή και τον ίδιο τους τον εαυτό), με τελικό σκοπό την επιζητούμενη «κάθαρση», έστω ποικιλοτρόπως εννοούμενη· και την *απαλλαγή* από τις ενδοψυχικές συγκρούσεις ή, τουλάχιστον, την καθησύχαση και μείωση του νοσηρού άγχους που αυτές επιφέρουν. Στηρίζει τη λειτουργία του πολύ στον αυθορμητισμό, στη δυναμική της ομάδας και στην ενεργό συμμετοχή του κοινού. Όταν τη θέση τού πρωταγωνιστή που υποδύεται ένα ρόλο παίρνει το σύνολο μίας ομάδας, που αντιτίθεται σε μία άλλη, τότε έχουμε την περίπτωση του *κοινωνιοδράματος* (sociodrama), με ιδιαίτερη εφαρμογή στην αντιμετώπιση των ρατσιστικών προκαταλήψεων (Blajan-Marcus, 1974: 50-51· Σαρρής, 1995: 237).

Το ψυχόδραμα και οι παραλλαγές του επηρέασαν τις εξελίξεις και στο χώρο της θεατρικής έκφρασης γενικότερα, δίνοντας ιδιαίτερη βάση στον αυθορμητισμό και τη συνακόλουθη συναισθηματική εκφόρτιση των συμμε-

τεχόντων (Φιλίππου, 1964: 7): επίσης γίνεται με διαφορετικό τρόπο η διαπραγματεύση της σχέσης ηθοποιού-θεατή και καταργούνται ουσιαστικά τα μεταξύ τους στεγανά. Στο σημείο αυτό να αναφερθεί και η ύπαρξη μίας άλλης, συγγενούς μεθόδου, η οποία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πάντως παραλλαγή του ψυχοδράματος, της *δραματοθεραπείας* (dramatherapy), που έκανε την εμφάνισή της στην Αγγλία, αρχές της δεκαετίας του 1960. Η δραματοθεραπεία διαφέρει από το ψυχόδραμα στο ότι είναι πιο ελεύθερη στη δομική της ανάπτυξη, λιγότερο καθοδηγούμενη, εμπλέκει ισόβαθμα όλους τους συμμετέχοντες και βασικά αντιμετωπίζει τα διάφορα ζητήματα πλαγίως, με συμβολικό συχνά τρόπο και βαθμιαία (Chesner, 1995: 114-132).

Οι γενικότερες εξελίξεις βρίσκουν την εφαρμογή τους και σε ορισμένες μορφές θεάτρου σχετικού με τα παιδιά, νοούμενα τούτα είτε ως αποδέκτες είτε ως συντελεστές του θεατρικού γεγονότος είτε, τέλος, ταυτοχρόνως ως συντελεστές και αποδέκτες. Όσον αφορά, δε, στην εξέταση των εν λόγω μορφών στο δυτικό τουλάχιστον κόσμο, παρατηρούνται ποικίλες τάσεις και εξελίξεις.

Στο συνολικό μωσαϊκό ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι σχετικές κατευθύνσεις που πήρε η διά του θεάτρου αγωγή στη Γαλλία και την Αγγλία. Στη Γαλλία, με πρωτοπόρους από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα τους Coreau J., Dullin C., Jouvet L., διαμορφώνεται μία κίνηση θεατρικής αγωγής με έμφαση στο θεατρικό αυτοσχεδιασμό και τήρηση αποστάσεων από την εργασία με συγκεκριμένο δραματικό κείμενο (Page, 2002), για να διαμορφωθεί τελικά το σύστημα “Education par le Jeu Dramatique” (Ryngaert, 1996: 7), με έμφαση στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, το θεατρικό αυτοσχεδιασμό και την αυτοέκφραση των συμμετεχόντων (Page, 1997: 16-22), τάση που συνδυάζεται και με την καλλιτεχνική-αισθητική διάσταση του θεάτρου. Η γενικότερη γαλλική προσέγγιση εφαρμόζεται, κατά βάση, επίσης στο Βέλγιο και την Ισπανία (Γραμματάς, 2003: 528-529).

Στην Αγγλία, από την άλλη, δημιουργείται μία μακρά και ισχυρή παράδοση με πρόταξη της παιδαγωγικής-διδακτικής διάστασης. Με πρωτοπόρους, κατά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τη Finlay-Johnson H. και τον Cook H. C. (Bolton, 1984: 11-21), αλλά κυρίως από τη δεκαετία του 1950 και μετά, διαμορφώνεται η προσέγγιση του “drama”, η οποία στοχεύει κατά βάση στη διδακτική αξιοποίηση της ενεργού βιωματικής συμμετοχής των παιδιών. Βασικοί εκπρόσωποι με τις αντίστοιχες προσεγγίσεις τους είναι οι Slade P.: “Child Drama”, Way Br.: “Participation Theatre”, Courtney R.: “Developmental Drama”, O’Neil C.: “Process Drama”, Heathcote D., Bolton G.: “Drama in Education” κ.ά. (Παπαδόπουλος, Σ., 2004). Στην Αγγλία, επίσης, από τη δεκαετία του 1960 παρατηρείται και ένας θεσμός που συνδυάζει την εργασία επαγγελματιών του θεάτρου με τη δημιουργική συμμετοχή των παιδιών, το «Theater in Education» (Σέξτου, 2006: 14-17).

Ανάλογη γενικότερη κίνηση παρατηρείται και στην Αμερική με την προσέγγιση “Creative Dramatics” ή “Creative Drama”, όπως μετεξελίχτηκε

αργότερα, όπου η έμφαση δίνεται πάλι στην ενεργό βιωματική συμμετοχή των παιδιών και στον αυτοσχεδιασμό². Τελικώς, ο γενικότερος όρος “drama”, στις διάφορες παραλλαγές του, υποδηλώνει τη συνολική αγγλοσαξονική προσέγγιση, η οποία εφαρμόζεται κατά βάση στην Αγγλία, τον Καναδά, τις Η.Π.Α., αλλά και αλλού (Γραμματάς, 2003: 527-528).

Παρατηρείται λοιπόν τελικά, εάν ληφθεί υπόψη και η γερμανική ή η ιταλική ανάλογη προσέγγιση, η ύπαρξη ενός μωσαϊκού τάσεων και εξελίξεων που αφορούν γενικότερα στη βιωματική σχέση του παιδιού με το θέατρο ως ενεργού, δρώντος προσώπου, πέρα από τη θέση του ως θεατή σε παραστάσεις επαγγελματικών θιάσων.

Οι ειδολογικές κατηγορίες

Μέσα στο προαναφερθέν συνολικό μωσαϊκό τάσεων και εξελίξεων, που αφορούν γενικότερα στη σχέση του παιδιού με το θέατρο εκτός, αλλά και, κυρίως, εντός της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, διακρίνονται διάφορες γενικότερες ειδολογικές κατηγορίες. Αυτές, σε σχέση με την ειδικότερη κατάσταση που επικρατεί στη χώρα μας, και τις διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες τάσεις (Πούχγερ, 1996: 7-11· Πούχγερ, 1997: 51-71· Γραμματάς, 1996: 47-98· Γραμματάς, 1999: 207-278· Ιωακειμίδης, 2003: 63-66· Παπαδόπουλος, Γ., 2004: 25-32), έχουν ως εξής:

1) Προσεγγίσεις με βασικό άξονα την αυτοέκφραση, τη διερεύνηση της θεατρικής γλώσσας, την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας ή και την ψυχαγωγία. Χαρακτηρίζονται κατά βάση από το αυτοσχέδιο παιχνίδι των ρόλων. Δεν εντάσσονται όμως, σε καμμία περίπτωση, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι εφαρμοστές τους στον ψυχοθεραπευτικό χώρο³, ο οποίος και δεν περιλαμβάνεται στα πλαίσια διερεύνησης της παρούσας εργασίας. Η τελευταία, ως προς αυτό, αρκείται στην απλή αναφορά ειδολογικών ταξινομήσεων και πηγών προέλευσης συγκεκριμένων τεχνικών και θεωρήσεων. Στη συγκεκριμένη κατηγορία μπορούν να διακριθούν τα είδη:

α. *Θεατρικό παιχνίδι*: Αποτελεί ένα πεδίο ευχάριστης παιγνιώδους δραστηριοποίησης και ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, με συνδυασμό παιχνιδιού με τα αισθητήρια, τη φωνή και τα μέλη του σώματος, αφενός (Μουδατσάκης, 1994-α: 50), και δραματικής/θεατρικής έκφρασης, αφετέρου

² Η επίσημη αντικατάσταση του όρου έγινε το 1978 από τον φορέα “Children’s Theatre Association of America” (Libman, 2001: 23-32; Trapido, 1985).

³ Παρά τον οπωσδήποτε αναγκαίο διαχωρισμό, επισημαίνεται η ύπαρξη κοινών σημείων και ενός μέρους κοινών ασκήσεων και τεχνικών μεταξύ μορφών θεατρικής αγωγής και ψυχοθεραπευτικών μεθόδων, που χρησιμοποιούν τη δραματική/θεατρική έκφραση ως βασικό εργαλείο (Κοντογιάννη, 2000: 133).

(Γραμματάς, 1996: 74-75). Οι τεχνικές του αξιοποιούνται παράλληλα και ως προετοιμασία για άλλες μορφές θεατρικής αγωγής. Η καθεαυτό εφαρμογή του προσιδιάζει της γενικότερης γαλλικής σχολής.

β. *Θεατρικός αυτοσχεδιασμός – παντομίμα*⁴: Μπορούν να αποτελούν αυτόνομες δραστηριότητες, παρότι ως τεχνικές εμπεριέχονται και στην προσέγγιση του θεατρικού παιχνιδιού. Βέβαια, μπορούν να αξιοποιηθούν και κατά την ανάπτυξη εφαρμογών που υπάγονται σε αρκετές από τις κατηγορίες που ακολουθούν στη συγκεκριμένη ταξινόμηση. Π.χ. κατά τη διερεύνηση ενός θέματος κοινωνικού χαρακτήρα ή κατά την εισαγωγή στη διαδικασία σύνθεσης δραματικού κειμένου.

2) Προσεγγίσεις με βασικό άξονα τη διδακτική αξιοποίηση θεατρικών, γενικότερα, δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα:

α. *Δραματοποίηση*: Συνίσταται από i) την οριζόντια διαδικασία, τη μετεγγραφή, δηλαδή, ενός αφηγηματικού και εν γένει μη δραματικού κειμένου (διήγημα, ποίημα) σε δραματικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από όλα τα γνωρίσματα του θεατρικού λόγου (πρόσωπα/χαρακτήρες, διάλογος, συγκρούσεις, πλοκή, δράση, επεισόδια), και ii) την κάθετη διαδικασία, τουτέστιν την ανάδειξή του στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης ή του σχολείου (Μουδατσάκης, 1994-α: 87-88· Μουδατσάκης, 1994-β: 85-94· Γραμματάς, 1999: 46-48· Γραμματάς, 2004: 47-50· Μώρου, 2002· Τζαμαργιάς, 1997: 32-35)⁵. Αξιοποιείται ιδιαίτερα ως διδακτική μεθοδολογία αναβίωσης κειμένων και επεξεργασίας θεμάτων της σχολικής ύλης (Μαρούδας, 1999: 73-89).

Σε μία ευρύτερη θεώρησή της, η *δραματοποίηση* νοείται ως η δημιουργία ενός σκηνικού δοκιμίου, με βάση κάποιο θέμα που δεν είναι οπωσδήποτε εγγεγραμμένο σε κείμενο. Μπορεί να αφορμάται, π.χ. από έργα γλυπτικής, αγιογραφίες, φωτογραφίες κ.λπ. (Μουδατσάκης, 1994-α: 87-88· Μουδατσάκης, 1994-β: 85-94· Μουδατσάκης, 2005: 13-15, 329-401), θεώρηση που πάντως δεν προφυλάσσει την έννοια από ασαφείς προσδιορισμούς.

β. Οι διάφορες εφαρμογές της αγγλοσαξονικής σχολής, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, και που συνολικά καλύπτονται από το γενικό όρο “drama”. Ο Παπαδόπουλος Σ. (2007: 28-51), ενοποιεί τις δύο κατηγορίες, δηλαδή της κυρίως δραματοποίησης και της γενικότερης αγγλοσαξονικής

⁴ Η αναφορά περιορίζεται στην εφαρμογή των συγκεκριμένων τεχνικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στην επαγγελματικού χαρακτήρα θεατρική πράξη, γεγονός που τους προσδίδει έναν πιο μετριοπαθή χαρακτήρα.

⁵ Ο Pavis P. (1998: 122) ερμηνεύει τον όρο *dramatization* ως τη μετατροπή ενός επικού ή ποιητικού κειμένου σε δραματικό κείμενο.

Επίσης, η Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου Χ. (2002: 22-24), διακρίνει τη θεατρική διασκευή ενός κειμένου που γίνεται από κάποιο συγγραφέα, ο οποίος μεταπλάθει το πρωτότυπο κείμενο με θεατρικούς όρους, από τη δραματοποίησή του. Η δεύτερη, κατά την ερευνήτρια, χρησιμοποιεί το κείμενο κατά βάση αυτούσιο, προσδίδοντάς του μία θεατρικότητα, διά της απόδοσης και του χρωματισμού του με τα εκφραστικά μέσα της φωνής και του σώματος.

προσέγγισης υπό τον όρο *διερευνητική δραματοποίηση*. Μέσω αυτού δηλώνεται η ανάπτυξη και επεξεργασία μίας ιστορίας από τους μαθητές. Η εν λόγω ιστορία βασίζεται σε κάποιο κείμενο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον αξιολογικό στοχασμό των στοιχείων της ιστορίας, αλλά και της βιωμένης εμπειρίας.

γ. *Εργαστήριο γραφής*. Θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος μίας εφαρμογής δραματοποίησης ή δημιουργίας θεατρικής παράστασης, σύντομης ή εκτεταμένης, αλλά εξετάζεται και ως ξεχωριστή κατηγορία. Τούτο γιατί συμβάλλει ιδιαίτερα στην προσέγγιση του γραπτού λόγου και της συνολικής ανάπτυξης του θεατρικού συμβάντος. Κατά την εφαρμογή του εργαστηρίου γραφής, οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά στην παραγωγή κειμένων που χαρακτηρίζονται από τα βασικά γνωρίσματα του θεατρικού λόγου. Τα θέματα που αξιοποιούν προέρχονται από τα άμεσα ενδιαφέροντά τους, τη σχολική ύλη, την επικαιρότητα, τους αυτοσχεδιασμούς στους οποίους οδηγήθηκαν σε ανάλογα βιωματικά εργαστήρια ή από οπουδήποτε αλλού (Γραμματάς, 1999: 45-46· Γραμματάς, 2003: 458-460).

3) Προσεγγίσεις με βασικό άξονα τη σκηνική επίδειξη και το παραστασιακό γεγονός. Αναλυτικότερα:

α. *Θεατρική παράσταση*: Είναι η πιο σύνθετη μορφή, η οποία περνάει με πληρότητα από αρκετές διαδικασίες μέχρι την τελική σκηνική παρουσίαση. Αρχικά, της δραματικής ανάλυσης του κειμένου, που μπορεί να παρθεί από τη δραματοουργία ή να αποτελέσει προϊόν εργαστηρίου γραφής της μαθητικής ομάδας. Στη συνέχεια, της σκηνοθεσίας, της φροντίδας από άποψη σκηνογραφίας, ηχητικής επένδυσης, επιμέλειας κουστουμίων, φωτισμού και, τέλος, της γνωστοποίησης στους αποδέκτες της. Κατά κανόνα, απευθύνεται και αξιολογείται από ενήλικες, με κριτήρια που αναφέρονται, βασικά, στην αισθητική-καλλιτεχνική της υπόσταση. Αποτελεί ένδειξη, παρά τις υπάρχουσες ενστάσεις, για την παιδαγωγική και μορφωτική στάθμη του σχολείου.

β. *Θεατρικό αναλόγιο*: Χρησιμοποιείται για την ανάδειξη του περιεχομένου και των αξιών κάποιου συγκεκριμένου έργου, το οποίο, ένεκα της ύπαρξης τεχνικών δυσκολιών προτιμάται να παρουσιαστεί κατ' αυτόν τον προφορικό τρόπο. Συνίσταται στην εκφραστική ανάγνωση ενός κειμένου, όχι απαραίτητα δραματικής μορφής. Χρησιμοποιεί έναν ή περισσότερους ηθοποιούς, με σημαντική μείωση του ρόλου της σωματικής έκφρασης και των σκηνικών ή ενδυματολογικών εξαρτημάτων (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998: 133).

γ. *Μονόδραμα ή σκετς* (sketch)⁶: Αποτελεί μία σύντομη θεατρική παράσταση, με υλικό που αντλείται από διάφορες πηγές και δραστηριότητες (δραματοποιήσεις, θεατρικά παιχνίδια, διακειμενικές συνθέσεις εργαστηρίων γραφής). Χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη επιμέλεια στο καλλιτεχνικό μέ-

⁶ Ο Μουδατσάκης Τ. (2005: 257) αντιστοιχίζει την ορολογία.

ρος, καθότι προορίζεται να παρουσιαστεί σε πιο ευρύ κοινό. Ο Pavis P. (1998: 339) του αποδίδει κωμικό ή σατυρικό, κατά βάση, περιεχόμενο και μικρό αριθμό συμμετεχόντων ηθοποιών. Ο Γραμματάς Θ. (2004: 139-140) αναφερόμενος ειδικότερα στην εκπαιδευτική εφαρμογή του είδους επισημαίνει τη δυνατότητα και για δραματικό ή οποιασδήποτε άλλης μορφής περιεχόμενο, καθώς και διάρκεια 15-20 λεπτών.

δ. *Θεατρικό δρώμενο μορφής χάπενινγκ* (happening): Είναι σύντομο, ευχάριστο, αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς, περιλαμβάνει αποσπασματικούς διαλόγους, ζωνρότητα στην εκφορά του λόγου και την κίνηση. Στοχεύει στην προβολή της ορμής και του πάθους των ιδεών. Ενδείκνυται για σχολικές επετειακές εορτές, όπως και για φλέγοντα κοινωνικά θέματα, λόγω του δυναμικού του χαρακτήρα. Ορισμένοι το θεωρούν ως είδος της δραματοποίησης (Μουδατσάκης, 1994-α: 166-172), καθώςσον μπορεί να αξιοποιηθεί για τη μελέτη και διερεύνηση μίας κοινωνικής κατάστασης ή ενός ιστορικού γεγονότος. Σε μία γενικότερη θεώρησή του, το χάπενινγκ χαρακτηρίζεται από έλλειψη δραματικού κειμένου, συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση ηθοποιών – θεατών, όπως και πραγματοποίησή του, συνήθως, σε χώρο της καθημερινής ζωής, δηλαδή ένα κατάστημα, ένα πάρκο κ.λπ. (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998: 137-138· Pavis, 1998: 167-168).

Εκτός από τις παραπάνω μορφές εφαρμογής θεατρικών διαδικασιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης, διακρίνεται μία ακόμη, ειδικότερη κατηγορία. Αντιπαραβάλλεται με τις προηγούμενες ένεκα της παρουσίας, κατά τη θεατρική πράξη, όχι του ανθρώπινου σώματος, αλλά ορισμένων χαρακτηριστικών εξαρτημάτων, στα οποία γίνεται χειρισμός με ειδικό και συγκεκριμένο, κατά περίπτωση, τρόπο (Πούγχερ, 1997: 52-56· Ιωακειμίδης, 2003: 62-66). Περιλαμβάνει τα ακόλουθα είδη:

α. *Κουκλοθέατρο* και *μαριονέτες*. Αυτά τα είδη άρχισαν να αντιμετωπίζονται σοβαρότερα αφότου αναπτύχθηκαν από επαγγελματίες, με έντεχνο και παιδαγωγικά ορθό τρόπο, από το Διαφωτισμό και εφεξής. Άψυχα, ευκίνητα αντικείμενα αποκτούν ζωή και υπόσταση, κίνηση και λόγο από τον άνθρωπο που τα χειρίζεται, κρεμώντας τα από ψηλά με κλωστές (μαριονέτες) ή κουνώντας τα από κάτω με τα δάχτυλά του (γαντόκουικλες).

β. *Θέατρο σκιών* και γενικότερα *χάρτινο θέατρο* (papiertheater), με χαρακτηριστική περίπτωση τον Καραγκιόζη. Το συγκεκριμένο είδος, με καταγωγή την Άπω Ανατολή, αφού εξελληνίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα (Λεούση, 2003: 205-209), αγαπήθηκε, στον τόπο μας, από κοινό όλων των ηλικιών. Υπάρχουν και πολλές σωστές ενστάσεις για τις παιδαγωγικές του επιδράσεις και τα αξιακά πρότυπα που προβάλλει.

Τέλος, ας σημειωθεί ότι κάποιες φορές χρησιμοποιούνται και μεικτά μοντέλα, ταυτόχρονης δηλαδή σκηνικής εμφάνισης ηθοποιών και τεχνικών εξαρτημάτων.

Επίλογος

Αυτές είναι σε γενικές γραμμές οι διάφορες μορφές και προσεγγίσεις με τις οποίες μπορεί να εμφανιστεί το θέατρο στα πλαίσια της σχολικής και όχι μόνον αγωγής· διαδικασία με αφετηρίες ή αναγωγές σχετικές και με το χώρο της ψυχοθεραπείας, γεγονός που απαιτεί και σαφείς ειδολογικές διακρίσεις, συνθήκη αναγκαία, όπως ήδη αναφέρθηκε, για την απαραίτητη αντιδιαστολή τού ρόλου του παιδαγωγού από εκείνον τού ψυχοθεραπευτή.

Βεβαίως, η αναζήτηση πρόσφορων τρόπων αξιοποίησης του θεάτρου στην αγωγή των νέων δεν σταματά, αλλά διεξάγεται εμπεριέχοντας στοιχεία, εντός συγκεκριμένων δεοντολογικών πλαισίων, πειραματισμού, ποικιλομορφίας, δανεισμού από άλλους χώρους, αλλά και συνεχούς εξέλιξης.

Βιβλιογραφία

- Blajan-Marcus, S. (1974). Psychodrama and its Diverse Uses. In Greenberg, I.-A. (Ed). *Psychodrama. Theory and Therapy*. New York: Behavioral Pubs
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. Essex: Longman
- Chesner, A. (1995). Dramatherapy and Psychodrama: Similarities and Differences. In Jennings, S., Cattanach, A., Mitchel, S., Chesher, A., & Meldrum, B. *The Handbook of Dramatherapy*. London & New York: Routledge
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα⁴: αυτοέκδοση
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Deldime, R. *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία* (μτφρ. Θ. Γραμματάς). Αθήνα: Τυπωθήτω 1996.
- Ιωακειμίδης, Π. (2003). *Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λεούση, Λ. (2003). *Ιστορία της ελληνικής μουσικής*. Αθήνα: Άγκυρα
- Libman, K. (2001). What's in a Name? An Exploration of the Origins and Implications of the Terms 'Creative Dramatics' and 'Creative Drama' in the United States: 1950s to the Present. *Youth Theatre Journal*, Vol. 15, pp. 23-32
- Μαρούδας, Η. (1999). Θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση και διδασκαλία. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 53-54, σσ. 73-89
- Μουδατσάκις, Τ. (1994-α). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι – Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας
- Μουδατσάκις, Τ. (1994-β). Η δραματοποίηση. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ. 6, σσ. 85-94

- Μουδατσάκις, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου*, τόμ.Ι. Αθήνα: Γ.Γ.Νέας Γενιάς&Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Παν/μιο Αθηνών
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία*, Τόμ. ΙΙ. Αθήνα: Γ. Γ. Νέας Γενιάς & Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Παν/μιο Αθηνών
- Μώρου, Α. (2002). Δραματοποίηση: από το κείμενο στη σκηνή της τάξης. Ένα παράδειγμα, ‘Οδύσσεια’ Ομήρου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 2. (<http://www.de.sch.gr/theatro>. Προσπέλαση: 20/11/2005)
- Page, C. (1997). *Eduquer par le Jeu Dramatique*. Paris: ESF
- Page, C. (2002). Theatrical Practices in the French Educational System since the Beginning of the 20th Century. (Paper), University D’Artois, Arras
- Παπαδόπουλος, Γ. (2004). Μιμήσεως αρχές, παιδαγωγίας απαρχές και σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι. *Θεατρογραφίες*, τ. 12, σσ. 25-32
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Παν/μιο Αθηνών
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος
- Pavis, P. (1998). *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts and Analysis* (Translated from French by C. Shantz). Toronto, Canada, etc.: University of Toronto
- Πούχγερ, Β. (1996). Το θέατρο στο σχολείο. Στο *Πρακτικά Ημερίδας: Θεατρική τέχνη και παιδί – Προοπτικές της Θεατρικής Παιδείας στο σχολείο*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Παν/μιο Αθηνών 1996
- Πούχγερ, Β. (1997). *Κείμενα και αντικείμενα*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Ryngaert, J.-P. (1996). *Le Jeu Dramatique en Milieu Scolaire*. Paris³: De Boeck University
- Σαρρής, Δ. (2003). Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο στα βαρήκοα παιδιά: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1, σσ. 113-128
- Σέξτου, Π. (2006). Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ. 6, σσ. 14-17
- Τζαμαργιάς, Τ. (1997). Η δραματοποίηση ως μορφή και είδος θεάματος και θεάτρου στη εκπαίδευση. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ. 20, σσ. 32-35
- Trapido, J., Ed. (1985). *An International Dictionary of Theatre Language*. Westport & London: Greenwood
- Φιλιππόπουλος, Γ. (1964). *Ηθοποιία και ηθοποιός. Ψυχολογικάί – ψυχαναλυτικάί απόψεις*. Αθήνα: Ανατύπωσης από τας διαλέξεις του Εθνικού Θεάτρου

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Ηλίας Μαρούδας είναι Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Κατέχει διδακτορικό τίτλο (Παν/μιο Αιγαίου) και μεταπτυχιακό τίτλο (Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης) στις Επιστήμες της Αγωγής. Τα ιδιαίτερα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται κυρίως στη θεατρική αγωγή και στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης.

Το Θέατρο ως αντίδοτο στο φιλισταϊσμό

Ιωάννα Μενδρινού

Εκπαιδευτικός ΠΕ, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α
imendrinou@sch.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή το φαινόμενο του *φιλισταϊσμού* επανακάμπτει προσλαμβάνοντας καινοφανείς διαστάσεις που περιπλέκουν τα όρια μεταξύ αυθεντικού και υποκριτικού, αισθητικο/καλλιτεχνικού και εργαλειακού ενδιαφέροντος για την τέχνη. Στην παρούσα εισήγηση το ζήτημα εξετάζεται ως εγγεγραμμένη κοινωνική αναπαράσταση στη δραματολογία για ανήλικους θεατές της μεταπολίτευσης. Αντιμετωπίζοντας το θέατρο ως “δείκτη σημείωσης” της πραγματικότητας, διερευνώνται κατ’ αυτό τον τρόπο οι διαχρονικές μορφές νοηματοδότησης του *φιλισταϊσμού* και ειδικότερα οι διαφορετικές όψεις υποστασιοποίησής του κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου στην Ελλάδα. Στόχος, η ανάδειξη των συνθηκών που παράγουν και συντηρούν το φαινόμενο και προβληματισμών για τους κινδύνους που ελλοχεύει. Προβληματισμούς που πρωτίστως εκφράζονται με φανερό ή λανθάνοντα τρόπο από τους καλλιτέχνες (εδώ οι συγγραφείς), τους τελευταίους ίσως εναπομείναντες παραγωγούς πολιτιστικών αξιών της μαζικής κοινωνίας.

Το θέατρο, είτε ως ιδιαίτερη μορφή επαγγελματικής καλλιτεχνικής έκφρασης που απευθύνεται σε κοινό ανήλικων θεατών, είτε ως όχημα ψυχο/πνευματικής και πολιτιστικής καλλιέργειας στο χώρο του σχολείου, είναι δυνατόν:

- να ενεργοποιήσει τη συλλογική συνείδηση και τις δημιουργικές δυνατότητες του σύγχρονου ανθρώπου
- να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στην “αισθητική του κιτς” και την κουλτούρα του “φαίνεσθαι”, στην ορθολογικοποίηση, εμπορευματοποίηση και μηχανοποίηση της ζωής,
- να συμβάλει στον επανακαθορισμό των προτεραιοτήτων και τον επαναπροσδιορισμό των ηθικών, αξιακών και αισθητικών προτύπων της κοινωνίας
- να αποτελέσει αντίδοτο στον “πολιτισμένο” (illustrated) φιλισταϊσμό.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο για ανήλικους θεατές, φιλισταϊσμός, πολιτισμός, παιδεία, αισθητική καλλιέργεια

Abstract

In modern times the phenomenon of philistinism reoccurs employing novel dimensions that perplex the limits between authentic and hypocritical, aesthetic/ artistic and instrumental interest for art. In this paper the issue is examined as a registered social representation in dramaturgy for the juvenile audience of the political change-over. Facing Theatre as “indicator note” of reality, they are being viewed in this way the diachronic forms of meaning of philistinism and specifically the different aspects of its reification during the period that is being examined in Greece. The

aim is, the highlighting of the conditions that create and maintain this phenomenon and of the concerns for the dangers that is lurking. Concerns that mainly are being expressed in an obvious or in a latent way by the artists (in this case the writers), the last probably remaining producers of cultural values of a massive society.

The Theatre either as a particular professional artistic expression that is being addressed to a juvenile audience, or as a vehicle of psycho spiritual and cultural cultivation in the area of the school is able to:

- to activate the collective consciousness and the creative abilities of the modern man
- to function compensatory to the "aesthetic of kits" and the culture of "the seeming", to the rationalization, commercialization and mechanization of life,
- to contribute to the redefinition of the ethical, the value and aesthetic standards of the society
- to be an antidote of the "civilized" (illustrated) philistinism.

Keywords: Theatre for a juvenile audience, philistinism, civilization, education, aesthetic culture

Εισαγωγή

Το 1978, τέσσερα μόλις χρόνια από την πτώση της δικτατορίας και την αποκατάσταση της δημοκρατίας στην Ελλάδα, εν μέσω μίας εποχής ιδιαίτερα ριζοσπαστικής και πολιτικοποιημένης, κατακλυσμικής και κατακλυσμένης από προοδευτικές αντιλήψεις και ευεπίφορης σε οραματισμούς για ένα καλύτερο κόσμο ελευθερίας, δικαιοσύνης και ειρήνης, στο εισαγωγικό σημείωμα της συντακτικής επιτροπής του πρώτου τεύχους του περιοδικού "Χώρα"⁷ διαβάζουμε: «Στο χώρο αυτού που συμβατικά ονομάζουν πνευματικό πολιτισμό, κάθε φορά που ο φιλισταϊσμός κάνει δυναμικά την εμφάνισή του, το αποτέλεσμα είναι ίδιο και απαράλλακτο: το θέαμα της αθλιότητας. Η κρίση δεν αγκαλιάζει μονάχα το ανέστιο πλήθος των γραμμάτων, αλλά έχει να κάνει με μια παρακμή των ηθών πολύ βαθύτερη από την κατάσταση της παιδείας, της καλλιέργειας ή της μόρφωσης [...] Να ένα ασφυκτικά κατοικημένο παρόν».

Μία δεκαετία αργότερα, στην εκκίνηση της δεκαετίας του '90 που συμπίπτει με την κατάρρευση του διπολισμού σηματοδοτώντας το τέλος του «σύντομου 20^{ου} αιώνα» ο φιλισταϊσμός, μεταλλαγμένος πολιτισμικά, επανακάμπτει υποδόρια και παραπλανητικά, εγείροντας για άλλη μία φορά ερωτηματικά και προβληματισμούς ηθικής τάξεως. Είναι ακριβώς η εποχή όπου τόσο τα ιδανικά οράματα του 20^{ου} αιώνα που στην Ελλάδα αναβίωσαν μεταπολιτευτικά, όσο και τα ιδεολογικά ισοζύγια που τα εξέφυσαν καταρ-

⁷ Βραχύβιο περιοδικό (1978-1979) Το εισαγωγικό σημείωμα με τίτλο «Είδηση για τον αναγνώστη» (σ. 3-4) δεν είναι υπογεγραμμένο επιτρέποντας την υπόθεση ότι ανήκει στη συντακτική επιτροπή που αποτελείται από τους Αντώνη Ζέρβα, Νίκου Λεβέντη και Κωστή Παπαγιώργη.

ρέουν, κλυδωνίζοντας πεποιθήσεις, παραδοχές και βεβαιότητες: «που συμερίζονταν τόσο ο φιλελεύθερος καπιταλισμός όσο και ο κομμουνισμός» και προοιωνίζοντας μία ατέρμονη περίοδο κρίσης σε κάθε επίπεδο της κοινωνικής οργάνωσης και ζωής. Μία εποχή κυριαρχίας των αξιών του α-κοινωνικού ατομικισμού, του ηδονοθηρικού καταναλωτισμού και της τεχνικής ορθολογικότητας, η ιδεολογική νομιμοποίηση, η πρακτική συγκεκριμενοποίηση και προώθηση των οποίων, συνέβαλαν στη διαμόρφωση της ώριμης μαζικής δημοκρατίας (Hobsbawm, ⁸2006: 25-27. Κονδύλης, 2007: 268-272). Η ελληνική κοινωνία που «ενώ έδειχνε προσκολλημένη στις ισχυρές πολιτικές ταυτότητες της μεταπολεμικής ιστορίας, φάνηκε την ίδια στιγμή έτοιμη να πραγματοποιήσει μια απότομη σχετικά στροφή από τους ιδανικούς μύθους στον ιδιοτελή ρεαλισμό. Προσαρμόστηκε αρκετά εύκολα στο νέο ιδεολογικό κλίμα του ηδονιστικού ατομισμού, του επιδεικτικού πλουτισμού και του καταναλωτισμού», με αποτέλεσμα η «δημόσια σφαίρα» να πληρώσει ακριβά το κόστος αυτής της αλλαγής (Βούλγαρης, ⁴2008: 389).

Φιλισταϊσμός: αναδρομή στις ποικίλες σημασιοδοτήσεις του όρου

Ο «φιλισταϊσμός» (*Philistinism*), προέρχεται βέβαια από τη λέξη *φιλισταίος* (*philistine*) που σύμφωνα με το βιβλικό συνειρμό παραπέμπει στο γνωστό εχθρικό προς τους ισραηλίτες, λαό⁸. Στην παρούσα όμως εισήγηση δεν θα μας απασχολήσει η συγκεκριμένη χρήση της, αλλά οι εκδοχές και συνεκδοχές της που έχουν ως αφετηρία τη χρησιμοποίηση της γερμανικής λέξης *philister*, στη γερμανική φοιτητική αργκό για τον χαρακτηρισμό των ακαλλέργητων και ματεριαλιστών φορέων της εξω-πανεπιστημιακής κοινότητας έπειτα από μία σφοδρή αντιπαράθεση μεταξύ φοιτητών του πανεπιστημίου και των κάτοικων της Jena στη Γερμανία το 1693⁹. Αξιοποιήθηκε δε, από τον Clemens von Bretano με την έννοια του “στενοκέφαλου” (*square*), προκειμένου να στηλιτεύσει μία «νοοτροπία η οποία έκρινε τα πάντα με βάση το άμεσο όφελος και τις υλικές αξίες» υποτιμώντας «άχρηστα αντικείμενα και ασχολίες όπως αυτά που παράγονται στην κουλτούρα και την τέχνη» (Arendt, 2012: 15-16).

Ο όρος όμως καθιερώνεται στη Αγγλία των αρχών του 19^{ου} αιώνα όταν αναπροσαρμόζεται στην αγγλική γλώσσα (*Philistinism, philistine*) από τον Matthew Arnold για να αποδώσει την ανεπάρκεια της φιλελεύθερης κουλ-

⁸ Οι Φιλισταίοι (λατινικά *Philistinus*, ελληνικά *Philistinos*, από τα εβραϊκά *pēlišīṭ* όπου και το όνομα Παλαιστίνη) ήταν ένας από τους Λαούς της θάλασσας που φεύγοντας από την Κρήτη εγκαταστάθηκε στη νότια πεδιάδα της Χανάαν τον 12^ο αι. π.Χ. (<http://www.oxforddictionaries.com>). Οι πιο γνωστοί Φιλισταίοι είναι ο Γολιάθ και η Δαλιδά από την παλαιά Διαθήκη.

⁹ *Benet's Reader's Encyclopedia*, 1987: 759. *Little Oxford Dictionary of Word Origins*, 2014: 248.

τούρας, το ατομικιστικό, εγωκεντρικό και υλιστικό ιδεώδες και ιδίως την έλλειψη και αδιαφορία για τις πολιτιστικές και αισθητικές αξίες, της βικτωριανής αστικής τάξης. Διακηρύσσοντας την άποψη πως ο πολιτισμός ως επινόηση με καθολική και διαχρονική αξία «*συνιστά μελέτη της τελειότητας*», διότι είναι δυνατόν να προσφέρει στον άνθρωπο αρωγή στις δυσκολίες της σύγχρονης εποχής, φρέσκες αντιλήψεις και απελευθέρωση από στερεότυπα, ο M. Arnold προβάλλει ως αντίδοτο στην παρακμή, τη "γλυκύτητα" (*sweetness*) και το "φως" (*light*) του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού: τον εξευγενισμό δηλαδή του ανθρώπου που έχει αποθριωθεί από το κυνήγι της υλικής ευμάρειας (Arnold, 2011. Βαλλιάνος, 2011:11-72. Collini, 1993).

Σύμφωνα με την Hannah Arendt, η ευκρινής μορφή του όρου για «*έλλειψη κουλτούρας και ενδιαφέροντος για την τέχνη*» και η σύνδεσή του με έννοιες όπως «*ακαλλιέργητο*» και «*τετριμμένο*»¹⁰, υπερβαίνεται από τις εξελίξεις και συγκεκριμένα από τη σταδιακή διεύρυνση του ενδιαφέροντος των ευρωπαϊκών μεσαίων τάξεων «*για τις αποκαλούμενες πολιτισμικές αξίες*». Έχοντας αποκτήσει υλική ευμάρεια και χρόνο για ανάπαυλα, και αντιμέτωπος με την περιφρόνηση της αριστοκρατίας για τη «*χυδαιότητα της σκέτης φιλοχρηματίας*», σταδιακά μονοπωλούν «*την "κουλτούρα" χάριν των δικών [τους] σκοπών, όπως η κοινωνική θέση και το κύρος*» (Arendt, 2012: 16). Η κουλτούρα (με την έννοια της πνευματικής και αισθητικής καλλιέργειας) ανάγεται κατ' αυτό τον τρόπο σε εχέγγυο κοινωνικής καταξίωσης, ένα «*εμπόρευμα*» με «*ανταλλακτική αξία*», αντίστοιχη όπως και άλλα είδη κοινωνικών και ατομικών αξιών προσδίδοντας στο *φιλισταϊσμό* τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματά του. Για τον Vladimir Nabokov, ο «*πολιτισμένος*» ή «*καλλιεργημένος*» (illustrated) *φιλισταϊσμός*, συνιστά ένα οικουμενικό φαινόμενο και αφορά στην μετάλλαξη του ενδιαφέροντος για τον πολιτισμό και την τέχνη, σε τεκμήριο συμβατικότητας με ισχύουσες ιδέες και στερεότυπα: σχετίζεται επομένως με έναν ιδιότυπο τύπο συντηρητισμού (Nabokov, 1981: 191).

Στο πλαίσιο αυτό, η φιλοφρόνηση «*καλλιεργημένος*» φαντάζει μάλλον ύποπτη, αφού ωφέλιμη και θεμιτή μπορεί να είναι τόσο η αξιοποίηση ενός πίνακα ζωγραφικής για την εξυπηρέτηση μορφο/παιδευτικών επιδιώξεων ή αισθητικών αναγκών, όσο και η χρησιμοποίησή του για την κάλυψη μίας τρύπας στον τοίχο (Arendt, 2012:18-20). Κατά τον ίδιο τρόπο, η παρακολούθηση μίας θεατρικής παράστασης μπορεί να είναι εξίσου χρήσιμη για την ψυχοσυναισθηματική ανάταση, την αισθητική απόλαυση ή τον κοινωνικοπολιτικό προβληματισμό των θεατών, όπως και για την εξυπηρέτηση καταναλωτικών αναγκών, την κάλυψη του ελεύθερου χρόνου ή απλώς την τήρηση των όρων του life style για τη διασφάλιση της συμμετοχής του ατόμου στη σύγχρονη μαζικοδημοκρατική πραγματικότητα.

¹⁰ Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language-Unabridged, 1951: 1260. Webster's New World Dictionary of the American Language-College Edition, 1962: 1099.

Ο φιλισταιϊσμός στο θέατρο για ανήλικους θεατές της μεταπολίτευσης

Αντιλαμβανόμενοι το θέατρο ως “δείκτη” της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Γραμματάς, 2001. Γραμματάς, 2010. Μενδρινού, 2009) και «μέσο άμεσης διάδοσης σε ευρύτερα σύνολα πολιτισμικών αξιών και εννοιών» (Γραμματάς, ²1999: 159), το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην ελληνική μεταπολιτευτική πραγματικότητα και στο θέατρο που παράγεται για να απευθυνθεί σε ανήλικους, ή αξιοποιείται στο χώρο του σχολείου (ως διδακτικό μέσο ή αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο) εκπληρώνοντας τη διττή μορφο/παιδευτική και αισθητικο/καλλιτεχνική του αποστολή. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώνεται, πως ο *φιλισταιϊσμός* νοηματοδοτούμενος:

- είτε ως συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από στενότητα αντίληψης για τη ζωή και τον κόσμο, υποτίμηση, περιφρόνηση ή και άγνοια για τον πολιτισμό και την τέχνη,
- είτε (συνεκδοχικά) ως φαινόμενο που σχετίζεται με τη ροπή στον ατομικιστικό ωφελιμισμό, τον υλισμό, τον ηδονοθηρισμό και τον *πλουτισμό*
- είτε τέλος, ως *επιδεικτικός καταναλωτισμός μορφωτικών, καλλιτεχνικών και γενικότερα πολιτισμικών αγαθών για την εξασφάλιση κοινωνικής καταξίωσης, υπεροχής, αυτοεπιβεβαίωσης και ευτυχίας και έλξη από φτηνές και εύκολες μορφές τέχνης (κιτς),*

συνιστά μία αρνητική αλλά υπαρκτή κοινωνική αναπαράσταση που

- εγγράφεται emphatically στη σύγχρονη ελληνική δραματολογία και τη σκηνική πράξη, ιδιαίτερα από την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα έως σήμερα,
- ανιχνεύεται σε κοινωνιολογικές παραμέτρους που αφορούν στην προβολή, στην ανάπτυξη και στην καταξίωση του είδους, αλλά και,
- στην επιβίωση στάσεων ή μεθοδεύσεων που ακολουθούνται κατά την εφαρμογή του στο σχολείο και σε ερασιτεχνικές ή μαθητικές θεατρικές ομάδες όπου, η πρόοδος συχνά συγγέεται με την καλλιτεχνική απόδοση, η αισθητική με τον εντυπωσιασμό και ποιοτικά κριτήρια με ποσοτικές συνισταμένες (Γραμματάς, 1997. Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2004. Μενδρινού, 2014: 330).

Σε κάθε περίπτωση, η παρουσία του εγείρει γενικότερους προβληματισμούς για τα ήθη και τα έθη της ελληνικής κοινωνίας ιδιαίτερα σε εποχές κρίσης, απαιτώντας την επανεξέταση του ρόλου της παιδείας, της τέχνης και του πολιτισμού στην επανα-ηθικοποίηση της κοινωνίας και τη διασαφήνιση του είδους της διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης που προκρίνεται για τους πολίτες του μέλλοντος.

Εγκαταλείποντας μετά τη δικτατορία, τις πρακτικές ενός ερασιτεχνικού, ανούσιου και τετριμμένου, διασκεδαστικού εντυπωσιασμού, το ελληνικό επαγγελματικό θέατρο για παιδιά εκπέμπει μία νέα, άκρως ανανεωτική σκηνική και δραματουργική γλώσσα στρατευμένη στην ιδέα της δημοκρατίας και των εκπορευόμενων από αυτή πολιτισμικών αξιών με προεξέχουσα τη

μόρφωση όχι μόνο ως δικαίωμα, αλλά και ως προϋπόθεση της αγωγής και καλλιέργειας των μελλοντικών εγγυητών της (δημοκρατίας) (Γ. Νεγερπόντη *Ο Φίλος μας ο Αίσωπος*, Χ. Σακελλαρίου *Ο Σπιθοβολάκης*, Α. Ζέη *Ματίας ο Α΄*, Μ. Ρώτα *Δαβίδ και Γολιάθ*). Στη συνέχεια όμως, οδηγείται στην κριτική επανεξέταση αυτού καθαυτού του περιεχομένου των αξιών τις οποίες προέβαλλε και που στη σύγχρονη μετανεωτερική πραγματικότητα μεταλλάχθηκαν σε λέξεις κοινές, αλλά κενές σημασίας.

Το θέατρο για ανήλικους θεατές από πομπός διαμεσολάβησης καθολικά αποδεκτών προτύπων αναμόρφωσης και προόδου της κοινωνίας, ανάγεται σε αναπαραστατικό φορέα σημείωσης και ανάδειξης της αρνητικής επενέργειας φαινομένων ηθικής έκπτωσης και παρακμής, ανάμεσα στα οποία και το φαινόμενο του *φιλισταϊσμού* στις ποικίλες εκδοχές του. Η μετατόπιση αυτή επιβεβαιώνεται στο αίσθημα αμηχανίας ή του αδιεξόδου που εγγράφεται στο έργο σύγχρονων, αλλά και στην απογοήτευση ή στη διαφοροποίηση παλαιότερων συγγραφέων οι οποίοι πρωτοστάτησαν στην αναμόρφωση του είδους θέτοντας την καλλιτεχνική τους δράση στην υπηρεσία του ιδεαλιστικού οράματος δημιουργίας ενός καλύτερου αύριο.

Προσπερνώντας την συστηματική και ιδεολογικά επενδυμένη πρακτική υπονόμησης του κατεστημένου συστήματος (με στόχο την ανατροπή και την αντικατάστασή του) σε αρκετά κείμενα της πρώτης μεταπολιτευτικής περιόδου, τα πρώτα δείγματα φιλισταϊκής αντιμετώπισης της ζωής εγγράφονται στη σκαιά απεικόνιση του *ιδεολογικού αντιπάλου* του ήρωα-φορέα της προόδου και της δημοκρατίας. Στο *Γαϊτανάκι* της Ζ. Σαρρή εντοπίζονται στον Επιχειρηματία, έναν κατεξοχήν υλιστή εκπρόσωπο του κεφαλαιοκρατικού κατεστημένου και στο Χωροφύλακα, τον ημιμαθή, ακαλλιέργητο αν και ομιλών την καθαρεύουσα, θεματοφύλακα των αρχών και όργανο της τάξης του μετεμφυλιακού και δικτατορικού συστήματος,

Στα κείμενα του Γ. Ξανθούλη εμφανίζεται στη συμπεριφορά, στη στάση και στις αντιλήψεις κάποιων δευτερευόντων, εφησυχασμένων ή πλανημένων ηρώων. Στο *Ανέβα στη στέγη να φάμε το Σύννεφο*, τόσο οι αφυείς γονείς της “επαναστάτριας” Αννούλας, όσο και ο φιλόδοξος Δήμαρχος, συνιστούν ήρωες επιρρεπείς στην επιδεικτική συμπεριφορά και την υποκρισία· τύπους που θέλουν να ξεχωρίσουν επιδεικνύοντας έναν επίπλαστο προοδευτισμό. Στο *Τύμπανο Τρομπέτα και κόκκινα κουφέτα*, διαβλέπει, αλλά αντιμετωπίζει με ουτοπική όπως θ’ αποδειχθεί αισιοδοξία, τις πρώτες ενδείξεις αλλοτρίωσης της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Οι ήρωες/μουσικά όργανα αναζητούν το τραγούδι της χαράς που χάθηκε από τον κόσμο μαζί με την ομορφιά της καθημερινής απλότητας, των διαπροσωπικών σχέσεων και των σταθερών αξιών του παρελθόντος και τα καταφέρνουν ...

Στη δεκαετία του ’80, πολλοί συγγραφείς προβάλλουν το φαινόμενο του ατομικιστικού υλισμού με ταυτόχρονη υποτίμηση των πολιτιστικών αξιών (Υβ. Μεταξάκη *Εγώ Ρομπότ, εσύ;*) και τη ροπή προς τον καταναλωτισμό και τον εγωκεντρισμό (Ειρ. Μάρα *Εκπληκτικός Μεκάνικος*). Το “χρήμα”

παρουσιάζεται ως μέτρο αξιολόγησης των σύγχρονων υποκειμένων, προσδιορίζοντας το επίπεδο διαβίωσης, την κοινωνική τους θέση και αυτή καθ' αυτή την υπόστασή τους. Στο *Η Αλίκη στη χώρα των ψαριών* του Γ. Ξανθούλη, η Μαριδούλα όταν μαθαίνει πως αποτελεί ένα οικονομικά “φθηνό” ψάρι, ομολογεί: «*Ημουν ευτυχισμένη ως τη στιγμή που έμαθα ότι δεν αξίζω πολλά πράγματα στη χώρα των ανθρώπων*»¹¹.

Σε κάποια κείμενα η πρόθεση σημείωσης της εμμονικής ταύτισης «χρήματος-ευτυχίας» ή «χρήματος-εξουσίας» και της ηθικής έκπτωσης που συνεπάγονται οι συσχετισμοί αυτοί, είναι σαφής. Στο *Σμιγδαλένιο* του Α. Αδαμόπουλου, εικονοποιούνται δύο κόσμοι: στον πρώτο η αγάπη και η ηθική κυριαρχούν και θριαμβεύουν, ενώ στο δεύτερο όπου ο δόλος, η ιδιοτέλεια, η απληστία και η άποψη ότι τα πάντα είναι εμπορεύσιμα συνιστούν βασική παράμετρο αντίληψης της ζωής, η αποδόμηση είναι ολοσχερής. Στο έργο του Ε. Τριβιζιά *Τα Γουρουνάκια κουμπάρδες*, ερευνάται, αναλύεται διεξοδικά και καυτηριάζεται το φαινόμενο της οικονομικής και κοινωνικής ανισότητας, η υλιστική θεώρηση της ζωής, ο ατομικιστικός ηδονοθηρισμός και η απληστία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάδειξη της επίδρασης του νεοπλουτισμού στις συνθήκες διαβίωσης και στην ψυχοσύνθεση του ατόμου, της μετατόπισης του αξιακού πλέγματος που καθορίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κοινωνικό status, της άμβλυνσης των συνειδήσεων με αντίστοιχη υιοθέτηση συμπεριφορών και στάσεων που αγγίζουν τα όρια της διαφθοράς και της εγκληματικότητας. Για πρώτη φορά, κάνει την εμφάνισή του ο συνειδητός και αμετανόητος *ιδιοτελής αντίπαλος*, ο ματεριαλιστής και στενόμυαλος *φιλισταίος* που ευτυχώς δεν καταφέρνει να πετύχει τους στόχους του διαμεσολαβώντας στους ανήλικους θεατές αισιόδοξα μηνύματα. Από την άλλη πλευρά, στο *Όνειρο του Σκιάχτρου* του ίδιου συγγραφέα, ο Αχυρούλης που διεκδικεί το δικαίωμα στην ελευθερία και την αυτοπραγμάτωση, οδηγείται σε αδιέξοδο. Αντιμέτωπο με μία ακραία μορφή σύγχρονου “βαρβαρισμού” όπως εκφράζεται από τους φορείς ενός αμειλίκτου και ωφελμιστικού συντεχνιακού συστήματος, δραπετεύει από την πραγματικότητα βρίσκοντας καταφυγή στο όνειρο. Ο Γ. Καλατζόπουλος τέλος, στη διασκευή του *Όνειρο Καλοκαιρινής Νυκτός*, ασκεί κριτική στις σύγχρονες συνήθειες και στον καλλιτεχνικό ερασιτεχνισμό προβάλλοντας την ανάγκη πνευματικής, αισθητικής και πολιτιστικής καλλιέργειας του λαού.

Στη δεκαετία του '90 τα νέα έθνη τίθενται υπό αμφισβήτηση. Εκτός από τον Δ. Ποταμίτη που σταδιακά εκτοπίζεται από το προσκήνιο της θεατρικής ζωής επιμένοντας στη συντήρηση του μεταπολιτευτικού οράματος που καταποντίστηκε στο σύγχρονο *ασφυκτικά κατοικημένο κόσμο*, νέοι συγγραφείς όπως οι Γ. Φρατζεσκάκης και Π. Τσαρούχας θίγουν με εύσημο αλλά εύστοχο τρόπο, ζητήματα που υπάγονται στην υπό εξέταση προβληματική. Στο *Λουρί του Σωκράτη*, καταδεικνύεται πως το κυνήγι του χρήματος, της δόξας,

¹¹ Ξανθούλης Γ. (1993). *Μέσα στο νερό δασκάλα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 39

της καταξίωσης και της ευημερίας, όπως και η κυριαρχία του άτυπου νόμου σύμφωνα με τον οποίο τα πάντα «πωλούνται και αγοράζονται», οδηγούν στη χειραγώγηση, στον απο-προσανατολισμό και στην απο-ηθικοποίηση του ατόμου: «... οι δυνατοί / βγάζουν το χρήμα από την τσέπη και σου αγοράζουν τη ζωή / γιατί έτσι πρέπει»¹²

Στο *Αστερόπαιδο* του Γ. Φρατζεσκάκη, η μάγισσα και η βοηθός της υποκινούνται αποκλειστικά από το πάθος τους για πλούτη, κοινωνική καταξίωση και εξουσία και δε διστάζουν να χρησιμοποιήσουν αθέμιτα μέσα για να επιτύχουν τους σκοπούς τους. Στο *Ω, τι κόσμος παιδιά!* του Π. Τσαρούχα ανάμεσα σε άλλα επίκαιρα θέματα, προβάλλεται η υποκριτική συμπεριφορά δύο μητέρων που καταξιώνονται μέσα από την επίδειξη παροχών καλλιτεχνικής παιδείας στα παιδιά τους.

Ο φιλισταϊσμός μεταλλάσσεται σε φαινόμενο επιδεικτικής εμμονής εκφράζοντας την ανάγκη του σύγχρονου ατόμου για αυτοπραγμάτωση, καταξίωση και συγκρότηση ταυτότητας μέσα από την κατανάλωση υλικών ή άυλων αγαθών, τη μίμηση ή υιοθέτηση συμπεριφορών και προτύπων που εξασφαλίζουν την αποδοχή του από την κοινωνική ομάδα που επιθυμεί. Η *καλλιεργημένη* μορφή φιλισταϊσμού αποτυπώνεται στο λόγο και τη δράση των δραματικών ηρώων σε κείμενα όπως: *Περπατώ εις το δάσος* και *Το Ονειρο του Ρο* Στ. Μιχαηλίδου της Στ. Μιχαηλίδου, *Οικογένεια Νάο* των Ξ. Καλογεροπούλου & Θ. Μοσχόπουλου. Στο *Ένα δέντρο που το λέγανε Νικόλα* του Δ. Ποταμίτη, τα πάντα - ακόμα και η τέχνη - θυσιάζονται στο βωμό του χρήματος και της επαγγελματικής καταξίωσης αναδεικνύοντας τον φιλισταϊσμό ... των καλλιτεχνών.

Η (επι)στροφή σε αφετηριακές πηγές όπως η λαϊκή παράδοση, η αρχαιοελληνική γραμματεία και η κλασική έντεχνη λογοτεχνία ή δραματολογία (Γραμματάς, 2010. Μενδρινού, 2010: 269-330. Κολοκυθά, 2010: 161-214), καταδεικνύει την ανάγκη των καλλιτεχνών του θεάτρου για επανασύνδεση με το παρελθόν, αλλά και το ανανεωμένο ενδιαφέρον τους να φέρουν σε επαφή τους ανήλικους με κείμενα που εμφορούνται διαχρονικών και καθολικών αξιών, διαθέτουν αισθητικο/καλλιτεχνική αρτιότητα και συνεπώς είναι δυνατόν να συμβάλλουν ολόπλευρα στην διαπαιδαγώγηση και στην εκπαίδευση της παιδικής ηλικίας, κυρίως όμως στη δημιουργία αντιστάσεων στο σύγχρονο υλιστικό, ορθολογιστικό, μηχανοποιημένο και τυποποιημένο τρόπο ζωής. Ο ανήλικος θεατής, παιδί γέννημα της μαζικής κοινωνίας - ένας σύγχρονος καταναλωτής αλλά κι ένας μικρός “παπαγάλος” φιλισταίος - καλείται στη δια του θεάτρου διερεύνηση, στην αναθεώρηση εγκαθιδρυμένων αναπαραστάσεων και στην ανακάλυψη νέων πεδίων έκφρασης και αναφορικότητας χρήσιμων για την συγκρότηση μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας ικανής να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος, κυρίως όμως ν’ αντισταθεί με κριτικό πνεύμα στις “σειρήνες” της εποχής του.

¹² Ποταμίτης, Δ. (χ.χ.). *Το λουρί του Σωκράτη*. Αθήνα: Ντουντούμης, 36

Το θέατρο ως αντίδοτο στο φιλισταϊσμό

Σήμερα, εν μέσω μίας συστημικής κρίσης που επιδεινώνει τη ρήξη που έχει επέλθει μεταξύ παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος αφήνοντας το σύγχρονο άνθρωπο *έωλο* χωρίς σταθερές αξιακές αναφορές και σαφή ατομική και κοινωνική ταυτότητα (Γκίβαλος, 2013)·και το παιδί έρμαιο της ασάφειας και των αμφιθυμικών μεταπτώσεων της ενήλικης κοινωνίας (Μενδρινού, 2014b: 57) σήμερα που:

- η κουλτούρα του “φαίνεσθαι”, η ορθολογικοποίηση και η εμπορευματοποίηση της ζωής επιβάλλει τον επανακαθορισμό των προτεραιοτήτων της ζωής
- η άκριτη εισβολή της τεχνολογίας απειλεί ουσιαστικά την κοινωνική υπόσταση του ατόμου περιορίζοντας ακόμα περισσότερο τη σχέση του με τη φύση και τις αισθητικές και αισθητηριακές του αναπαραστάσεις
- οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης ελλοχεύουν τον κίνδυνο της απώλειας κεκτημένων αγαθών και δικαιωμάτων όπως ο περιορισμός της δυνατότητας για ισότιμη συμμετοχή στη μόρφωση, την παιδεία και τον πολιτισμό και την επιστροφή της παιδικής ηλικίας στο περιθώριο της κοινωνικής και δημόσιας ζωής,
- τα φαινόμενα εγκληματικότητας, ρατσιστικής ή φονταμενταλιστικής ακρότητας και “βαρβαρισμού” πληθαίνουν καθημερινά,

το θέατρο, διαχρονικός εγγυητής πολιτιστικής καλλιέργειας, ανθρωπιστικής παιδαγωγίας και ενεργοποίησης της δημιουργικής φύσης και της διάνοιας του ανθρώπου, καλείται για άλλη μία φορά να επιτελέσει την αποστολή του λειτουργώντας ... ως αντίδοτο σε κάθε μορφή φιλισταϊσμού.

Βιβλιογραφία

- Arendt, H. (2012) *Η κρίση της κουλτούρας και άλλα κείμενα*. Γ.Ν. Μερτίκας (μτφ). Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.
- Arnold, M. (2011). *Κουλτούρα και αναρχία*. Π. Σ. Βαλλιάνος (επιμ.-εισ.). Γ. Χρηστίδης (μτφ). Αθήνα: Πάπυρος.
- Collini, S. (ed) (1993). *Culture and Anarchy and other writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. (⁸2006). *Η Εποχή των Άκρων. Ο Σύντομος Εικοστός Αιώνας 1914-1991*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Nabokov, V. (1981). *Lectures on Russian literature*. Fredson Bowers (ed.-introd.). New York: Harcourt Brace Jovanovich/Bruccoli Clark.
- Βαλλιάνος, Σ. Π. (2011). Πνευματική καλλιέργεια και ταξική κοινωνία: το ελληνικό ιδέωδες του Μάθιου Αρνολντ. Στο Μ. Arnold, *Κουλτούρα και αναρχία* (σ. xi-Ixxii). Αθήνα: Πάπυρος.
- Βούλγαρης, Γ. (⁴2008). *Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης 1974-1990. Σταθερή Δημοκρατία σηματοδεδιμένη από την μεταπολεμική ιστορία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Γκίβαλος, Μ. (2013). Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση στην εποχή της πολύπλευρης κρίσης: Λειτουργικές προσαρμογές ή αλλαγή Παραδείγματος; *Ερευνητικό Πρόγραμμα “ΘΑΛΗΣ” (ΕΚΤ- ΕΣΠΑ): “Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”*, ΕΚΠΑ. <http://theduarte.org/30102013> [ανάκτηση: 13.11.2013]
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό θέατρο και Κοινωνία, Η σύγκρουση των Νέων με το Σύστημα στο Νεοελληνικό Θέατρο του 20ου Αιώνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω -Γ. Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2014). Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας (σσ. 13-20). Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γραμματάς, Θ. (1999), *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2010). *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολοκυθά, Σ. (2010). Η αρχαιοελληνική γραμματεία στο σύγχρονο ελληνικό θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό. Στο Θ. Γραμματάς Θ. (επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους Θεατές* (σσ. 161-214). Αθήνα: Πατάκης.
- Κονδύλης, Π. (2007). *Η Παρακμή του Αστικού Πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μενδρινού, Ι. (2009). Κατοχή και Αντίσταση. Η “Δραματική” αποτύπωση του Ιδεολογικού Διπολισμού». Στο *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Forum Νέων Επιστημόνων*, Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ [σε ψηφ. μορφή].
- Μενδρινού, Ι. (2010). Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα, Θέατρο για ανήλικους θεατές*. Αθήνα: Πατάκης 269-330.
- Μενδρινού, Ι. (2014a). Θέατρο στο Νηπιαγωγείο: Η Πρώτη Μύηση στο Θέατρο και στην Κοινωνική Ζωή. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 310-337). Αθήνα: Διάδραση.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Ιωάννα Μενδρινού είναι εκπαιδευτικός και εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απόφοιτος του Τμήματος Νηπιαγωγών του ΕΚΠΑ, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ στην κατεύθυνση «Θέατρο και Εκπαίδευση» και Υποψήφια Διδάκτωρ του ίδιου τμήματος. Στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνονται τα πεδία: θέατρο για ανήλικους θεατές, θέατρο στην εκπαίδευση, θέατρο της εμπύχωσης, νεοελληνικό θέατρο, λογοτεχνία για παιδιά και νέους.

Η “Δυναμική” του Ανθρώπινου Παράγοντα (Θεατή) και της Ομάδας (Κοινού) στην Επικοινωνία στο Θέατρο

Φανή Μυρωνάκη

Υποψήφια Διδάκτορας, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
fani_mironaki@yahoo.gr

Περίληψη

Το θέατρο αποτελεί ένα επικοινωνιακό σχήμα, καθώς στη θεατρική παράσταση υφίστανται όλοι οι παράγοντες επικοινωνίας (πομπός – δέκτης – αντικείμενο αναφοράς – μήνυμα – διάυλος – κώδικας). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία του συγκεκριμένου επικοινωνιακού σχήματος είναι η παρουσία ενός τουλάχιστον δέκτη – θεατή, αφού μόνο τη στιγμή που ένας ηθοποιός υποδύεται ένα «ρόλο» μπροστά σ’ έναν τουλάχιστον θεατή έχουμε μια θεατρική πράξη και ταυτόχρονα μια πράξη επικοινωνίας. Επομένως βασική παράμετρος για τη θεατρική λειτουργία είναι ο θεατής, καθώς το θέατρο δεν μπορεί να νοηθεί έξω από την αναφορά του σε κάποιον τρίτο, προς τον οποίο απευθύνεται η σκηνική δράση. Η σύγχρονη κοινωνιολογία του θεάτρου ασχολείται όλο και περισσότερο με τη μελέτη του κοινού, που από απλή συλλογική οντότητα, αντιμετωπίζεται πλέον ως ατομική συνείδηση εκφραζόμενη από την κατηγορία του θεατή. Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης οπτικής, η πρόσληψη της θεατρικής παράστασης θεωρείται ότι συντελείται διαφορετικά από τη συνείδηση κάθε θεατή, διότι υπάρχουν σημαντικές ιδιαιτερότητες που διαφοροποιούν αισθητά τους θεατές μεταξύ τους.

Λέξεις κλειδιά: θεατρική παράσταση, μορφή επικοινωνίας, θεατής, κοινό, τέχνη ως καταναλωτικό αγαθό

Abstract

The theater is a communicative form, as in the performance there is the presence of all communicators (transmitter - receiver - reference object - message - channel - code). A prerequisite for the function of the communication scheme is the presence of at least one receiver - viewer, since only when an actor plays a "role" in front of at least one viewer we have a theatrical act and simultaneously an act of communication. Thus a basic parameter for the operation of the theater is the spectator, as the theater cannot be understood outside the reference to a third party to whom the stage action is addressed. The modern sociology of the theater is increasingly engaged in the study of the audience, who is, now treated as individual consciousness expressed by the category of the viewer, rather than as a simple collective entity. In light of this objective, the perception of the theatrical performance is said to differ according to the conscience of every viewer, because there are important peculiarities that considerably distinguish the viewers from each other.

Keywords: theatrical performance, communicative form, spectator, audience, art as a consumer product

Το θέατρο ως επικοινωνιακό σχήμα

Το θέατρο αποτελεί ένα επικοινωνιακό σχήμα, καθώς στη θεατρική παράσταση υφίστανται όλοι οι παράγοντες επικοινωνίας (πομπός – δέκτης – αντικείμενο αναφοράς – μήνυμα – διάυλος – κώδικας). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία του συγκεκριμένου επικοινωνιακού σχήματος είναι η παρουσία ενός τουλάχιστον δέκτη – θεατή, αφού μόνο τη στιγμή που ένας ηθοποιός υποδύεται ένα «ρόλο» μπροστά σ' έναν τουλάχιστον θεατή έχουμε μια θεατρική πράξη και ταυτόχρονα μια πράξη επικοινωνίας (Τσατσούλης, 1999:20). Επομένως βασική παράμετρος για τη θεατρική λειτουργία είναι ο θεατής, καθώς το θέατρο δεν μπορεί να νοηθεί έξω από την αναφορά του σε κάποιον τρίτο, προς τον οποίο απευθύνεται η σκηνική δράση (Γραμματάς, ⁴2003:49). «*Από τη στιγμή που κάθε παράσταση αποτελεί ένα δημόσιο, κοινωνικό γεγονός, ο τρόπος που προσλαμβάνει ο θεατής τα επί σκηνής δράματα αποτελεί ένα σημαντικότατο παράγοντα της όλης θεατρικής προσπάθειας*» (Τσατσούλης, 1999:ό.π.). Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι το γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνιολογία του θεάτρου ασχολείται όλο και περισσότερο με τη μελέτη του κοινού που από απλή συλλογική οντότητα αντιμετωπίζεται πλέον ως ατομική συνείδηση εκφραζόμενη από την κατηγορία του θεατή. Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης οπτικής, η πρόσληψη της θεατρικής παράστασης θεωρείται ότι συντελείται διαφορετικά από τη συνείδηση κάθε θεατή, διότι υπάρχουν σημαντικές ιδιαιτερότητες που διαφοροποιούν αισθητά τους θεατές μεταξύ τους (Γραμματάς, ⁴2003:83).

Παράμετροι πρόσληψης της θεατρικής παράστασης

Βασική προϋπόθεση για την πρόσληψη της θεατρικής παράστασης από το κοινό – θεατή είναι η κατανόηση, η οποία εξαρτάται από τη θεατρική ικανότητα που διαθέτουν οι συντελεστές και οι θεατές της θεατρικής πράξης και κατά κύριο λόγο συνίσταται στην εξοικείωση με τα είδη κωδικών και υποκωδικών, που τη συνθέτουν. Ωστόσο, βασικότερη μορφή ικανότητας από την αποκωδικοποίηση του θεατρικού κειμένου, για τον θεατή είναι η ικανότητα να μπορεί «να αναγνωρίζει την παράσταση ως τέτοια» (Elam, 2001: 111). Αυτό σημαίνει ότι ο θεατής «αποδέχεται το γεγονός ότι, τουλάχιστον στις παραστάσεις δραματικών έργων, πρόκειται να παρουσιαστεί μπροστά του μια εναλλακτική και μυθοπλαστική πραγματικότητα από συγκεκριμένα άτομα που ορίζονται ως ηθοποιοί και ότι ο δικός του ρόλος απέναντι στην αναπαριστώμενη πραγματικότητα είναι ο ρόλος του προνομιούχου “θεατή”» (ό.π.: 111-112). Στην ουσία με βάση αυτή τη συμφωνία γίνονται διακριτοί οι ρόλοι των ηθοποιών και των θεατών, αφού στο πλαίσιο αυτής οι ηθοποιοί μπορούν να αλληλεπιδρούν στη σκηνή υποδύμενοι ότι δεν έχουν συναίσθηση της παρουσίας του κοινού και των πεπραγμένων του, ενώ αντίστοιχα οι θεατές από

τη μεριά τους μπορούν εύκολα να αντιλαμβάνονται ποια στοιχεία αποτελούν μέρος της παράστασης και ποια ανήκουν στο παραλειπόμενο θεατρικό περιεχόμενο, χωρίς την αξίωση να παρεμβαίνουν άμεσα σε όσα διαδραματίζονται επί σκηνής. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν οι θεατές μαθαίνουν να παραβλέπουν ή και να ανέχονται διάφορους εξωκειμενικούς «θορύβους» που μπορεί να προκύψουν στη διάρκεια της παράστασης και να οφείλονται σε αργοπορημένες αφίξεις, σε δυσλειτουργία του εξοπλισμού ή ακόμη και στο να ξεχάσουν οι ηθοποιοί τα λόγια τους. Αντίστοιχα, μαθαίνουν να μην λαμβάνουν υπόψη τις διάφορες σκόπιμες ενέργειες που μπορούν να συμβούν πάνω στη σκηνή, χωρίς να αποτελούν συστατικό στοιχείο της παράστασης. Βέβαια υπάρχουν κάποια όρια στην ελαστικότητα της σύμβασης της ανοχής αυτής, καθώς σε μία ενδεχόμενη δυσχέρεια έκφρασης λόγω πραγματικής μέθης του ηθοποιού και όχι απομιμούμενης είναι πολύ πιθανό η ανοχή αυτή του κοινού να εξαντληθεί (ό.π.: 112-113). Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι η αποδοχή της συγκεκριμένης θεατρικής σύμβασης και γενικότερα η «κατοχή και ο έλεγχος των “κανόνων του παιχνιδιού” από τον θεατρικό θαμώνα είναι σε μεγάλο βαθμό ζήτημα εμπειρίας [...] ο θεατής αναγκαστικά αποκτά έλεγχο των οργανωτικών αρχών της παράστασης με τρόπο επαγωγικό, δηλαδή δοκιμάζοντας την εμπειρία διαφορετικών κειμένων και συνάγοντας τους κοινώς ισχύοντες κανόνες» (ό.π.:117).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος της επικοινωνίας του θεατή με το θεατρικό γεγονός είναι ότι αυτή συντελείται μόνο μέσω της συμβολής του ίδιου, καθώς ο θεατής ως ξεχωριστό πρόσωπο φέρνει μαζί του το δικό του κόσμο που εκτός από το υποσυνείδητο στοιχείο, απαρτίζεται από ιδέες, αισθήματα και μνήμες (Πούχγερ, ²2004:45). Συνακόλουθο αυτού είναι οι σημασίες που παράγονται και κωδικοποιούνται από τον συγγραφέα, το σκηνοθέτη, τον ηθοποιό και όλους τους άλλους καλλιτεχνικούς συντελεστές της παράστασης, όταν προσλαμβάνονται από τους θεατές να αποκρυπτογραφούνται και να αναπλάθονται με τρόπο δημιουργικό από αυτούς (ό.π.:27). Στην ουσία οι θεατές που έρχονται στο θέατρο έχουν την ικανότητα να συμπληρώνουν με τη φαντασία τους ό,τι έχει αποσιωπηθεί. Πολλούς μάλιστα είναι ακριβώς αυτή η διαδικασία που τους τραβάει στο θέατρο, δηλαδή η επιθυμία τους να συμπληρώσουν ό,τι δεν έχει ειπωθεί και να λύσουν αυτό το μυστήριο (Μεγιερχόλντ, 1982:54). Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι το γεγονός ότι όσο εξοικειωμένοι κι αν είναι οι θεατές με τα συστήματα κωδικών της παράστασης, που χρησιμοποιούν οι συντελεστές αυτής, δεν υπάρχει ποτέ απόλυτη ταύτιση ανάμεσα στους κώδικες που αξιοποιεί η ομάδα των παραγωγών και τους κώδικες που καταφεύγει το θεατρικό κοινό, ειδικά στα σημεία εκείνα όπου η κατεύθυνση είναι σε οποιοδήποτε επίπεδο και βαθμό νεωτεριστική (Elam, 2001:119). Ο θεατής είναι αυτός που οφείλει να κατανοήσει και να αποκωδικοποιήσει την παράσταση, για προσωπικό του λογαριασμό. Ανεξάρτητα από το αν η αποκωδικοποίηση που επιχειρεί είναι ορθή

ή όχι σε κάθε περίπτωση η ευθύνη για τη σύνθεση του τελικού νοήματος της παράστασης είναι δική του (ό.π.: 120).

Ειδικότερα ο θεατής πηγαίνοντας στο θέατρο, επιθυμεί να βιώσει, όση ώρα διαρκεί η παράσταση, ό,τι βιώνει και ο ήρωας. Προκειμένου να συμβεί αυτό θα πρέπει να μπορεί διακρίνει στον ήρωα στοιχεία που παραπέμπουν στη δική του ύπαρξη και ταυτόχρονα αναγνωρίζονται από τη δική του συνειδηση. Δεδομένου ότι μέσω των ρόλων στο θέατρο θίγονται καίριες κοινωνικές αλλά και υπαρκτικές αναζητήσεις, το θεατρικό υποκείμενο που αναδύεται μέσα απ' αυτούς διαθέτει τα αναγνώσιμα και αναγνωρίσιμα στοιχεία που επιτρέπουν στο θεατή να προσκολληθεί ομοιοπαθητικά μαζί του, πάσχοντας, πάντα όμως μέσα από το πλαίσιο προστασίας που προσφέρει το θέατρο και τη γνώση του γεγονότος ότι ο ίδιος είναι προστατευμένος από το πάθος (πάθημα) του Άλλου (Θωμαδάκη, 2003: 31). Κατ' επέκταση, ο θεατής στο θέατρο μέσα από τα σημεία του κειμενικού και του παραστασιακού λόγου, παρατηρεί από την πλατεία όσα γίνονται στη σκηνή, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα σημεία που απευθύνονται άμεσα στον ίδιο, *«ως οντολογικό και κοινωνικοπολιτισμικό “εγώ”»* (Θωμαδάκη 1993: 156). Κατά τη διάρκεια της παράστασης, ανάλογα με τον τρόπο διηγήσεως των σημείων του χρόνου και του χώρου, όπου συνέβησαν τα γεγονότα, διεγείρεται η φαντασία του και μέσω αυτής αρχίζει να προσθέτει ή να αφαιρεί διάφορα στοιχεία που του επιτρέπουν *«είτε να “θωρακισθεί” απέναντι στο σκηνικό παιχνίδι, είτε να γίνει πιο ευέλικτος προκειμένου να κατανοήσει τη διαλεκτική σχέση χρόνου και χώρου»* (ό.π.: 157). Σε κάθε περίπτωση, ο θεατής, χωρίς να ξεχνά ούτε στιγμή, το πλαίσιο της θεατρικής σύμβασης δηλαδή, ότι μπροστά του έχει ηθοποιούς που παίζουν, συμπληρώνει δημιουργικά με τη φαντασία του, σαν ένας τέταρτος δημιουργός, μετά το συγγραφέα, το σκηνοθέτη και τον ηθοποιό όσα με συγκαλυμμένο τρόπο εκφράζονται στη σκηνή (Μεγιερχόλντ, 1982:88). Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης οπτικής, ο «πραγματικός» κόσμος του δράματος υπόκειται στις εικασίες και τις προβολές όχι μόνο των δραματικών χαρακτήρων αλλά και των θεατών που τον παρακολουθούν. Έτσι όταν οι δραματικοί χαρακτήρες ή τα μέλη του κοινού εικάζουν βάσει της γενικότερης τους αντίληψης για τον κόσμο, την ύπαρξη μίας συγκεκριμένης τάξης πραγμάτων στον κόσμο του δράματος, ανεξάρτητα από το αν αυτή αποδειχθεί ορθή ή όχι, στην ουσία δημιουργούν υπο-κόσμους, οι οποίοι προβάλλονται στον κόσμο του δραματικού κειμένου. *«Ακριβώς από αυτή την κατασκευή υπο-κόσμων απορρέει συνήθως το συνεχές ενδιαφέρον του θεατή (η επιθυμία του να ανακαλύψει εάν θα συμβεί “πράγματι” μια προβλεπόμενη έκβαση), η δραματική έκπληξη και η περιπέτεια (όταν οι προσδοκίες του θεατή ή του χαρακτήρα διαψεύδονται), η δημιουργία έντασης και “αγωνίας” (ποια από τις δυο προβαλλόμενες πιθανότητες θα πραγματοποιηθεί;) και ούτω καθεξής»* (Elam, 2001:140). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο θεατής ξεφεύγει από την αντίληψη που τον θέλει να βιώνει μία ομοιόμορφη εμπειρία, μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του κοινού και αναλαμβάνει

το ρόλο του (συν)οργανωτή και (συν)ερμηνευτή των δραματικών πλαισίων (Πατσαλίδης, 2004:108).

Πέρα από τη δημιουργική διάσταση του θεατή βασικό στοιχείο για την επικοινωνία αποτελεί και η επάρκεια που ο ίδιος διαθέτει, προκειμένου να μπορεί να εκτιμήσει κατάλληλα τη θεατρική παράσταση, ως μία συγκεκριμένη αντικειμενική «παραγωγή»(Πούχγερ, ²2004: 174-175),με συγκεκριμένα θεματικά και αισθητικά μηνύματα. Σε σχέση με τις διακυμάνσεις αυτής της επάρκειας μπορεί να γίνει διάκριση στους εξής τύπους θεατών: τον επαρκή, το μέσο και τον αρχι-θεατή. Ως επαρκής, κρίνεται ο θεατής που προσλαμβάνει ορισμένα σημεία και σχηματίζει στη νόησή του ανάλογα σημειακά συστήματα, παρόλο που ένα σημαντικό ποσοστό σημείων του διαφεύγει, είτε επειδή η θέση του μέσα στην αίθουσα δεν τον διευκολύνει, είτε επειδή δε διαθέτει τον κατάλληλο μορφωτικό, διανοητικό και πνευματικό εξοπλισμό που θα του επιτρέψει να αναγνωρίσει τα επιμέρους νοήματα της παράστασης, είτε ακόμη επειδή δε διαθέτει τον ίδιο γλωσσικό κώδικα με την παράσταση. Αντίστοιχα, ως μέσος κρίνεται ο θεατής που προσλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό σημασιολογικών και αισθητικών μονάδων και έχει την ικανότητα να συμμετέχει σ' όσα διαδραματίζονται στην σκηνή, ενώ ως ένα σημείο μπορεί να αξιολογεί την παράσταση. Ο συγκεκριμένος τύπος θεατή συνήθως κατέχει τον ίδιο γλωσσικό κώδικα με τους ηθοποιούς. Τέλος, ο αρχι-θεατής διαθέτει σημαντικό μορφωτικό επίπεδο που του επιτρέπει όχι απλά να συμμετέχει στο σκηνικό παιχνίδι, αλλά να λειτουργεί και ως δημιουργός ή διαμορφωτής αυτού βάσει διαχρονικών σταθερών. Συνήθως σ' αυτόν τον τύπο θεατή ανήκουν οι κριτικοί του θεάτρου, οι ερευνητές και συχνά οι συντελεστές της παράστασης, κυρίως ο σκηνοθέτης και ο συγγραφέας όταν κατά το διάστημα που γίνονται οι πρόβες διορθώνουν, αφαιρούν και προσθέτουν σημεία, αποσκοπώντας σ' ένα όσο το δυνατόν περισσότερο ολοκληρωμένο σκηνικό αποτέλεσμα (Θωμαδάκη, 1993:154-155).Αξίζει να σημειωθεί ότι και τρεις τύποι θεατών μέσα στη θεατρική αίθουσα και κυρίως έξω από αυτήν, μεταβάλλονται σε σημεία – οχήματα της μεταγλωσσικής λειτουργίας, μέσω της κριτικής τους στάσης, του σχολιασμού τους, της εξηγητικής τους διάστασης κ.λπ (ό.π.:157).

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο βαθμός επάρκειας του θεατή ή ακόμη και η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει δεν αποτελεί καθοριστικό κριτήριο για την προτίμηση που αυτός δείχνει σε ένα συγκεκριμένο είδος θεάματος. Περισσότερο στην προτίμηση ενός ιδιαίτερου είδους θεάματος φαίνεται να επιδρά ο παράγοντας της ατομικότητας, γι' αυτό «και είναι άδικο να χαρακτηρίζεται η ποιότητα ενός κοινού από τις θεατρικές του προτιμήσεις και επιλογές» (ό.π.:155).Αντί για το διαχωρισμό του κοινού σε καλό και κακό, πιο ενδεδειγμένη είναι η διάκριση σε εύκολο και λιγότερο εύκολο κοινό, δεδομένου ότι όταν «το κοινό είναι εύκολο, αυτό [για τους συντελεστές της παράστασης] είναι δώρο εξ ουρανού, αλλά ένα δύσκολο κοινό δεν είναι εχθρός. Αντιθέτως, ένα κοινό από την ίδια του τη φύση ανθίσταται, και

πρέπει πάντοτε κανείς να ψάχνει τι μπορεί να διεγείρει και να μεταμορφώσει το βαθμό του ενδιαφέροντός του» (Μπρουκ, 1998:59). Ωστόσο σε σχέση με την προτίμηση που δείχνει ο θεατής σε κάποιο συγκεκριμένο είδος θεάματος, σε γενικές γραμμές φαίνεται να ισχύει ότι ένα «ευκολόπεπτο» είδος θεάματος, είναι αρεστό στις μεγάλες μάζες, ενώ αριθμητικά λιγότεροι είναι εκείνοι οι θεατές που θέλγονται από την παρακολούθηση της σκηνικής διαπλοκής ενός δυσκολονόητου έργου. Κατά αντίστοιχο τρόπο φαίνεται ότι οι λιγότερο ευνοημένες οικονομικά τάξεις προτιμούν θεάματα που δεν κοστίζουν ακριβά (Θωμάδακη, 1993: 155). Βέβαια, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την προτίμηση του θεατή, όπως ο ρόλος και η θέση του συγγραφέα, του σκηνοθέτη και του ηθοποιού, ο θεατρικός χώρος και χρόνος της παράστασης, και βέβαια η κριτική της παράστασης, η οποία λειτουργεί ως στρατηγική χειραγώγησης του κοινού, ιδίως όταν είναι επώνυμη και δημοσιευμένη από επαγγελματία ή μη δημοσιογράφο ή κριτικό σε ειδικά έντυπα, ποικίλης ύλης περιοδικά, στον ημερήσιο τύπο ή ακόμη πλέον και στο διαδίκτυο (Γραμματάς⁴2003:84-85). Επίσης, σημαντικό ρόλο στην προτίμηση κάποιου συγκεκριμένου είδους θεάματος ή ακόμα και μίας συγκεκριμένης θεατρικής παράστασης, πέρα από την ύπαρξη ενός ηθοποιού – βεντέτας ή αντίστοιχα διάσημων άλλων καλλιτεχνικών συντελεστών, τη διαφήμιση ή τη κριτική, ασκεί η ίδια η αντιμετώπιση του θεάτρου ως χώρου κοινωνικής επιβεβαίωσης και κατοχύρωσης κοινωνικής αναγνώρισης. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, ότι ένας από τους λόγους που κάνει το κοινό να πηγαίνει στο θέατρο είναι αυτό που έχει ονομαστεί «πρέπει να έχω δει» (ό.π.:88-89).

Ακόμη, καθοριστικό ρόλο στο πλαίσιο της θεατρικής επικοινωνίας, ασκεί η παραδοχή της ίδιας της τέχνης ότι αποτελεί εμπόρευμα, η άρνηση της αυτονομίας της και η ένταξή της ανάμεσα στα καταναλωτικά αγαθά (Χορκχάιμερ&Αντόρνο, 1984:110). Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την εξάπλωση μίας τυποποίησης, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στα παραγόμενα προϊόντα, αλλά επεκτείνεται και στις αντιδράσεις, τις απαντήσεις των δεκτών τους. «Σ' αυτήν την εκ προτέρων κατασκευή απαντήσεων αποβλέπουν τα διάφορα σχόλια και οι κριτικές που παρουσιάζονται από τις εφημερίδες, τα περιοδικά, το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, και που επιβάλλουν στο κοινό πρότυπα ερμηνείας των [συγκεκριμένων] προϊόντων [...]» (Σαρίκας, 1984:19). Πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι υπάρχει πάντα μία αλληλεξάρτηση ανάμεσα σ' αυτό που θέλει το κοινό και σ' αυτό που του επιβάλλεται (Λόβενταλ, 1984:139). Παράλληλα, δεδομένου, ότι το κοινό μετεξελίσσεται σταδιακά από θαμώνα σε ευκαιριακό πελάτη – αγοραστή, εδραιώνεται η «επαγγελματοποίηση» της θέασης με την έννοια ότι ακολουθούνται και σ' αυτό το κομμάτι οι κανόνες της αγοράς (Πατσαλίδης, 2013:11). Οι εμπλεκόμενοι καλλιτέχνες από τη στιγμή που βαπτίζονται επαγγελματίες, ανακηρύσσονται και σε «ιδιοκτήτες» της όποιας ποιότητας και αλήθειας του έργου, ενώ αυτομάτως στην αντίπερα όχθη είναι όλοι οι άλλοι – οι πελάτες, που περιμένουν να μορφωθούν από τους ειδικούς. «Κάπως έτσι ο ρόλος του κοινού σταδιακά

συρρικνώνεται και μαζί συρρικνώνεται και η δημοκρατική δυναμική του θεάτρου. Η επαγγελματικοποίηση του χώρου βάζει το κοινό σε δεύτερη μοίρα, σχεδόν υπηρετική. Μάλιστα, με τη μεθοδευμένη είσοδο του θεάτρου στο χάρτη της ευρύτερης αγοράς (όπως είναι η τουριστική και η φεστιβαλική), βλέπουμε να απορροφάται το είδος από το λάιφστάιλ μιας επιτελεστικής κοινωνίας, όπου η απόλαυση που προκαλεί η εμπειρία της θεατρικής εξόδου μεταφράζεται πρωτίστως σε απόλαυση της παραγωγής (όπως, κατ' αναλογία, προκαλεί μια ωραία πιατέλα με κρεατικά ή μια νυχτερινή έξοδος σε κάποιο μπαρ κ.ο.κ)» (ό.π.). Σ' αντίθεση με τη συγκεκριμένη αντιμετώπιση του θεατή έρχεται η θεώρηση της «ενεργού κουλτούρας»,¹³ που νοείται ως μία συγκεκριμένη διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας εμπεριέχονται όλες οι πιθανές και ευρηματικές μορφές αντίδρασης εναντίον του αναγκαστικού περιορισμού των θεατών σε παθητικό κοινό. Ειδικότερα στο πλαίσιο της «ενεργού κουλτούρας» οι αναγνώστες, οι θεατές, οι ακροατές συμμετέχουν ουσιαστικά και μπορούν να αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως συστατικά στοιχεία της διαδικασίας, όντας κατά κάποιο τρόπο περισσότερο δημιουργοί παρά καταναλωτές των προϊόντων της (Στεφανοπούλου, 2011:157).

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι παρόλο που στις μέρες μας σκόπιμα προωθείται η εντύπωση ότι το κοινό ξανακερδίζει τη δύναμη των τεχνών, κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, καθώς αφού πρώτα οι μηχανισμοί του θεάματος έμαθαν στους θεατές να αντιμετωπίζουν το θέατρο ως καταναλωτικό αγαθό, στη συνέχεια μετέτρεψαν και τους ίδιους σε αγαθό της ευρύτερης αγοράς. Βέβαια αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι τίποτα δεν είναι σωστό στις σχέσεις ανάμεσα στο θέαμα ως προϊόντος προς πώληση και το κοινό, ωστόσο ένα μεγάλο μέρος της δύναμης του κοινού έχει χαθεί. Προκειμένου να μπορέσει να ξανακερδίσει το κοινό ένα μέρος της δύναμής του, χρειάζεται ένα θέατρο που θα οδηγεί σε μία επανεξέταση των σχέσεων θεατή θεάματος. Ένα θέατρο που θα αποβλέπει στη δημιουργία ενός κοινού που θα μπορούσε να συμβάλει με θετικό τρόπο στην αναζωογόνηση αυτής της σχέσης (ό.π.).

Βιβλιογραφία

- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα.
Θωμαδάκη, Μ. (1993). *Σημειωτική του ολικού θεατρικού λόγου*. Αθήνα: Δόμος.
Θωμαδάκη, Μ. (2003). *Φιλοσοφία του σημείου και χάος. Το Πείραμα της Θεατρικής Μεταφοράς*. Αθήνα: Προπομπός.

¹³ Η έννοια της «ενεργού κουλτούρας», ανήκει στον Γκροτόφσκικι αποτέλούσε σημείο αφετηρίας Σεμιναρίου που είχε οργανώσει ο ίδιος στη Ρώμη, το 1982. Βλ. Περισσότερα γι' αυτό στο: Μαρία Στεφανοπούλου, *Το θέατρο των πηγών και η νοσταλγία της καταγωγής. Γέρζο Γκροτόφσκι-Εουτζένιο Μπάριμπα: στο δρόμο της ουτοπίας*, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε., Αθήνα 2011, σσ. 156-157.

- Λόβενταλ, Λ. (1984). Ιστορικές προοπτικές της προοριζόμενης για το πλατύ κοινό κουλτούρας. Στο *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (σσ.139-157).μετ. Ζήσης Σαρίκας. Αθήνα: Ύψιλον.
- Μεγιερχόλντ, Β. Ε. (1982). *Κείμενα για το θέατρο*, Α' τόμος 1891-1917. (μτφρ. Α. Βογιάζος). Αθήνα: Ιθάκη.
- Μπρουκ, Π. (1998). *Η Ανοιχτή Πόρτα*. (μτφρ. Μ. Φραγκουλάκη). Αθήνα:ΚΟΑΝ.
- Πατσαλίδης, Σ. (2004). *Από την αναπαράσταση στην παράσταση. Σπουδή ορίων και περιθωρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατσαλίδης, Σ. (3.2.2013). Το Χειροκρότημα. Στο *ΕΠ7Α, Η Τέχνη της Ζωής* (σ.11). Αθήνα: Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία.
- Πούχγερ, Β. (2004). *Από τη Θεωρία του Θεάτρου στις Θεωρίες του Θεατρικού*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σαρίκας, Ζ. (1984). Εισαγωγή του Μεταφραστή. Στο *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (σσ.9-25). Αθήνα: Ύψιλον
- Στεφανοπούλου, Μ. (2011). *Το θέατρο των πηγών και η νοσταλγία της καταγωγής. ΓέρζυΓκροτόφσκι-Εουτζένιο Μπάρμπα: στο δρόμο της ουτοπίας*. Αθήνα: Βιβλιόπωλειον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου & Σία Α.Ε.
- Τσατσούλης, Δ. (1999). *Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χορκχάιμερ, Μ.&Αντόρνο, Τ. (1984). Η βιομηχανία της κουλτούρας: Ο Διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών. Στο *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (σσ.69-121). (μτφρ. Ζ. Σαρίκας). Αθήνα : Ύψιλον.
- Elam, K. (2001). *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος*. (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Φανή Μυρωνάκη είναι απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση Θέατρο και Εκπαίδευση και Υποψήφια Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων που σχετίζονται με: α) Την Αισθητική Αγωγή και τη Δημιουργική Απασχόληση Παιδιών β) Το Θέατρο (Σωματικό Θέατρο - Μιμική, Υποκριτική – Σκηνοθεσία) και τις Εφαρμογές του στην Εκπαίδευση (Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Θεατρικό Παιχνίδι, Θεατρική Εμφύχωση).

Αγωγής Λόγος – Θεάτρου Διάλογος¹⁴

Γιάννης Παπαδόπουλος

Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
rapadopoulos@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Το Περί Ποιητικής πόνημα του Αριστοτέλους αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια για την αποκωδικοποίηση της κοινωνικής, παιδευτικής και καθαρτικής λειτουργίας της δραματικής τέχνης. Ο σκοπός της τραγωδίας, πρώτιστα και συμβολικά, σημαίνεται από τον μύθο (1450a), που αφορά στην σύσταση των πραγμάτων, δηλαδή στην πλοκή της μίμησης πράξεων. Από κοινού, ο μύθος και η μίμηση θεμελιώνουν τις πρώτες γνώσεις και προάγουν το μανθάνειν (1448b). Αφενός ατομικά, οι πρώτες γνώσεις σηματοδοτούν την αφύπνιση των ενστίκτων, βάσει των οποίων καθένας εαυτός ανακαλύπτει την ιδιαίτερη ύπαρξη του φύσει δεδομένου, του ανθρώπου εαυτού, που προηγείται από την εδραίωση του ενσυνείδητου εγώ. Αφετέρου συλλογικά, το μανθάνειν υπηρετεί την πρόοδο της κοινωνικής εντάξεως και της πολιτιστικής συγκλίσεως, αναπτύσσοντας το αίτιο και το αιτιατό της παιδαγωγίας. Ο λόγος (ουσία) των μαθημάτων και ο διάλογος (ομιλία) του θεάτρου βασίζονται στον δρώντα λόγο, ο οποίος συνδέει το λέγειν με το πράττειν ή, ταυτόσημα, τον μύθο (έπος) με την μίμηση (πράξη). Η συσχέτιση της παιδαγωγικής πράξεως (εκπαίδευση) με την θεατρική τέχνη (διδασκαλία) εστιάζει στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυθεντικού και μιμητικού διαλόγου, σύμφωνα με την οποία διαμορφώνεται ο τύπος και το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Ακολουθώντας την διαλεκτική διαδικασία, καθώς βιωματικά και δραστικά συμμετέχουν στον διάλογο μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων (Κρατύλος, 390c), από κοινού οι συνομιλητές κοινωνοί, ως διδάσκαλοι ή ποιητές μιμητικών προτύπων και ως μαθητές ή θεατές καθαρτικών παραστάσεων ανακαλύπτουν αλλά και αφομοιώνουν την γνώση, η οποία φέρει και διαδίδει τον λόγο της αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: λόγος, αγωγή, διάλογος, διδασκαλία.

Abstract

Aristotle's *Poetics* composes the first systematic attempt in order for the social, pedagogic and cathartic function of dramatic art to be de-codified. Mainly and symbolically, the aim of tragedy is signified because of myth (1450a), which concerns the structure of the plot, that is to say the coherence of mimetic acts. Cooperating myth and mimesis found initial knowledge and enrich learning (1448b). Individually, on the one hand, initial knowledge signals the raising of instincts. According to them

¹⁴ Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στην αρχαιοελληνική σκέψη, σύμφωνα με την οποία θεμελιώθηκε η μελέτη για την λειτουργία τόσο της παιδαγωγικής επιστήμης όσο και της δραματικής τέχνης.

every self discovers the particular and naturally given existence of its own spontaneous self, which precedes of the conscious ego's establishment. Collectively, on the other hand, learning serves the progress of social integration and cultural convergence, developing causes and results of pedagogy. The logos (essence) of lessons and the dialogue (speech) of theatre are based on the acting logos, it means on the connection of telling and acting or, equivalently, on the correspondence of myth (epos) with mimesis (praxis). The correlation of pedagogic act (education) and theatrical art (didaskalia) focus on the interaction between authentic and mimetic dialogues. In this way, both communicational codes and meanings are formed. Following the dialectic process, as they participate to dialogues experientially and effectively asking and answering each other (*Cratylus*, 390c), all together the communicating - social members both as teachers or poets of mimetic prototypes and as students or spectators of cathartic performances discover and assimilate knowledge, which carries and circulates the pedagogic logos.

Keywords: logos, pedagogy, dialogue, didaskalia.

A. Αγωγή

- A.1 Η λέξη προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα *άγω*, που σημαίνει *φέρω – μεταφέρω* και *οδηγώ – καθοδηγώ*.
- A.2 Ως *καθοδηγούσα* αρχή, η αγωγή διαμεμβραίνεται μεταξύ έμψυχων και έλλογων φορέων, αποσκοπώντας στην *διδασχή* (*Οδύσσειας* Θ, στ. 481) και την *παίδευση* (*Ιλιάδος* Ψ, στ. 307).
- A.3 Ως ένας τύπος κοινωνικής αλληλεπιδράσεως (*Ανδρομάχη*, στ. 739) ισοδυναμεί με *σκόπιμη* και *συντεταγμένη μορφή επικοινωνίας* (Hebb, Thompson, 1954).
- A.4 Βάσει του λόγου ή του διαλόγου και της πειθούς διαδίδει αξιόπιστες ή αληθοφανείς πληροφορίες (*Θεαίτητος* 201a-b), προσφέροντας εμπειρίες (*Ιππόλυτος*, στ. 252) και γνώσεις (*Νεφέλαι*, στ. 382), εξηγήσεις (*Ιλιάδος* Λ, στ. 831) και συμβουλές (*Οδύσσειας* Α, στ. 384-387). Έτσι, προάγει την μάθηση (*Μένων* 94B) και κατευθύνει την μόρφωση, συμβάλλοντας στην κοινωνική ένταξη και την πολιτιστική σύγκλιση των νέων μελών.
- A.5 Σύμφωνα με την αρχαιοελληνική γραμματεία, η αγωγή των παιδιών - *παιδεία* ή *παιδαγωγία*- ορίζεται ως μία *έλξη* ικανή να εξοικειώνει τα εκπαιδευόμενα άτομα με τον λόγο τον οποίο ο νόμος παραδέχεται ως ορθό. Ασκεείται για να καλλιεργεί σε καθεμιάν ατομική ψυχή την «*συνήθεια να λυπάται και να χαιρείται*» με απολύτως όμοιο τρόπο και για ίδιες ακριβώς αιτίες, όπως συμβαίνει με τις αισθήσεις και τα αισθήματα των παιδαγωγικών προτύπων, που ενσαρκώνονται από τους γέροντες και έμπειρους πολίτες (*Νόμοι* 659d-e).

- A.6 Εκ φύσεως, βάσει της μιμήσεως θεμελιώνονται οι *πρώτες γνώσεις* και λόγω της αγωγής διαρκώς προάγεται το *μανθάνειν* (*Περί Ποιητικής* 1448b).
- A.7 Αφενός ατομικά, οι πρώτες γνώσεις αντιστοιχούν στην αφύπνιση των ενστίκτων, βάσει των οποίων καθένας εαυτός ανακαλύπτει την ιδιαίτερη ύπαρξη του φύσει δεδομένου, του αυθόρμητου εαυτού, που προηγείται από την εδραίωση του ενσυνειδήτου εγώ (Franz, 1964).
- A.8 Αφετέρου συλλογικά, το μανθάνειν προωθεί τις διαδικασίες κοινωνικής εντάξεως και πολιτιστικής συγκλίσεως, διαμορφώνοντας το αίτιο και το αιτιατό της παιδαγωγίας.

B. *Φορείς Παιδαγωγίας*

- B.1 Σύμφωνα με την αρχαία ελληνική γραμματεία, οι παιδαγωγοί πρέπει να απολαμβάνουν την εκτίμηση των αρσενικών γονέων, διότι η εξουσία τους ισοδυναμεί με εκείνη των πολιτικών ή των πολεμικών αρχόντων (*Πολιτεία* 467D).
- B.2 Ως πρότυπα παιδαγωγίας οι ίδιοι, διαπνέονται απ' ό,τι η πόλη θεωρεί ως «*χρηστά και δίκαια*» (*Θεαίτητος* 167c-d), τα οποία βάσει της αυθεντίας τους επικυρώνουν και διαδίδουν, κατευθύνοντας τους εκπαιδευόμενους.
- B.3 Έτσι συμβάλλουν στην αρμονική λειτουργία της ομάδας, που συναρτάται με την αδιαμφισβήτητη αποδοχή της τάξεως, είτε αυτή αποδίδει την μαθητική συνεργασία εντός της σχολικής αιθούσης είτε εκτείνεται στον κοινωνικά προσδιορισμένο χωρόχρονο, ρυθμίζοντας τις συνθετικές αλληλεπιδράσεις του κοινωνικού και πολιτιστικού γίνεσθαι.
- B.4 Ασκώντας αγωγή, οι φορείς παιδαγωγίας οδηγούν την ψυχή των νέων μελών προς την αρετή (*Πολιτεία* 491e) αλλά και προσφέρουν *παίδευση* στο σύνολο των διαρκώς εκπαιδευόμενων πολιτών (*Αλκιβιάδης* 135d), ανεξαρτήτως του πλήθους ή της ηλικίας, του γνωστικού επιπέδου και της κοινωνικής θέσεως, είτε πρόκειται για κάποιο «*παιδί ή χορό*» (*Νόμοι* 641β) είτε για τους αξιοσεβάστους κοινωνούς, τόσο τους «*απλούς πολίτες*» (*Πέρσαι*, στ. 4) όσο και τους επιφανείς, τους εν ενεργεία ή τέως άρχοντες και εξάρχοντες (*Βάκχαι*, στ. 193).

Γ. *Ποιητές*

- Γ.1 Οι ποιητές ή οι δραματικοί -από σκηνης- διδάσκαλοι πρωτοστατούν ανάμεσα στους παιδαγωγούς.
- Γ.2 Ο όρος *ποιητής* παράγεται από το ρήμα *ποιώ* και σημαίνει τον *τέκτονα* (*Ιλιάδος* Z, στ. 315-316), δηλαδή τον *πρωτοурγό* (*Νόμοι* 897a), τον γε-

- νάρχη* (Ικέτιδες, στ. 592-594) και τον *υπαίτιο* (Αγαμέμνων, στ. 1406).
- Γ.3 Επίσης αναφέρεται για τον *ζυλουργό* (Οδύσσειας I, στ. 126) και εν γένει για καθέναν *χειρώννακτα* (Τραχίνια, στ. 768).
- Γ.4 Πρώτιστα αφορά στους *δημιουργούς* που συμβάλλουν στην επίτευξη κάποιου σημαντικού έργου, το οποίο αποδεικνύεται ως «*ωφέλιμο για τα υπόλοιπα κοινωνικά μέλη*» (Πολιτικός 298c-d), όπως συμβαίνει με τους «*μάντεις, τους ιατρούς και τους θεόπνευστους αοιδούς*» (Γοργίας 452e-453a).
- Γ.5 Ποιητές, όμοια, αποκαλούνται οι έμπειροι θεράποντες της τέχνης (Μετά τα Φυσικά 981a), δεδομένου ότι καθεμία μορφή έντεχνης εργασίας αποτελεί δημιουργία, δηλαδή ποίηση (Συμπόσιον 205b).
- Γ.6 Μεταξύ άλλων, στην κατηγορία των ποιητών ανήκουν οι συγγραφείς, επειδή επιδεικνύουν «*ακριβολόγο καλλιπέπεια*» (Φαίδρος 234e), και οι συνθέτες μουσικής (Νόμοι 812d), οι ρήτορες, ως δημιουργοί πειθούς (Βάκχαι, στ. 193), και οι ζωγράφοι εικόνων (Γοργίας 453c), οι μυθοποιοί (Πολιτεία 377b) και οι δραματουργοί (Περί Ποιητικής 1447a).

Δ. Λόγος

- Δ.1 Ο όρος αντιστοιχεί στην ομιλία και την λογική.
- Δ.2 Αφενός εστιάζει στην *λέξη*, η οποία αποδίδει το *όνομα* του περιγραφόμενου πράγματος, της πράξεως ή της καταστάσεως.
- Δ.3 Αφετέρου, ο λόγος εμβαθύνει στην σημασία ή το περιεχόμενο, στο ουσιαστικό και όχι το τυπικό μέρος της λέξεως.
- Δ.4 Ο *έναρθρος λόγος* εκφωνεί τον *ενδιάθετο λόγο*.
- Δ.5 Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Πολιτικά 1253a), όλα τα ζώα με άναρθρες κραυγές εκφράζουν την λύπη ή την ευχαρίστηση, γνωστοποιώντας το ένα στο άλλο τα προσωπικά συναισθήματα. Επί πλέον, διά του έναρθρου λόγου οι άνθρωποι εκφράζουν τις συλλογικές αξίες, που αναφέρονται στο συμφέρον και το βλαβερό, στο δίκαιο και το άδικο, στο καλό και το κακό.
- Δ.6 Ο *ενδιάθετος λόγος* συμπίπτει με τον μύθο, τόσο την *υπόθεση* του προφορικού λόγου (Οδύσσειας X, στ. 289) όσο και την *πλοκή* της δραματικής πράξεως (Περί Ποιητικής 1450a).
- Δ.7 Στην πρώτη περίπτωση αντιστοιχεί προς την ομιλία ή την ρητορεία, την αφήγηση και το έπος (Βάτραχοι, στ. 802), βάσει του οποίου ετυμολογείται η *εποποιία* (Περί Ποιητής, 1447a).
- Δ.8 Στην δεύτερη περίπτωση διαδραματίζεται μέσω του διαλόγου ή της συνομιλίας (Οδύσσειας Δ, στ. 214, 239).
- Δ.9 Ως αφήγημα ο ενδιάθετος λόγος εξηγεί την αναλογία μεταξύ λέξεων και έργων, βάσει της οποίας γίνονται τα πάντα (Ηρακλείτου, fr. 1).

- Δ.10 Η σοφία έγκειται στην γνώση για το πώς κυβερνάται καθετί μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που διαμείβονται στο εσωτερικό του (fr. 41).
- Δ.11 Κατά συνέπεια, υποδεχόμενοι την αγωγή βάσει του λόγου και του δι-αλόγου οι άνθρωποι αναπτύσσουν γνώση και αυτογνωσία.
- Δ.12 Περαιτέρω, καθοδηγούνται να προσαρμόζουν τις πεποιθήσεις και την συμπεριφορά τους προς ό,τι υπόκειται στον (καθολικό) λόγο, παρα-κάμπτοντας τις επί μέρους, προσωπικές ή ομαδικές νοοτροπίες (fr. 2).

E. *Συνάψεις*

- E.1 Το *Κατά Ιωάννη Ευαγγέλιο* διακηρύττει ότι ο *Λόγος* υπάρχει εξ αρχής της δημιουργίας, και ήταν προς τον Θεό, και Θεός είναι ο Λόγος (A 1).
- E.2 Σύμφωνα με τον Ηράκλειτο (fr. 1) ο λόγος αείποτε υπάρχει. Εν τούτοις, οι άνθρωποι καθίστανται ασύνετοι τόσο πριν τον εννοήσουν όσο και αφού τον ενστερνιστούν για πρώτη φορά.
- E.3 Ο λόγος αναδεικνύει την ενότητα των πάντων (fr. 50), την δυναμική αρμονία των αντίρροπων δυνάμεων, όπως συμβαίνει με το τόξο και την λύρα (fr. 51), την αλληλουχία μεταξύ αιτίου και αιτιατού.
- E.4 Επιγνωστά ή ανεπίγνωστα για τους έλλογους αποδέκτες, η επικοινωνία ή η αγωγή, η υποκειμενική - προσωπική γνώμη (*Οιδίπους Τύραννος*, στ. 527) ή η αντικειμενική - συλλογική γνώση (*Θεαίτητος* 2006b) και καθεμία άλλη μορφή αλληλεπιδράσεως βασίζονται σε *συνάψεις* (*Τίμαιος* 40c).
- E.5 Ο όρος ετυμολογείται από το αρχαιοελληνικό ρήμα *άπτομαι* (*Νόμοι* 840a). Σημαίνει την συνάφεια και την σύνδεση, τον δεσμό και την ένωση ή την γραμμή με την οποία αποτυπώνεται αυτή η ένωση, την συνάρτηση και την συμπλοκή.
- E.6 Ανάλογα προς αυτές διαμορφώνονται τα σύνολα και τα συνθετικά μέλη ή μέρη, ό,τι συγκλίνει ή αποκλίνει, όσα συμφωνούν ή διαφωνούν (fr. 10).
- E.7 Μέσω συνάψεων κινείται και μεταβάλλεται το όλον της δημιουργίας, τα στοιχεία ή τα συστήματα της ανόργανης και οργανικής φύσεως, τα έμψυχα άτομα και οι αγέλες των ζώων, τα έλλογα πρόσωπα και η κοινωνία των ανθρώπων.
- E.8 Η δομή και η λειτουργία των νευρώνων του εγκεφάλου εξαρτώνται από τις συνάψεις (Hebb, 1949).
- E.9 Όμοια, στις συνάψεις βασίζονται οι γλωσσικοί κώδικες, για την σύνταξη φωνητικών συμβόλων, και οι σημειακές συναρτήσεις (Hjelmslev, 1943).

Ε.10 Τόσο ο λόγος της αγωγής ή ο διάλογος του θεάτρου όσο και εν γένει η διδασκαλία και η επικοινωνία, είτε η αυθεντική ή η μιμητική, ισοδυναμούν με συνάψεις.

ΣΤ. Διαλεκτική

ΣΤ.1 Ο λόγος ως διανοητικές συνάψεις (συλλήψεις) ή λεκτικές συνάψεις (συλλαβές) και κοινωνικές συνάψεις (συμπλοκές) διερευνά και περιγράφει την *διαλεκτική σχέση* ανάμεσα στο *είναι* και το *γίνεσθαι* (Hegel, 1807).

ΣΤ.2 Ως το *αίτιον* της δημιουργίας, ο λόγος συνενώνει τους φαινομενικά αντίθετους αλλά ουσιαστικά αλληλεξαρτώμενους πόλους. Αδιάλειπτα, μέσω συνάψεων προκύπτει το *αιτιατό* της δημιουργίας. Βάσει αυτού αναδεικνύεται η κατά τον Ηράκλειτο ενότητα των πάντων (fr. 50).

ΣΤ.3 Κατά βάση η φύση ορίζει ότι η ημέρα και η νύκτα είναι *ένα* (fr. 57). Μάλιστα ο θεός συνθέτει όλες τις όψεις όλων των φαινομένων, καθώς αποτελεί «ημέρα νύκτα, χειμώνα θέρος, πόλεμο ειρήνη, κορεσμό λιμό» (fr. 67).

ΣΤ.4 Η διαλεκτική κίνηση προϋποθέτει και συνεπάγεται την ισοτιμία όσων μελών εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία. Βάσει αυτής οι εκφραστές και οι αποδέκτες αγωγής επικοινωνούν αμφίδρομα, καθώς διδάσκουν αλλά και διδάσκονται. Ανάλογα οι ποιητές και οι δραματικοί ρόλοι – πρότυπα περαίνουν την γνώση και την κάθαρση τόσο για τον εαυτό όσο και για το άλλο, δηλαδή για το σώμα του κοινού ή της κοινωνίας.

ΣΤ.5 Σύμφωνα με τον Πλάτωνα η λέξη και ο ενδιάθετος λόγος, ως ομιλία και συνομιλία προάγουν την *διαλεκτική διαδικασία*, καθώς μέσω του «*ερωτάν και αποκρίνεσθαι*» (Κρατύλος 390c) αποσαφηνίζεται η «*ουσία ενός ζητήματος*» (Πολιτεία 534b). Έτσι αναδεικνύεται και διαδίδεται η *αλήθεια* (Μένων 75d), ενώ ταυτόχρονα προκύπτει η συμφωνία ή η συναίνεση των συνομιλητών.

ΣΤ.6 Τα κοινωνικά μέλη προσεγγίζουν την αλήθεια ως αυτογνωσία και γνώση η οποία εκρέει από την μεταφυσική βάση των αρχετύπων (Πολιτεία 507b). Αυτά ισοδυναμούν με *υποδείγματα* (Ευθύφρων 6e), σχετικά με ό,τι προσδιορίζεται *ιδεολογικά* αλλά όχι *αισθητά* (Μετά τα Φυσικά 987b).

ΣΤ.7 Βάσει της διαλεκτικής διαχέεται η γνώση, σε συλλογικό επίπεδο εγκαθίσταται η αρετή και αποκαθίσταται η μεσότητα (Ηθικά Νικομάχεια 1106a). Έτσι προάγεται η θεραπεία των ελλείψεων και περαίνεται η *κάθαρσις* των καθ' υπερβολήν παθημάτων (Περί Ποιητικής 1449b).

ΣΤ.8 Η νεότερη φιλοσοφική σκέψη πιστοποιεί πως η διαλεκτική αναπτύσσεται μεταξύ αλληπάληλων θέσεων και αντιθέσεων (Engels, 1883).

Z. Διδασκαλία

- Z.1 Ο όρος αποδίδει την συμβουλή ή νουθεσία που παρέχεται διά λόγου (*Περί Ποιητικής* 1456b).
- Z.2 Η διδασκαλία αποσκοπεί στην αγωγή και την μέσω αυτής εδραίωση της διανοητικής αρετής, η οποία διαφοροποιείται από την ηθική, δηλαδή την εξ έθους ή εκ συνηθείας διαμορφωμένη αρετή (*Ηθικά Νικομάχεια* 1103a).
- Z.3 Βάσει της διαλεκτικής διαδικασίας η εκ συνηθείας κεκτημένη αρετή επιδρά ως *θέση*, αποσαφηνίζοντας την ιδεολογία ή την πεποίθηση και διαμορφώνοντας την προσωπικότητα ή την συμπεριφορά των έλλογων μονάδων. Αντίστοιχα προς τα παιδαγωγικά ή δραματικά πρότυπα, εξελικτικά και κατευθυνόμενα, έναντι αυτής προκύπτει η διδακτικά εφαρμοζόμενη αντίθεση, προκαλώντας μεταβολές στην αυτογνωσία και την γνώση, που συνεπάγονται νέα ήθη και αντιλήψεις.
- Z.4 Γι' αυτό ως διδασκαλία αναφέρεται η εκπαίδευση των μελών του χορού (*Γοργίας* 501e) και, γενικότερα, η παράσταση ενός ποιητικού έργου ή και μίας ολόκληρης τραγικής τριλογίας σε κάποια εορτή (Blume, 1978).
- Z.5 Στις εκδοχές αυτές ανταποκρίνεται το σύγχρονο *διδακτικό θέατρο*, το οποίο αποσκοπεί στην εκπαίδευση του κοινού, καλώντας το να σκεφθεί ένα πρόβλημα, να κατανοήσει μίαν κατάσταση ή να υιοθετήσει μίαν ορισμένη ηθική ή πολιτική στάση (Pavis, 2006).
- Z.6 Η μίμηση μίας πράξεως είτε σπουδαίας και τελείας (*Περί Ποιητικής* 1449b) είτε γελοίας και αμοίρου (cod. Coisliniano 120) δεν τελείται απλά και μόνο ως φαινόμενη ή εξωτερική κίνηση. Πρώτιστα αναπτύσσεται εντός του προσώπου, προοιωνίζοντας την εξέλιξη και αιτιολογώντας τις αποφάσεις του. Ως λέξη και ενδιαθέτος λόγος εκφέρεται, ως βίωμα εκπέμπεται και προσλαμβάνεται. Ισοδυναμεί με *λεκτική δράση* (Pirandello, 1973), οπότε, όπως συμβαίνει και στην ζωή, ο λόγος παράγει μία στιγμή δράσεως ή, αμφίσημα, παράγεται λόγω κάποιας δράσεως (Sartre, 1973).
- Z.7 Με αυτό τον τρόπο ο θεατρικός διάλογος και η σκηνική δράση συμπίπτουν με την συνομιλία ή την έλλογη επικοινωνία (Searle, 1975) και, εν γένει, με την αγωγή λόγου.

H. Διάλογος

- H.1 Ως συνομιλία, ο διάλογος παραπέμπει στην πλατωνική διαλεκτική και θεμελιώνει την λειτουργία της επικοινωνίας. Τόσο με την μορφή της αυθεντικής πράξεως όσο με την διάσταση της σκηνικής μιμήσεως αναφέρεται στην ανταλλαγή λέξεων και νοημάτων, στην αντιπαραβολή

- ατομικών γνώμων και την σύνθεση συλλογικών γνώσεων, στις συνάψεις μεταξύ προσωπικής και ομαδικής τάξεως.
- H.2 Περαιτέρω, ο διάλογος διευκολύνει την ανταλλαγή του εκάστοτε ενδιαθέτου αλλά και κωδικοποιημένου λόγου ανάμεσα σε ένα εγώ-ομιλητή και ένα άλλο-ακροατή, με την προϋπόθεση πως καθένα/μία ακροατής/τρια περιοδικά μετατρέπεται σε ομιλητή/τρια και αντιστρόφως.
- H.3 Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται ένας *αγώνας λόγου* (*Φοίνισσαι*, στ. 588) είτε στα όρια της αγοράς ή της μαθητικής τάξης είτε στην σκηνή, την ορχήστρα και τις κερκίδες του θεάτρου.
- H.4 Στην πρώτη περίπτωση διαδραματίζονται οι πολιτικές συνελεύσεις ή συναθροίσεις (*Ιλιάδος* Ψ, στ. 685) και θεραπεύεται η ρητορική τέχνη (*Φαίδρος* 260c).
- H.5 Στην δεύτερη περίπτωση τελούνται οι από σκηνής διδασκαλίες, οι τραγικές (Romilly, 1970) και οι κωμικές (MacDonald Cornford, 1914).
- H.6 Κατά πρώτον βάσει του εκ φύσεως δεδομένου λόγου –λέξη και σύμφωνα με την διαλεκτική διαδικασία– αγώνα δομείται ο αυθεντικός διάλογος, οπότε διαδραματίζεται η ζωή και εμπλουτίζονται τα βιώματα.
- H.7 Κατά δεύτερον σύμφωνα με τον παιδαγωγικά διαμορφωμένο ενδιαθέτο λόγο, τον μύθο και την μίμηση, αναπτύσσεται ο δραματικός διάλογος - αγώνας και προάγεται η αγωγή.
- H.8 Από κοινού, επομένως, ο λόγος της αγωγής και ο διάλογος του θεάτρου αναδεικνύουν τον δρώντα λόγο, ο οποίος συνδέει το λέγειν με το πράττειν ή, ταυτόσημα, τον μύθο με το μάθημα και την μίμηση.
- H.9 Συνδυαστικά, έτσι, διαμορφώνονται τα πρότυπα αγωγής, για να προσφέρουν τις πρώτες γνώσεις ή το μανθάνειν και να περαίνουν την κάθαρση.

Θ. Συμπέρασμα

- Θ.1 Συμπερασματικά, ο λόγος της αγωγής και ο διάλογος του θεάτρου απολύτως συμπίπτουν ως προς τις επιδιώξεις και τις μεθόδους, ως προς τον τύπο και την ουσία. Γι' αυτό οι παιδαγωγοί και οι ποιητές οφείλουν να αξιοποιούν συνδυαστικά τις τεχνικές της ρητορείας και της μίμησης, προκειμένου απρόσκοπτα εντός της μαθητικής τάξεως και από την δραματική σκηνή να διευκολύνουν την διδασκαλία, καλλιεργώντας την αυτογνωσία, προσφέροντας την γνώση και περαίνοντας την κάθαρση.

Βιβλιογραφία

- Αισχύλου. *Αγαμέμνων*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Αισχύλου. *Ικέτιδες*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Αισχύλου. *Πέρσαι*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Αριστοτέλους. *Ηθικά Νικομάχεια*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Αριστοτέλους. *Μετά τα Φυσικά*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Αριστοτέλους. *Περί Ποιητικής*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Αριστοτέλους. *Πολιτικά*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Αριστοφάνους. *Βάτραχοι*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Αριστοφάνους. *Νεφέλαι*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Blume, H.D. (1978). *Einführung in das antike Theaterwesen*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ. 1986.
Engels, Fr. (1883). *Dialectic of Nature*. New York: International Publishers Co. 1968.
Ευριπίδου. *Ανδρομάχη*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Ευριπίδου. *Βάκχαι*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Ευριπίδου. *Ιππόλυτος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Ευριπίδου. *Φοίνισσαι*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Franz, von, M.L. (1964). «The Process of Individuation». In Jung, C.G. (ed). *Man and His Symbols*. London: Aldus Books Ltd.
Hebb D.O. (1949), *The Organisation of Behaviour: A Neuropsychological Theory*, New York: Willey.
Hebb, D.O., Thompson, W.R. «The Social Significant of Animal Studies». In G. Lindzey (ed). *Handbook of Social Psychology*. Cambridge: Addison - Wesley 1954, vol. I, pp. 537-540.
Hegel G.W.F. (1807). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press 1977.
Hjelmslev, L. (1943). *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison: University of Wisconsin 1961.
Ηρακλείτου. (*Περί Φύσεως*). Αθήνα: Παπαδήμας 1992.
Καινή Διαθήκη. Αθήνα: Αδελφότης Θεολόγων ο «Σωτήρ» 1986.
MacDonald Cornford, Fr. (1914). *The Origin of Attic Comedy*. Cambridge: Cambridge University Press 2011.
Ομήρου. *Ιλιάς*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Ομήρου. *Οδύσσεια*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Ravis, P. (2006). *Dictionnaire du Théâtre*. Paris: Édition revue et corrigée, Dunod.
Pirandello, L. (1899). *Lazione parlata*. Firenze: Marzocco.
Πλάτωνος. *Αλκιβιάδης*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Γοργίας*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Ευθύφρων*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Θεαίτητος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Κρατύλος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Μένων*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Νόμοι*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Πολιτεία*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Πολιτικός*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος. *Συμπόσιον*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας 1990.

- Πλάτωνος, *Τίμαιος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Πλάτωνος, *Φαίδρος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Romilly, De, J. (1970). *La Tragédie grecque*. Paris: PUF.
Sartre, J.P. (1973). *Un théâtre de situations*. Paris: Gallimard.
Searle, J.R. (1975). «The Logical Status of Fictional Discourse». In *New Literary History*, vol. VI. Paris: Éditions de Minuit 1982.
Σοφοκλέους, *Οιδίπους Τύραννος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
Σοφοκλέους, *Τραχίνια*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Γιάννης Παπαδόπουλος είναι Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με γνωστικό αντικείμενο *Θεατρική Παιδεία και Αγωγή – Θέατρο και Κοινωνία*. Διευθύνει το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό*, καθώς και το Εργαστήριο *Παιδικού Βιβλίου, Λόγου και Θεατρικού Παιχνιδιού*. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην κοινωνική και παιδαγωγική λειτουργία της δραματικής τέχνης, με έμφαση στις αρχαιοελληνικές διδασκαλίες. Επίσης μελετά τις δυνατότητες και τις προϋποθέσεις για παραγωγή παιδαγωγικού υλικού το οποίο βασίζεται σε πρωτότυπες μυθοπλασίες και εφαρμόζεται στο πλαίσιο της *Βιοματικής Μεθόδου Διδασκαλίας*.

Εθνογραφική Μελέτη Προβών στο Σχολικό Θέατρο

Διονύσης Παπαδόπουλος

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
dionysisp@gmail.com

Περίληψη

Το σχολικό θέατρο, η σχολική παράσταση –που πολλές φορές αποδίδεται ως χαρακτηρισμός/κριτική για επαγγελματικές παραστάσεις, υποδηλώνοντας μια κακή παράσταση– για να παρουσιαστούν στο κοινό τους –γονείς, δάσκαλοι, συνάδελφοι, κοινότητα, δήμος– έχουν περάσει τη διαδικασία των προβών.

Μελέτη προβών, δηλαδή η παρακολούθηση της διαδικασίας για το ανέβασμα της παράστασης από τους δασκάλους τους και τους μαθητές τους, δεν υπάρχει καταγεγραμμένη στη βιβλιογραφία παρά μόνο για musical.

Η πρόβα είναι μια ιδιαίτερη και ιδιωτική στιγμή που δεν είναι εύκολο να παρακολουθηθεί και ο μελετητής οφείλει να σεβαστεί τους συμμετέχοντες, μαθητές, δασκάλους, γονείς και τον ίδιο του τον εαυτό.

Ο ερευνητής καταγράφει ό,τι συμβαίνει εν τη γενέσει του, πριν πάρει τη τελική μορφή: πώς χτίζεται ο ρόλος; Πώς χρησιμοποιείται η μουσική; Πώς φτιάχνεται το σκηνικό; Ποια μέθοδο χρησιμοποιεί ο δάσκαλος/σκηνοθέτης; Τα γέλια, τα κλάματα, οι διαφωνίες, οι αγωνίες, το σταμάτημα και το ξεκίνημα, το κρύο, ο ιδρώτας.... όλα καταγράφονται για να πάρουν την τελική τους μορφή μέσα από το σώμα των μαθητών/ηθοποιών και τέλος να το κοινωνήσουν με την παράσταση.

Λέξεις κλειδιά: σχολική παράσταση, πρόβα, μελέτη

Abstract

The school theatre, –sometimes a professional performances reviewed as that, suggesting a poor performance– in order be presented to the public –parents, teachers, colleagues, community, township– has been through the process of rehearsals .

Rehearsals studies, that is monitoring the process and putting up a play by the teachers and their students, has not been documented in the literature for school theatre but for musical.

The rehearsal is a special and private moment that is not easy to be watched and the researcher must respect the participants, students, teachers, parents and himself.

The researcher records what happens in its emergence, before getting the final form: how the role is being built? How music is used? How the set is made? Which method uses the teacher / director? The laughter, the tears, the disagreements, anxieties, stopping and starting, cold, sweat ... to take their final form through the body of students / actors and finally to be communicated with the show.

Keywords: school play, rehearsal, study

Ο Sam Mendes, ένας από τους σημαντικούς σύγχρονους σκηνοθέτες σε μια συνέντευξή του το Μάιο που μας πέρασε στο Εθνικό Θέατρο του Λονδίνου είπε ότι το πώς σκηνοθετεί κάποιος μπορείς να το δεις μόνο στην πρόβα και ότι κάθε σκηνοθέτης έχει και τη δική του μέθοδο. www.youtube.com

Η επιθυμία να παρατηρήσω και να αναλύσω τις πρόβες έγκειται προφανώς στην ενασχόλησή μου με το θέατρο (πριν πολλά πολλά χρόνια). Όταν συμμετείχα σαν ηθοποιός σε παραστάσεις πάντα συνέβαινε στις πρόβες κάτι μαγικό. Το να παρατηρεί κανείς τις πρόβες είναι μάλλον ένα μοντέρνο ή μεταμοντέρνο ιδιαίτερο φαινόμενο. Στο επαγγελματικό χώρο του θεάτρου η παρατήρηση της πρόβας παραδοσιακά θεωρείται σαν ιδιωτικός χώρος: σπάνια επιτρέπεται σε «εκτός χώρου θεατές» να είναι παρόντες στην πρόβα.

Θυμάμαι πριν από πολλά χρόνια όταν ένας σκηνοθέτης μου ζήτησε, σε φιλικό επίπεδο, να πάω να παρακολουθήσω τις πρόβες με έναν ερασιτεχνικό θίασο, παρόλο που ήταν ερασιτεχνικός θίασος, το πρώτο πράγμα που ρώτησα ήταν αν έχει ενημερώσει τους ηθοποιούς. Δεν με ήξεραν δεν τους ήξερα. Και μου απάντησε: Δε θα έχουν κανένα πρόβλημα. Άλλωστε δεν είσαι άνθρωπος με επικριτικό βλέμμα.

Όταν αργότερα έγινα παρατηρητής σχολικών προβών βέβαια – το ίδιο μου απάντησαν και οι συνάδελφοι οι οποίοι ετοιμάζαν τις σχολικές παραστάσεις για το τέλος της σχολικής χρονιάς. Πώς συνδέθηκαν όμως οι πρόβες οι τότε –της τότε ερασιτεχνικής ομάδας– με τις πρόβες των σχολικών παραστάσεων και τέλος με αυτές των επαγγελματικών παραστάσεων.

Αλήθεια ποια η σχέση των σχολικών παραστάσεων με αυτών των επαγγελματικών; Ο Peter Brook στο βιβλίο του empty space δηλώνει ότι για το θέατρο χρειάζονται δύο: ο θεατής και ο ηθοποιός. Ο σκηνοθέτης -σα σκηνοθέτης που ήταν και ο ίδιος- δεν αναφέρεται. Ούτως η άλλως ο σκηνοθέτης είναι «δημιούργημα» τους τέλους τους 19^{ου} αιώνα. Σχετικά πρόσφατα.

Για να επανέλθω όμως στην «παράξενη σχέση» του σχολικού και επαγγελματικού, μπορώ να απαριθμήσω διαφορές και ομοιότητες και να αρχίσουμε όλοι να βάζουμε τικ με το στυλό. Εκεί η διαφορά αλλού η ομοιότητα. Θα προσπαθήσω να μείνω στην ουσία του πράγματος: είναι θέατρο η σχολική παράσταση; Είναι θέατρο αυτό που κάνουν τα παιδιά στο σχολείο; Από τις τάξεις του νηπίου, το δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο και τις θεατρικές ομάδες του πανεπιστημίου. Τι κάνουν κάποιους να κρίνουν μια επαγγελματική παράσταση λέγοντας ότι «ήταν σα σχολική παράσταση»; Προσδίδοντας και αποδίδοντας έτσι, έναν αρνητικό χαρακτηρισμό;

Η Lutley, στο βιβλίο της Schonmann, λέει «Και βέβαια είναι θέατρο»...δεν είναι απλοποιημένο θέατρο..τα παιδιά δεν είναι απλοποιημένοι ενήλικες»¹⁵, είναι ολοκληρωμένες προσωπικότητες, θα συμπληρώσω εγώ. Αφού όσοι κάνουμε θέατρο με τα παιδιά σε σχολεία, αυτό που περιμένουμε, συνειδητά ή υποσυνειδητά, ενδόμυχα ή με περίσσια ματαιοδοξία είναι να

¹⁵ “It is theatre” she stated, “ ... not simplified adult theatre; children are not simplified adults” (Lutley, in Schonmann, 2007:15).

«μας βγάλουν ασπροπρόσωπους». Πόσοι από εμάς δεν έχουμε χαρεί όταν μια σχολική θεατρική παράσταση πήγε καλά. Και βέβαια κάνουμε θέατρο ΚΑΙ για τα παιδιά ΑΛΛΑ και για τη ψυχή μας, όπως έλεγε και ο Κουν. Όταν έρχονται γονείς, φίλοι, συνάδελφοι, ανώτεροι, προϊστάμενοί μας τα πρώτα συγχαρητήρια απευθύνονται σε εμάς που σκηνοθετήσαμε, στήσαμε την παράσταση, η οποία παράσταση «επικοινωνήσε» με το κοινό της και έτσι πήρε τα εύσημα.

Τις πρόβες τις βλέπω, λοιπόν, κάτω από το πρίσμα του θεάτρου, επαγγελματικού ή ερασιτεχνικού ή σχολικού ή πανεπιστημιακού ή οτιδήποτε άλλου είναι θέατρο. Όλος ο κόσμος μια σκηνή, είτε ο Σαίξπηρ, για να έρθει η Μαρία Λαϊνά η ποιήτριά μας και να τον επιβεβαιώσει γράφοντας «όλοι παίζουμε ρόλους που από κάπου τους ξέρουμε».

Κι εγώ αυτή τη στιγμή δίνω τη δική μου παράσταση, τώρα αν με ρωτήσετε αν έκανα πρόβες για αυτό, θα σας πω ψέματα αν σας πω «Ναι», διότι έχω και τη δουλειά μου στο σχολείο. Επανέρχομαι με αυτόν τον τρόπο στις πρόβες. Μελέτη προβών στο σχολικό θέατρο, από την αναζήτηση που έκανα, δεν έχουν γίνει, παρά μόνο σε μιούζικαλ. (Bonnenam).

Και κάποιος μπορεί εύλογα να ρωτήσει «και γιατί πρέπει να μελετηθούν οι πρόβες;». Ο Fitzpatrick, ένας Αυστραλός μελετητής των προβών, είπε ότι «μέσα στις πρόβες, μπορεί να αναπτυχθεί μια μέθοδος διδασκαλίας του θεάτρου». Οι πρόβες είναι ο χώρος που κάποιος/α μπορεί να αναπτύξει και να εφαρμόσει τους τρόπους με τους οποίους θέλει να κάνει «το δικό του» θέατρο. Θα εξηγήσω παρακάτω γιατί έβαλα τη φράση «το δικό του» σε εισαγωγικά.

Είπα και στην αρχή δεν είναι εύκολο να έχεις πρόσβαση στις πρόβες. Βέβαια για να παρατηρήσει –και κατόπιν –να μελετήσει– κάποιος/α μια σχολική θεατρική πρόβα, είναι πιο εύκολο θα έλεγα. Αν ξέρεις, που όλοι μας ξέρουμε συναδέλφους που ανεβάζουν παραστάσεις, μπορούμε να τους προσεγγίσουμε, να ζητήσουμε την άδειά τους και μετά, παίρνοντας τη σχετική άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να έχουμε πρόσβαση στο σχολείο και κατά συνέπεια και στις πρόβες, παραγκωνίζοντας, κατά κάποιον τρόπο την επιθυμία των παιδιών.

Δεν εννοώ ότι δε λαμβάνεται υπόψη, το αν οι μαθητές με ήθελαν για να παρακολουθήσω πρόβες τους, αλλά εμπιστευόμενοι το δάσκαλό τους, δεν είχαν αντίρρηση να παρακολουθήσω τις πρόβες τους – δεν υπέπεσε κάτι τέτοιο στην αντίληψή μου τουλάχιστον. Και θέλω να πιστεύω ότι κανείς συνάδελφος δε θα εξέθετε τα «παιδιά του» αν έβλεπε ότι δεν ήθελαν να εκτεθούν σε έναν ξένο. Γιατί ξένος ήμουν και για αυτούς και για τους συναδέλφους. Ευτυχώς είχα καλές «συστατικές επιστολές» εννοώ φίλους που τους μίλησαν και ύστερα βέβαια μιλήσαμε και μαζί.

Όταν συναντήθηκα με τα παιδιά, οι συνάδελφοι τους είχαν ήδη μιλήσει για το ποιος είμαι και τι θα ήθελα να κάνω. Ένιωσα ότι μπήκα σε ένα ασφαλές περιβάλλον για να μαγνητοφωνήσω και να καταγράψω τι συνέβαινε στις

πρόβες. Βέβαια κάθε μια από τις μεθόδους καταγραφής τείνει να ωφελεί διαφορετικές «φύσεις» της διαδικασίας; Κάθε μια αποκαλύπτει στάσεις και για τη διαδικασία της πρόβας και για την αναλυτική προσέγγισή της.

Για παράδειγμα η μαγνητοφώνηση δεν μπορεί, φυσικά να αντικαταστήσει τη ζωντανή παρουσία του παρατηρητή, ο οποίος έχει αποδειχθεί ένα αποτελεσματικό και επαρκές υποκατάστατο της μνήμης και των σημειώσεων που παίρνει και οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως αξιολογητές – διορθωτές των ερμηνευομένων απόψεων που θα αναπτυχθούν – αυτό θέλω να πω ως ερευνητές άλλωστε– κατά τη φάση της ανάλυσης των δεδομένων. Με την προϋπόθεση πάντα ότι ο ερευνητής/τρια διατηρεί καθ’ όλη τη διάρκεια της ανάλυσης μια κριτική ματιά σε ότι αναλύει και διαπιστώνει.

Το βίντεο, αναμφισβήτητα, θα προσέδιδε ένα πιο πλούσιο υλικό από το μαγνητοφωνημένο. Αλλά οι πρόβες είναι μια –κυρίως– προφορική διαδικασία και ένα μαγνητόφωνο θα μπορούσε να αποδώσει και να «αιχμαλωτίσει» τη «στιγμή». Βέβαια καλό θα είναι ο ερευνητής να έχει ένα υψηλής τεχνολογίας μαγνητόφωνο. Τώρα υπάρχουν και τα ηλεκτρονικά που μπορεί κάποιος να αποθηκεύσει πολλές ώρες μαγνητοφώνησης ώστε να μπορεί να «πιάσει» μακρινούς ήχους, ερωτήσεις, διορθώσεις, οδηγίες, συζητήσεις και να μπορεί να ξεχωρίσει και τις διάφορες «αποχρώσεις».

Πρέπει να σας πω ότι κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων μου το μαγνητόφωνο έγινε αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας αφού οι μαθητές – όταν γινόταν ένα χοντροκομμένο αστείο μεταξύ τους ή μεταξύ των καθηγητών και μαθητών – έρχονταν προς το μέρος που είχα τοποθετήσει το κασετόφωνο και έλεγαν «υπάρχουν και αποδείξεις γι αυτό που είπες, είναι καταγεγραμμένο». Βέβαια αυτό δεν ήταν έτσι από την αρχή.

Όταν πρωτοπαρουσιάστηκα και είδαν το μαγνητόφωνο «έπιασα» στην ατμόσφαιρα μια μικρή ανασφάλεια από μέρους τους. «Ωχ τώρα δε θα μπορούμε να λέμε ό,τι θέλουμε». Δε το είπαν ποτέ –τουλάχιστον μπροστά μου– αλλά ούτε και μου μετέφεραν κάτι οι καθηγητές. Όπως είπα και πριν περνώντας ο καιρός ένιωθαν άνετα και με το κασετόφωνο τόσο ώστε να κάνουν αστεία μαζί του. Το κασετόφωνο έγινε μέρος της διαδικασίας γενικότερα. Και βέβαια είναι πια γνωστό και αποδεκτό ότι η τεχνολογία σε όλες τις μορφές είναι μέρος καλλιτεχνικής δημιουργίας για παράδειγμα το βίντεο χρησιμοποιείται πια σε πολλές παραστάσεις θεάτρου. Θα λέγαμε ότι το βίντεο συν-πρωταγωνιστεί.

Ένα πρόβλημα που προκύπτει από την καταγραφή της πρόβας είναι όλο αυτό το ατέλειωτο υλικό των ωρών που συλλέγει ο ερευνητής. Σκεφτείτε, στη δική μου περίπτωση, συνέλεξα 3 ώρες από κάθε παράσταση επί 2 παραστάσεις επί 15 βδομάδες προβών, μας κάνουν 90 ώρες μαγνητοφωνημένου υλικού.

Επεξεργαζόμενοι όλο το υλικό και ξαναδουλεύοντας το, είναι προβληματικό για ηθικούς και άλλους λόγους: ηθικούς σε ότι αφορά το θέμα της εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων –το έχω ήδη προαναφέρει– και

του ερευνητή: ένας άγνωστος πρέπει να τους «παρακολουθεί» και να τους καταγράφει. Δεν είναι πολύ εύκολο να το δεχτεί κάποιος αυτό. Πρέπει να εγκαθιδρυθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και επειδή ο χρόνος της παράστασης και της έρευνας είναι συγκεκριμένος έτσι και οι σχέσεις «συμπυκνώνονται» περικλείουν την απαραίτητη ενέργεια που χρειάζεται όλη η διαδικασία, που είναι το καλύτερο αποτέλεσμα για όλους. Παρόλο που η διαδικασία «ακούγεται» και «φαίνεται» τυπική, εξελίσσεται –τουλάχιστον στο διάστημα που διαρκεί η έρευνα και οι πρόβες– σε κάτι ουσιαστικό.

Επίσης η καταγραφή και απομαγνητοφώνηση των προβών και η αποδελτίωση των πρόχειρων σημειώσεων τους ερευνητή, εμπεριέχει τη διαδικασία της επιλογής. Τι εννοώ; Ήδη ο ερευνητής με τις σημειώσεις του, με το τι σημειώνει, για την ακρίβεια το τι επιλέγει να σημειώσει, κάνει ήδη μια πρώτη επιλογή, ένα πρώτο «ξεσκαρτάρισμα». Δε θα πάω σε πιο ψυχαναλυτικά επίπεδα για να πω το τι επιλέγει να ακούσει, να δει, να αντιληφθεί, γιατί και αυτό εξαρτάται και από την προσωπικότητα του ερευνητή τη διάθεσή του τη συγκεκριμένη μέρα και ώρα και από άλλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Ήδη, λοιπόν ο ερευνητής κάνει μια πρώτη είδους ανάλυση των δεδομένων του.

Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία, λόγω της παρουσίας του ερευνητή/παρατηρητή, μπορεί να μη δείχνουν αυτό που πραγματικά μπορεί να κάνουν. Μπορεί να θέλουν να εντυπωσιάσουν τον/την ερευνητή/τρια παρατηρητή/τρια και να μην ακολουθούν την ίδια συμπεριφορά, αν δεν υπήρχε κάποιος εκεί. Για να είμαι ειλικρινής μαζί σας, δεν ξέρω πώς με έβλεπαν οι ερευνώμενοι συνάδελφοί μου, ξέρω όμως πώς με παρουσίασαν: ως θεατρολόγο που κάνω το διδακτορικό μου στο Λονδίνο. Και αυτό από μόνο του μπορεί να δημιούργησε μια αίσθηση απόστασης ή «παρατήρησης» εκ μέρους των μαθητών. Γιατί ας μην ξεχνάμε ότι και ο ερευνητής είναι παρατηρούμενος.

Με αυτή την παρουσίαση θα ήθελα να σας μιλήσω για την εθνογραφική προσέγγιση των προβών στο σχολικό θέατρο. Οι όροι εθνογραφία και πεδίο έρευνας σε αυτή την περίπτωση λειτουργούν αναλογικά και όχι ταυτόσημα. Δεν μπορεί να συγκριθεί η εθνογραφική μελέτη ενός ερευνητή όταν περνά χρόνια σε ένα τελείως διαφορετικό περιβάλλον με αυτή ενός ερευνητή που περνά κάποιους μήνες για τη μελέτη των προβών μιας παράστασης που όπως έχει και ο Πήτερ Μπρουκ το θέατρο είναι μια τέχνη εφήμερη. Πρώτα από όλα ο ερευνητής στο πεδίο έρευνας των προβών συνήθως είναι μέλος της «οικογένειας» του θεάτρου. Ενώ ερευνητές μελετώντας σε ένα ξένο περιβάλλον από το δικό τους δουλεύουν πολύ σκληρά για να εξοικειώσουν τον εαυτό τους με καινούριες πρακτικές, τρόπο ζωής, ενώ ο παρατηρητής της πρόβας δεινοπαθεί να αποστασιοποιηθεί από τις δικές τους γνώσεις τις οποίες έχει δεδομένες για το πεδίο που εξετάζει αντί να εξετάσουν και να κατοικήσουν τον τρόπο που δουλεύουν οι συμμετέχοντες στη διαδικασία.

Δεύτερον, οι πρόβες έχουν ένα καθαρά προδιαγραμμαμένο χρόνο ζωής. Ενώ οι εθνογράφοι πρέπει συχνά αυθαίρετα να κατηγοριοποιούν το εθνογραφικό παρόν –το συγκεκριμένο χρόνο μελέτης– οι περισσότερες πρόβες έχουν μια φυσική καμπύλη τόξου: μια καθορισμένη περίοδο προετοιμασίας που οδηγεί σε μια παράσταση. Ακόμα και αν μια παράσταση προετοιμάζεται για χρόνια –που στο σχολικό θέατρο δε συμβαίνει– ο στόχος είναι η παράσταση. Φυσικά και δεν είναι οι διαδικασίες προβών ένα φυσικό καμπυλωτό ωραίο τόξο: Ο ηθοποιός Simon Calow περιγράφει τις πρόβες σαν ασταθείς και η Susan Letzler Cole αναγνωρίζει ότι –η δουλειά της δουλειάς των προβών, στην πραγματικότητα, συχνά κάνει τους ηθοποιούς να δυσανασχετούν και να αγχώνονται– είναι πιεστική επανενεργοποίηση της ροής και των σταματημάτων (1992:9)

Αντί να ισχυριστώ ότι μελετώντας τις πρόβες είναι σαν να κάνω εθνογραφική μελέτη, αυτό που ρωτώ είναι: Τι είδους γνώσεις για τη δημιουργία μιας σχολικής παράστασης μπορούν να ενεργοποιηθούν κάνοντας εθνογραφική έρευνα δίνοντας έμφαση στο χρόνο που περνάς με τους συμμετέχοντες; Επίσης διεξάγεις την έρευνα; Πώς οργανώνεις τα δεδομένα; Τι ερωτήσεις πρέπει να κάνεις για τις σημειώσεις σου από το πεδίο έρευνας; Ποια είναι θέση η δική σου στην όλη διαδικασία; Πώς θα αναλύσεις τα δεδομένα; Και βεβαίως κάποιος ερευνητής μπορεί να θέλει να συνεχίσει μελετώντας και το αποτέλεσμα των προβών, που είναι η ίδια η παράσταση.

Πώς αναλύεις όμως την ίδια την πρόβα; Η ανάλυσή της δεν είναι μόνο ένας όγκος πραγμάτων που ειπώθηκαν και έγιναν. Δεν εξηγούν μόνο αυτά τα τεχνικά μέρη και το τι φτιάχνει μια παράσταση αλλά προσπαθούν να κατανοήσουν τον τρόπο που κατανόησαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες το δικό τους τρόπο εργασίας με τη οποία καταπιάστηκαν και στη συγκεκριμένη περίπτωση το σχολικό θέατρο. Βέβαια οι πρόβες δεν είναι ανεξάρτητες από το α) το έργο που έχει επιλεγεί από τους υπεύθυνους για το θέατρο β) από τη χρονική στιγμή που γίνεται το έργο δηλ. τα πολιτικο-οικονομικά φαινόμενα της εποχής. Για παράδειγμα άλλα έργα ανέβαιναν τη δεκαετία του 30-40 έργα για να κρατήσουν ψηλά το φρόνημα των Ελλήνων άλλα έργα την εποχή του μετά τον εμφύλιο με έντονο το θρησκευτικό χαρακτήρα, άλλα την περίοδο της χούντας όπου το πλαίσιο πατρίς –θρησκεία– οικογένεια υπερίσχυε, άλλα μετά την μετα-πολίτευση άλλα επί 20ετίας του ΠΑΣΟΚ, άλλα σήμερα λόγω της κρίσης της κοινωνικής, κρίσης θεσμών, κρίσης οικονομικής, κρίσης προσωπικής. Πριν λίγες μέρες διάβασα ότι λιποθύμησε 17χρονη μαθήτρια από ασιτία. Τρεφόταν 5 μέρες μόνο με χόρτα..Τι να πω σε αυτή τη μαθήτριά; Αλλά αυτό είναι η προσωπική μου «κρίση».

Άλλος ένας παράγοντας πολύ σημαντικός είναι ο ανθρώπινος παράγοντας, δηλ. ό ίδιος ο εκπαιδευτικός. Δηλ. τι θέλει μέσα από την ενασχόλησή του με το ανέβασμα της θεατρικής παράστασης. Με ποιο έργο θα δείξει αυτό που θέλει; Η επιλογή του έργου θα είναι μια συλλογική απόφαση μεταξύ του ίδιου και των παιδιών; Ή κάτι προαποφασισμένο; Μια δική του/της ε-

πιτακτική ανάγκη; Με ποιο τρόπο η επιλογή του έργου θα είναι ή θα γίνει το ίδιο σημαντική και για τους μαθητές;

Γιατί όμως μια διαδικασία προβών μπορεί να είναι μια εθνογραφική μελέτη;

Ο Jim Haley και ο Brian Cox που έγραψαν μελέτες για τις πρόβες, αναφέρονται στη δουλειά τους σα μια «ιστορία». Αυτό πιστεύω ότι είναι η μελέτη των προβών όπως και η ίδια η παράσταση η αφήγηση μιας ιστορίας. Θα μπορούσα να σας πω πολλές ιστορίες από τη μελέτη των προβών για την έρευνά μου... θα σας περιγράψω την αρχή της μιας...

Σάββατο, χειμώνας, κρύο..κάπου στον Πειραιά....

Και τώρα θα σας πάω στη μέση της άλλης.....

*Σάββατο τέλος του χειμώνα και μια βόμβα σκάει στο κέντρο της πόλης
...ένας έφηβος Αφγανός σκοτώνεται.....*

Με αυτά τα δύο αποσπάσματα που σας αφηγήθηκα αποκαλύπτεται οι discourses και οι πρακτικές που οι συμμετέχοντες ασχολούνται όλες τις μέρες, βδομάδες μήνες και οι εμπειρίες που αποκομίζουν από την ίδια τη διαδικασία όλα είναι άρρηκτα δεμένα μεταξύ τους με ένα σύνθετο δεσμό. Δεν είναι επαρκές να κατανοηθεί και να μελετηθεί η πρόβα μόνο με όρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών που παίρνουν μέρος σε αυτή μαθαίνοντας τα λόγια τους και στήνοντας σκηνές. Αλλά να μελετηθεί και να ληφθεί υπόψη όπως προαναφέρθηκε και το ευρύτερο κοινωνικο- πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο γίνονται οι πρόβες.

Το πεδίο έρευνας μέσω της εθνογραφικής μελέτης προσφέρει στη μελέτη των προβών τρόπους για να κατανοηθεί το πώς οι πρόβες και οι ζωές των ανθρώπων –ζώντων και τεθνεόντων για να δανειστώ μια φράση του Κωστή Παπαγιώργη– διαπλέκονται επιτρέποντας μια έρευνα των τρόπων οι οποίοι είναι σημαντικοί για τους συμμετέχοντες. Αντί οι ερευνητές να βασιστούν σε θεωρίες υποκριτικής, το πεδίο έρευνας επιτρέπει τη μελέτη των προβών όπως συμβαίνει στα ζωντανά σώματα που παίρνουν μέρος στη διαδικασία. Επιτρέπει την καταγραφή –και πιο συγκεκριμένα τη βιοματική εμπειρία– αυτών που συμβαίνει «εδώ και τώρα» τις συνθήκες που γίνονται οι πρόβες – αναφέρθηκε το παράδειγμα του κρύου χώρου, η ζέστη ο ρυθμός και τόσες άλλες παράμετροι.

Το να είναι ο ερευνητής ένας συμμετέχων παρατηρητής – κάθε ερευνητής μπορεί να επιλέξει να είναι ότι είδους παρατηρητής επιθυμεί ή ό,τι εξυπηρετεί την έρευνά του – έχει μια μοναδική δυνατότητα, για παράδειγμα, αποκαλύπτει τα επίπεδα των discourses που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στη διαδικασία του σχολικού θεάτρου.

Όπως προαναφέρθηκε, ο χώρος των προβών είναι ένας ιδιωτικός χώρος. Όπως λέει η Susan Letzler Cole, describes rehearsals as "a hidden world" (1992: 3). Και βοηθάει πολύ την έρευνα όταν γνωρίζεις κάποιους ανθρώπους. Όπως έγινε και στη δική μου έρευνα. Το θέατρο είτε σχολικό είτε όχι είναι ένας ευαίσθητος χώρος και χρειάζεται να προσεγγιστεί με ιδιαίτερη προσοχή. Τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά είναι πολύ ευαίσθητοι δέκτες της «κριτικής» ματιάς του ερευνητή ιδιαίτερα όταν ξέρουν ότι θα «παρατηρηθούν». Δεν είναι εύκολο....

Ευρισκόμενος ο ερευνητής στο χώρο των προβών έρχεται αντιμέτωπος με το ερώτημα; Και τώρα τι γράφω; Εντάξει στο τι ηχογραφώ, μιας και το κασετόφωνο θα κάνει τη δουλειά του «ολοκληρωμένη» δε θα παραλείψει τίποτα. Βέβαια η δουλειά με το κασετόφωνο αρχίζει στην απομαγνητοφώνηση. Κρατάω τα πάντα; Τι πετάω; Πώς κάνω την επιλογή; Κι αν αυτά που πετάω είναι χρήσιμα για την έρευνα; Κι αν αυτά οδηγήσουν την έρευνά μου σε διαφορετικά μονοπάτια που δεν είναι έτοιμος ο ερευνητής να περπατήσει;

Τι θέλει να δείξει ο κάθε αναλυτής/ερευνητής;

Ολοκληρώνοντας αυτή την παρουσίαση –όσο μπορεί να ολοκληρωθεί– επιθυμώ να θέσω κάποιες ιδέες για τον τρόπο που μπορεί να αναλυθεί μια διαδικασία πρόβας. Στην δική μου έρευνα αυτό που θέλησα να δείξω –και είναι συζήτηση ενός άλλου φόρουμ– είναι τον εκπαιδευτικό ως σκηνοθέτη. Και αυτό το έκανα επικεντρώνοντας την παρατήρησή μου στον τρόπο που οι συνάδελφοι, τους οποίους παρατηρούσα ως συμμετέχων παρατηρητής, δούλευαν και έστησαν την παράστασή τους. Για παράδειγμα πώς καθοδηγούσαν τους μαθητές στο «χτίσιμο» του ρόλου, πώς έγινε επιλογή των σκηνικών των κοστουμιών της μουσικής των φώτων, τα σταματήματα, τις επαναλήψεις, τις φωνές τις αγωνίες, τις συγκινήσεις, τις συζητήσεις, όλα όσα μπορεί να εμπεριέχει μια πρόβα.

Ποιες στιγμές ήταν περισσότερο σκηνοθέτες και λιγότερο καθηγητές, ποιες στιγμές ήταν περισσότερο δάσκαλοι θεάτρου και ποιες στιγμές ήταν καθηγητές όταν για παράδειγμα έλεγαν «Μαρία –τυχαίο το όνομα– αν δεν ξέρεις το ρόλο σου στην επόμενη πρόβα θα δεις τον βαθμό σου να πέφτει» κλπ.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν από τη σκοπιά. Τα ίδια δεδομένα –και αυτό είναι η μαγεία της έρευνας– θα μπορούσαν να ερμηνευτούν από τη μεριά των μαθητών που συμμετείχαν στην προετοιμασία των παραστάσεων. Για παράδειγμα πώς οι ίδιοι μαθητές ερμηνεύουν –όχι παίζουν– το ρόλο τους. Πώς τον προετοιμάζουν, τι σκέφτονται; Πώς πλησιάζουν ένα ρόλο που είναι αντίθετο στο φύλο τους. Είναι πολύ πιο εύκολο, για παράδειγμα, τα κορίτσια να ερμηνεύσουν ένα αντρικό ρόλο από ότι τα αγόρια να υποδυθούν ένα γυναικείο ρόλο. Πώς παίζουν ένα ρόλο που δεν είναι κοντά στην ηλικία το-

υς. Ακόμα και τι νιώθουν παίζοντας τους ρόλους που τους ανατίθενται από τους εκπαιδευτικούς από τον Καραϊσκάκη και Κολοκοτρώνη, μέχρι τον Ιωσήφ και τη Μαρία και από ένα παιδί με Βαλίτσα μέχρι Καμπανέλη.

Κάθε ερευνητής θα φέρει το δικό του τρόπο που βλέπει τα πράγματα στην έρευνά του. "Each individual artist bring[s] their own history of aesthetic" (Boukabou 2007: 32)

Κάποιος άλλος ερευνητής μπορεί να συγκεντρωθεί περισσότερο στη μελέτη των χώρων της πρόβας. Στο σχολικό θέατρο βέβαια οι πρόβες γίνονται στο χώρο του σχολείου. Ναι αλλά ο κάθε χώρος έχει τη δική του δυναμική. Για παράδειγμα μελέτησα πρόβες που έγιναν στο τελευταίο όροφο του σχολικού συγκροτήματος, και πρόβες που έγιναν στο υπόγειο του σχολείου. Πρόβες στην αίθουσα εκδηλώσεων και πρόβες μέσα στην αίθουσα. Κάθε ένας από τους χώρους είχε τη δική του δυναμική. Φαντάζομαι ότι αλλιώς θα αισθάνονταν και οι εκπαιδευτικοί και μαθητές όταν οι πρόβες γίνονται σε χώρο άλλον από αυτόν της διδασκαλίας, αν και τώρα που το σκέφτομαι, έχει ενδιαφέρον να δει κανείς την πολλαπλή χρήση των χώρων.

Βιβλιογραφία

- Akselrad, J. M. (2010). *Classroom Teacher As Theater Director Or... "i Have to Put on a Play?!"*, Wishful Penny Books.
- Binnema, C.-t. H. (1997). Secondary school musicals a critical view. National Library of Canada = Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.
- Brook, P. (1968). *The empty space*, New York: Atheneum.
- Cole, S. L. (1992). *Directors in rehearsal: a hidden world*, New York: Routledge.
- Γραμματας, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρέθυμνο. ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Fewster, R. D. (2001). *A rehearsal analysis of the production of The blind giant is dancing by Neil Armfield and the Company B ensemble*. University of Melbourne. Australia
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*, New York: Basic Books.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?: methodological explorations*, London; New York: Routledge.
- McAuley, G. (1998). Towards an Ethnography of Rehearsal. *New theatre quarterly: NTQ.*, 14 (53).
- Rossmannith, K. (2003). *Making theatre-making: rehearsal practice and cultural production*. Drama Department. University of Melbourne.
- Schonmann, S. (2007). *Theatre As a Medium for Children And Young People Images And Observations*, Springer Verlag.
- Zimmerman, J. R. and Orff, C. (1983). *The musical experiences of two groups of children in one elementary school: an ethnographic study*. Ohio State University.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Διονύσης Παπαδόπουλος γεννήθηκε στην Αθήνα. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλειωσε τη δραματική σχολή της Ελληνοαμερικής Ένωσης με δάσκαλο τον Conard Yure. Παρακολούθησε σεμινάρια υποκριτικής με το Γιώργο Μπινιάρη, Μάγια Λυμπεροπούλου, σεμινάρια δραματοθεραπείας, ουδέτερης μάσκας με το Luc De Smet κ.ά. Ολοκλήρωσε το Μεταπτυχιακό του στο Λονδίνο, Applied Theatre and Theatre for the Communities στο Central School of Speech and Drama και το διδακτορικό του στο Πανεπιστήμιο του Roehampton με επιβλέποντα καθηγητή τον Prof. John Somers.

Το σκηνικό πλαίσιο στη σχολική θεατρική παράσταση: νέοι προβληματισμοί και σύγχρονοι προσανατολισμοί

Αλεξία Παπακώστα

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών. Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Π.Ε. Βοιωτίας
alexpap@yahoo.gr

Περίληψη

Θέμα της εισήγησης, με όχημα τόσο τη θεωρία όσο και την πράξη, είναι η σκηνογραφική επιμέλεια θεατρικών παραστάσεων που παράγονται μέσα στο σχολείο. Αρχικώς ορίζονται το αντικείμενο, η μορφή και οι ποικίλες εκφάνσεις του σκηνικού πλαισίου ως «παιγνιώδους τόπου» εντός του οποίου εκτυλίσσεται το θεατρικό γεγονός. Εν συνεχεία ορίζονται εκείνες οι παράμετροι, οι οποίες οφείλονται να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό και τη συγκρότηση του σκηνικού περιβάλλοντος, με έμφαση στις κειμενικές, κινησιολογικές-χωροταξικές, αισθητικές-παιδαγωγικές και ψυχολογικές ανάγκες. Με δεδομένη την ανάπτυξη αυτή, εξετάζεται η σημασία τόσο της σχεδίασης-κατασκευής όσο και της χρήσης του σκηνικού χώρου από τους μαθητές. Η προσοχή εστιάζεται στα σχετικά οφέλη τόσο για την καλλιτεχνική όσο και για τη γενικότερη παιδεία των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη θετική συμβολή ως προς τις κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες, ως προς τον ορισμό και την επίτευξη ομαδικών και προσωπικών στόχων, ως προς τη δημιουργική παρέμβαση στον περιβάλλοντα χώρο, ως προς τη διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων. Εντέλει επιχειρείται να προσδιοριστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό και τη συγκρότηση του σκηνικού χώρου, έτσι ώστε να αποκομίσουν και οι δύο πλευρές το μέγιστο όφελος από τη θεατρική εμπειρία μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: σχολική παράσταση, σκηνογραφία, σκηνικός χώρος, εικαστικό πλαίσιο, εκπαιδευτικός, μαθητής.

Abstract

The subject of this paper, with both theory and practice as a vehicle, is the curation of the stage design in theatrical performances produced within the school. First of all, the object, the form and various forms of locale are defined as a “playful place” in which the theatrical event unfolds. Next, certain parameters are set; those which are due to be taken into consideration when designing and setting up the scene environment, placing emphasis on textual, kinesiological-spatial, aesthetic-pedagogical and psychological needs. In view of this development, the importance of both the design-construction and the use of the stage space by students is examined. The focus lies on the benefits for not only the artistic but also the general education of the participants. Particular reference is made to the positive contribution in terms of social and practical skills, concerning the definition and achievement of group and personal goals, the creative intervention in the surroundings, as to the interdiscipli-

nary approach of disciplines. Finally, it is attempted to determine the role of teachers and learners in the design and construction of the stage space, so as both sides to obtain the maximum benefit from the theatrical experience within the school environment.

Keywords: school performance, set design, stage area, visual context, teacher, student.

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική βρίσκεται σε διαρκή κίνηση. Όσο το παιδί καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο στην εξερεύνηση του κόσμου, στην ανίχνευση της μορφής και των κανόνων που το περιβάλλουν, τόσο ολόκληρη η σχολική κοινότητα θα καλείται να εξετάσει εκ νέου τα δεδομένα της, να αναζητήσει νέο νόημα στα υπάρχοντα. Το πολυδιάστατο φαινόμενο του θεάτρου στο σχολείο αποτελεί ένα σπουδαίο όχημα μετάβασης σε ένα είδος εκπαίδευσης με χαρακτήρα ανθρωποκεντρικό και συλλογικό ταυτοχρόνως. Επιπλέον προωθεί την εξακτίωση του βλέμματος και τη σχετικοποίηση παγιωμένων δομών της σκέψης κι της αντίληψης (Schopf, 1996: 24). Σε καιρούς που το σχολείο επιβάλλεται να φέρει απτά αποτελέσματα, στόχος της εκπαίδευσης δεν μπορεί πλέον να είναι ο «συνειδητοποιημένος πολίτης του αύριο» αλλά ο «ενεργός πολίτης του σήμερα». Στα πλαίσια μιας κοινωνίας που αναζητά εναγωνίως πυξίδες και αφετηρίες, το σύγχρονο σχολείο επωμίζεται την ευθύνη ανάδυσης μιας Νέας Αναγέννησης (Γραμματάς, 2014b: 74). Μιας Αναγέννησης που θα υποστηριχθεί από τη νέα γενιά της δράσης κι όχι της κατανάλωσης, τη γενιά της παρέμβασης και όχι της διεκπεραίωσης τη γενιά που θα εξοστρακίσει τον πολιτισμό της βίας και θα εγκαθιδρύσει τον πολιτισμό του διαλόγου και της συλλογικής ευθύνης (Παπακώστα, 2014: 43). Η συμμετοχή των μαθητών και η ενεργή εμπλοκή τους σε ένα σύνθετο και απαιτητικό γεγονός όπως η θεατρική παράσταση, τους εξοικειώνει με την αδιαμεσολάβητη και ουσιαστική επικοινωνία. Επίσης, τους προσανατολίζει σε μια βιωματική σχέση με την τέχνη που ξυπνάει τις αισθήσεις, ενεργοποιεί τη φαντασία, ελευθερώνει το σώμα και, κυρίως, αποκαλύπτει τα εσωτερικά μονοπάτια που οδηγούν στην αυτογνωσία. Στόχος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να είναι η προοπτική του εντοπισμού και της αναίρεσης των καταπιεστικών συμβάσεων και η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων όπως το όραμα συγκρότησης μιας κοινωνίας της αλληλεγγύης και συνυπευθυνότητας, καθώς επίσης η παραγωγή αυθεντικών πολιτισμικών προτύπων στα πλαίσια μιας μορφής κοινωνικής καλλιτεχνικής παρέμβασης με αφετηρία το σχολείο. Το σύγχρονο σχολείο, περισσότερο αναλυτικό και θεωρητικό στις προϋποθέσεις του, περισσότερο μαθητοκεντρικό και βιωματικό στην οργάνωσή του, ανοιχτό στις θεματικές επιλογές και στην αναζήτηση νέων μεθοδολογικών εργαλείων, καλείται να εντάξει

λειτουργικά τη θεατρική παράσταση στη γενικότερη σχολική δραστηριότητα, απαλείφοντας τις ραφές που θα την αναδείκνυαν σε ξένο σώμα εντός του σχολικού οργανισμού.

Η σχολική παράσταση δεν αντιμετωπίζεται στην παρούσα μελέτη ως πάρεργο της μαθησιακής διαδικασίας αλλά ως ουσιώδες και αναπόσπαστο στοιχείο, το οποίο προσφέρει πληθώρα πιθανών εφαρμογών. Την ευθύνη για τη σχολική παράσταση δεν φέρουν αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί αλλά τη μοιράζονται με τους μαθητές, ακόμη μάλιστα κάποιες φορές με τους γονείς ή εξωσχολικούς παράγοντες.

Η αναγκαιότητα του σκηνικού πλαισίου

Το σκηνικό πλαίσιο συγκροτείται στο θέατρο από και για παιδιά ως «χώρος παιχνιδιού» και πεδίο «πραγμάτωσης της φαντασίας» (Παπακώστα, 2010: 388). Κατά την εξέτασή του στο σχολείο, οφείλουμε να ασχοληθούμε πρώτα με τη χωροταξική-αρχιτεκτονική διαρρύθμιση των διαθέσιμων χώρων, με τα κινησιολογικά δεδομένα που πρέπει να υπηρετηθούν, τα σταθερά, κινητά, εικονικά στοιχεία της σκηνης, με το φως και το χρώμα, με την αισθητική, παιδαγωγική και ψυχολογική διάσταση της σκηνικής δημιουργίας. Με τον καθορισμό του σκηνικού χώρου ο δραματικός λόγος και η υποκριτική δράση συνοδεύονται πλέον από μία γραμματική της χωρικής διάταξης η οποία από τη μία βρίσκεται στην υπηρεσία του δραματικού λόγου, από την άλλη αναπτύσσει έναν παράλληλο νοηματοδοτικό μηχανισμό, ο οποίος δύναται να συγκροτήσει μια διαλεκτική ανάμεσα στον από σκηνης λόγο και τον σκηνικό χώρο. «*Η επιλογή του κατάλληλου δραματικού χώρου επηρεάζει τη δυναμική του συνολικού περιβάλλοντος, αφού ο χώρος που θα επιλεγεί για την ανάπτυξη της δράσης καθορίζει και τις δυνατότητες εξέλιξης της δραματικής δουλειάς και, ειδικότερα, προδιαγράφει τόσο την ισχύ της δραματικής έντασης και του εστιακού κέντρου, όσο και τη συμπεριφορά των ρόλων*». (Παπαδόπουλος, 2010: 222). Αν εξετάσουμε με αναλυτικό τρόπο τη σκοπιμότητα και αναγκαιότητα του σκηνικού πλαισίου στη σχολική παράσταση, θα διαπιστώσουμε πως η παρουσία του υπόκειται σε ανάγκες:

- *κειμενικές*: αποτελεί συστατικό στοιχείο της θεατρικής σύμβασης ότι ο σκηνικός χώρος διαμορφώνεται από τον σκηνογράφο έτσι ώστε να συνοδεύσει, ερμηνεύσει, σχολιάσει, ενδεχομένως και να ανατρέψει όσα αφηγούνται οι ηθοποιοί και το θεατρικό κείμενο.
- *κινησιολογικές-χωροταξικές*: ο σκηνικός διάκοσμος καλείται να εξυπηρετήσει τις επιλογές του σκηνοθέτη ως προς την κίνηση τόσο των ηθοποιών όσο και όποιων άλλων νοηματοδοτικών και/ή αισθητικών μέσων έχει επιλέξει να κινούνται επί σκηνης.
- *αισθητικές-παιδαγωγικές*: ασχέτως με τις προθέσεις του σκηνογράφου, το προϊόν της εργασίας του απευθύνει στον νεαρό θεατή ένα σύνθετο αισ-

θητικό μήνυμα· παραλλήλως, επηρεάζει τον ανήλικο δέκτη του παιδαγωγικά τόσο ως προς την αισθητική, όσο και ως προς τη γενικότερη διάπλασή του.

- *ψυχολογικές*: ο εικαστικός-παραστατικός παράγοντας, σύνθετος από τη φύση του και επιφορτισμένος με πολύπλοκα σημασιολογικά δεδομένα, αποτελεί έναν ιδιαίτερο παράγοντα επηρεασμού της αντίληψης και του ψυχικού κόσμου του ανήλικου ηθοποιού και θεατή, έναν παράγοντα που μπορεί αυτοτελώς να φορτίζει θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση του παιδιού.

Ο μαθητής

Η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην «εικαστική μετάπλαση του θεατρικού λόγου μέσα από ένα σύστημα οπτικών συμβόλων»(Howard, 2004: xxiii), μπορεί να συντελέσει σε μια θεαματική αλλαγή ιδιότητας, καθώς από παρατηρητής γίνεται ενεργό πρόσωπο. Η δράση αυτή του παιδιού στα πλαίσια του σκηνικού γεγονότος δεν λαμβάνει χώρα πάντα με τον ίδιο τρόπο. Οι όροι της συμμετοχής ποικίλουν και, σε μεγάλο βαθμό, εξαρτώνται από το πλαίσιο που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι ενήλικες συντελεστές της παράστασης. Το πλαίσιο αυτό, ο βαθμός και το είδος της συμμετοχής του παιδιού, η εμπλοκή του ή όχι στην διαμόρφωση της παράστασης, στην εξέλιξη των γεγονότων και στο ποιόν του αισθητικού αποτελέσματος, φανερώνουν τη θέση που οι ενήλικες παραχωρούν στον νεαρό συμμετέχοντα. Ιδίως δείχνουν εάν οι ενήλικες θεωρούν το παιδί ικανό όχι μόνο να συμβάλλει παθητικά, αλλά να συν-προσδιορίσει και τη μορφή και το περιεχόμενο ενός καλλιτεχνικού γεγονότος.

Ως θεατής της διαδικασίας παραγωγής των σκηνικών

Για να μην θεωρηθεί πως με τον όρο της συμμετοχής εννοούμε μόνο την έμπρακτη εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή της θεατρικής παράστασης, πρέπει να διευκρινίσουμε πως η συμμετοχή αυτή μπορεί πολύ απλά να περιορίζεται στη σκέψη και στα συναισθήματα. Καθώς το παιδί παρακολουθεί τον συμμαθητή του ή τον εκπαιδευτικό να ενεργεί, το ίδιο συμμετέχει νοερά και συναισθηματικά σε αυτή την ενέργεια. Η «παθητική» συμμετοχή του παιδιού δεν θα πρέπει να θεωρείται εξαρχής αρνητική καθώς είναι μέρος της οικείας για αυτό πρόσληψης των πληροφοριών που του παρέχει η εμπειρία και το περιβάλλον του, είναι ένας τρόπος με τον οποίο το παιδί καταγράφει πρότυπα και πληροφορίες.

Παράδειγμα: Τα παιδιά παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό να λύνει ένα πρόβλημα κατά την κατασκευή του σκηνικού χώρου, στο οποίο εκείνα συμ-

μετέχουν ως θεατές. Ο λόγος για την επιλογή αυτή μπορεί να έγκειται –έτσι γίνεται συνήθως– σε πρακτικούς λόγους. Ίσως το προς επίλυση πρόβλημα να είναι σύνθετο και να απαιτεί ειδικές δεξιότητες, ίσως και επικίνδυνο διότι εμπλέκει τη χρήση εργαλείων που τα παιδιά δεν μπορούν ακόμη να χειριστούν με ασφάλεια. Έστω λοιπόν πως ο εκπαιδευτικός κατά την προετοιμασία των σκηνικών μιας σχολικής παράστασης¹⁶ κατασκευάζει με χαρτόνι ένα λοξό φουγάρο για ένα εργοστάσιο και το στερεώνει με πιστόλι σιλικόνης επάνω στο επίσης χαρτονένιο κτήριο.



Οι μαθητές αντιλαμβάνονται, όπως εάν παρακολουθούσαν την εργασία ενός μηχανικού, ότι η επίτευξη ενός πρακτικού στόχου απαιτεί γνώση, δεξιότητα, προετοιμασία, σχεδιασμό. Επίσης, αντιλαμβάνονται πως η κατασκευή ενός χώρου φανταστικής δράσης δεν απαιτεί μόνο συγκεκριμένες, μελετημένες ενέργειες που συνδέονται με τη λύση πρακτικών εμποδίων και προκλήσεων αλλά και μεγάλη προσοχή στη ‘λεπτομέρεια’ (Pavis, 2003: 159). Η σύνδεση της θεωρίας ή φαντασίας από τη μια και της πράξης από την άλλη αποτελεί κέρδος για τον ανήλικο, υποψήφιο σκηνογράφο.

Ως συνεργός στη διαδικασία παραγωγής των σκηνικών

Ασφαλώς, βέβαια, υπάρχει και η δυνατότητα άμεσης εμπλοκής του μαθητή στην παραγωγή του εικαστικού πλαισίου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάζει, να προτείνει, να υλοποιεί. Όταν συμμετέχει ο ανήλικος στην προετοιμασία, διαρρηγνύει την οικεία ιδιωτικότητά του και επιβάλλει τη δημόσια παρουσία και εμπλοκή του. Εύλογο είναι να αναρωτηθεί κανείς για τη σημασία αυτής της ενέργειας για τον μαθητή. Εκείνο που συμβαίνει είναι ότι δημιουργείται μια απόσταση ανάμεσα στην ιδιωτική και τη δημόσια εικόνα του εαυτού του. Το παιδί αντιλαμβάνεται τι σημαίνει να κατασκευάζει το πλαίσιο του επινενοημένου κόσμου. Μαθαίνει να ελέγχει γνωστικά και αισθητικά τους μηχανισμούς της δημόσιας έκθεσης, τις μορφές των κωδικών διατύπωσης και διαμόρφωσης μηνυμάτων. Έτσι, επιτρέπει και τον σχημα-

¹⁶ *Ασωπός*: 4^ο Δημοτικό Σχολείο Θήβας. Κουής, Γ. (Κείμενο/ σκηνοθεσία/ σκηνικά). Παραπούλη, Α. (ενδύματα). (2008).

τισμό μιας εικόνας του δημόσιου και του ιδιωτικού χώρου στη συνείδησή του, έστω και εάν αυτό συμβαίνει κατ' εξοχήν στο συμβολικό επίπεδο. Συνειδητοποιώντας πως φέρει ευθύνη για τη συγκρότηση του σκηνικού χώρου όπου εκτυλίσσεται η πλοκή και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, ο μαθητής γίνεται περισσότερο υπεύθυνος, συμβάλλοντας έτσι στην χειραφέτηση, αυτοεκτίμηση και αποδυνάστευσή του. Εκδηλώνει επίσης έμπρακτα και εφαρμοσμένα τις γνώσεις που έχει αποκομίσει από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και συγχρόνως εκφράζει λανθάνουσες ικανότητες, τάσεις και δεξιότητες. Επιπλέον, του δίνεται η δυνατότητα να καταρρίψει τη ψευδή εντύπωση που δημιουργεί η σύγχρονη ιντερνετική κουλτούρα: ότι η τέχνη σε οποιαδήποτε μορφή της είναι κάτι γρήγορο και εύκολο (Πατσαλίδης, 2014: 32).

Παράδειγμα: Στην παραγωγή των σκηνικών του Ασωπού, προέκυψε η ιδέα της ανακύκλωσης των σκουπιδιών που είχαν βρεθεί και συλλεγεί κατά την επίσκεψη στον ναό του Ισμηνίου Απόλλωνος στη Θήβα (ο Ισμηνός ποταμός ήταν, σύμφωνα με τη μυθολογία, γιος του Ασωπού). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ετερόκλητες και τυχαίες ομάδες των έξι και τους δόθηκαν, επίσης τυχαία, σκουπίδια που είχαν συλλέξει τα ίδια στον αρχαιολογικό χώρο. Εκείνο που προέκυψε, χωρίς καμία συμμετοχή ενηλίκου στον σχεδιασμό και την υλοποίηση, ήταν έργα που συμβόλιζαν ή παρίσταναν τη ρύπανση του περιβάλλοντος από την άνθρωπο.



Με βάση αυτή την εμπειρία, τα παιδιά μάζεψαν έπειτα υλικά για την κατασκευή 'άρρωστων' φυτών που χρησιμοποιήθηκαν ως κινητά, σκηνικά στοιχεία στην παράσταση.



Ο τόπος της δράσης

Ο χώρος που βρίσκεται στη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών για την παραγωγή μιας θεατρικής παράστασης στο σχολείο, είναι συνήθως αυστηρά καθορισμένος από τα πάγια αρχιτεκτονικά στοιχεία του σχολείου και οι επιλογές για την προσαρμογή του στις ανάγκες της παράστασης περιορισμένες. Η διεύθυνση και διακόσμηση του σκηνικού χώρου αποτελεί κατά κύριο λόγο έναν συμβιβασμό ανάμεσα στα δεδομένα του συγκεκριμένου σχολικού κτιρίου και τα ζητούμενα των συντελεστών της παράστασης. Ο σκηνικός χώρος, δεν είναι απαραίτητως πλέον ο χώρος της σχολικής αίθουσας ή, αν υπάρχει, της θεατρικής σκηνής του σχολείου. Αυτό πρέπει να επισημανθεί, διότι οι εκπαιδευτικοί συχνά προτάσσουν ως επιχείρημα για την αδυναμία παραγωγής θεατρικής παράστασης την έλλειψη χώρων. Το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί και να δοθούν εύστοχες και εφικτές λύσεις αρκεί να υπάρχει η σχετική θεωρητική κατάρτιση και εμπειρία. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί η μετατροπή της κλασικής ιταλικής σκηνής σε ελισαβετιανή ή ισπανική καθώς και η μορφοποίηση και αξιοποίηση χώρων προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις κυκλικής, πολυμορφικής ή πολυμετωπικής σκηνής (Γραμματάς, 2014b: 96-98). Επιπλέον, η δυνατότητα χρήσης πέραν του επιπέδου της προβλεπόμενης σκηνής για την ανάπτυξη της θεατρικής δράσης οδηγεί στην αναζήτηση λύσεων που από τη μία επιτρέπουν την απρόσκοπτη κίνηση των παιδιών-ηθοποιών (Villerot, 2012: 121), των σκηνικών αντικειμένων και μηχανισμών, από την άλλη υπηρετούν τους καλλιτεχνικούς-παιδαγωγικούς στόχους των υπεύθυνων συντελεστών.

Λύσεις εκ των ενόντων

Ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του μπορούν να στήσουν ένα χειροτεχνικό εργαστήριο, artisanal (Μουδατσάκις, 1994: 128) στο οποίο θα πειραματιστούν με υλικά και φόρμες. Οι αυτοσχεδιαστικές λύσεις που συνήθως δίνουν τα παιδιά έχουν λειτουργικότητα και αποπνέουν τόλμη και μαγεία.

Παράδειγμα: Στην περίπτωση του Ασωπού, ρωτήθηκε η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως χώρος για την κατασκευή των σκηνικών μία κενή αίθουσα του σχολείου. Έχοντας πλέον τον απαραίτητο χώρο, οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν σε θέση να αποθηκεύσουν τα υλικά τους, να εργαστούν επάνω σε κατασκευές που απαιτούσαν χρόνο, να συναντηθούν με ειδικούς, να συζητήσουν και να συσχεφθούν. Ακόμα κι αν στη συγκεκριμένη περίπτωση λειτούργησε η εύνοια της τύχης καθώς και του ευέλικτου διευθυντή, εντούτοις, η ισορροπία ανάμεσα στο εφικτό και το όραμα επιτρέπει πάντοτε να αναζητηθεί κάποια λύση για την επίτευξη των στόχων.

Ο σκηνικός διάκοσμος ως όχημα νοσηματοδοσίας

Η παραδοσιακή και συμβατικά προσδοκώμενη λειτουργία του σκηνικού διακόσμου είναι η μετάφραση των πληροφοριών του θεατρικού κειμένου σε μία συγκεκριμένη μορφή σύνθεσης και διάταξης της σκηνικού χώρου που να αντιστοιχεί πιστά στην πληροφοριακή πτυχή της πλοκής. Έτσι, εάν η Κοκκινοσκουφίτσα περπατά στο δάσος, το σκηνικό θα παριστάνει ένα δάσος. «Ο χώρος προσφέρει ένα άσυλο στο γεγονός, το στεγάζει» (Μουδατσάκης, 1994: 111). Το στοιχείο της ανταπόκρισης του σκηνικού διακόσμου στα δεδομένα του θεατρικού κειμένου είναι απαραίτητο για την κατανόηση όσων συμβαίνουν επί σκηνής, πόσο μάλλον δε για τον ανήλικο θεατή, ο οποίος καλείται να αντιληφθεί ένα μεγάλο πλήθος νέων για αυτόν πληροφοριών και κωδίκων. Η άγνοια όμως υποταγή του σκηνικού διακόσμου στις επιταγές του θεατρικού κειμένου έχει ξεπεραστεί κατά πολύ στο σύγχρονο θέατρο το οποίο μάλιστα υπερασπίζεται δυναμικά την ελευθερία προσωπικής ανάγνωσης και ερμηνείας του σκηνογράφου. Τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να δεχτούν τη δουλική σχέση των σκηνικών απέναντι στο κείμενο: μπορούν να συμβάλλουν πλέον δημιουργικά στην παραγωγή της παράστασης, ερμηνεύοντας από την πλευρά τους το θεατρικό κείμενο, σχολιάζοντάς το ίσως, με την δική τους πρόταση.

Παράδειγμα: Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε η ευρηματική και ευφάνταστη μεταμόρφωση της κόρης του Ασωπού, Θήβης, σε γυφτοπούλα. Πέρα από το λερωμένο ένδυμα, αναζητήθηκαν οικείες εικόνες για να ενταθεί η αίσθηση της αντίστιξης προς το προηγούμενο, ειδυλλιακό σκηνικό περιβάλλον. Προέκυψε μια σύνθεση που περιείχε αργή μουσική υπόκρουση έπειτα από τη φρενήρη μουσική της εκβιομηχάνισης, επίσης αργή κίνηση ενός κοριτσιού έπειτα από τη νευρώδη, δίκην ανδρικών κίνηση των εργατών και το καροτσάκι του σουπερμάρκετ που τόσο χαρακτηριστικό είναι για τους τσιγγάνους της περιοχής.



Τα αντικείμενα αλλάζουν χρήση και καλούνται, μέσα από την σύνθεση όλων των κωδίκων της παράστασης, να σχολιάσουν τη νέα πραγματικότητα, τον θάνατο της φύσης, τον θρήνο των αρχαίων θεών για την ανατροπή της φυσικής τάξης. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις συγκεκριμένες επιλο-

γές, δανείζοντας στη σκηνική εικόνα βιώματα και στιγμιότυπα της δικιάς τους καθημερινότητας. Ταυτόχρονα, προσέγγισαν μέσα από την πράξη τον πλούτο και την πολυσημία της θεατρικής γλώσσας.

Η καλλιτεχνική παράδοση

Τα σκηνικά αντικείμενα, πέρα από την ευθέως δηλωτική σημασία τους, μπορούν να έχουν επίσης μια διάσταση εσκεμμένα συμβολική. Πέραν τούτου, και ο ρόλος των χρωματικών διαθέσεων επιδρά στο κοινό με τρόπο καθοριστικό για τη διαδικασία πρόσληψης της παράστασης. Εικαστικά ρεύματα και σκηνογραφικές προτάσεις διέπονται από μία δημιουργική διαλεκτική σχέση. Ως προς το θέατρο στο σχολείο, αυτή η δυναμική αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να γαλουχηθούν με την ευκαιρία της διαμόρφωσης του σκηνικού χώρου σε αυτά τα εικαστικά ρεύματα και να τα κατανοήσουν στην πράξη τους εσωτερικούς κανόνες και τη νοηματοδοτική λειτουργία τους.

Παράδειγμα: Τόσο για την εικαστική διαμόρφωση των σκηνικών όσο και για τον σχεδιασμό των ενδυμάτων κλήθηκαν για την παραγωγή του Ασωπού, ειδικοί *σύμβουλοι* των μαθητών (επαγγελματίες του χώρου με την αντίστοιχη κατάρτιση και εμπειρία), οι οποίοι δεν δίδαξαν μόνο στοιχεία τεχνικής αλλά και αισθητικής θεωρίας, ιστορίας της τέχνης. Σε συνδυασμό με το μάθημα των εικαστικών, παρέχεται μία πρώτης τάξεως ευκαιρίας για τη διδασκαλία των νοηματοδοτικών δυνατοτήτων που εμπεριέχονται στη χρήση των μέσων που προτείνουν τα διάφορα καλλιτεχνικά ρεύματα. Έτσι, η χρήση των καθημερινών αντικειμένων στην παράσταση ή του βωμού μπορεί να είναι ρεαλιστική, τα παιδιά, όμως, αντιλαμβάνονται ότι η χρήση του καρτοσιού που σπρώχνει η Θήβη είναι συμβολική, ότι οι έντονες φωτοσκιάσεις και η συγκρότηση του σκηνικού χώρου κατά τη φάση της εκβιομηχάνισης παραπέμπουν στον εξπρεσιονισμό κλπ.

Σταθερά, κινητά και εικονικά στοιχεία του σκηνικού διακόσμου

Ο σκηνικός διάκοσμος συνιστά ένα σύνθετο αισθητικό πλαίσιο ανάπτυξης της θεατρικής δράσης, το οποίο απαρτίζεται από στοιχεία σταθερά, στοιχεία κινητά, στοιχεία που φοριούνται και στοιχεία εικονικά. Θα μπορούσαμε λοιπόν να προχωρήσουμε στην εξής διάκριση:

Στοιχεία σταθερά: πρόκειται για τα στοιχεία του σκηνικού διακόσμου που δεν αλλάζουν θέση κατά τη διάρκεια της παράστασης.

Παράδειγμα: Το τοπίο στου Ασωπού, ως όριο της σκηνικής δράσης, μοιλονότι το ίδιο υποκαθίσταται από τη βιομηχανική εκδοχή του κατά την εκβιομηχάνιση.

Στοιχεία κινητά: πρόκειται για στοιχεία του σκηνικού διακόσμου που αλλάζουν θέση κατά τη διάρκεια της παράστασης. Η αλλαγή θέσης μπορεί να ενεργείται είτε από άορατους ή ορατούς σκηνικούς εργάτες είτε από τους ηθοποιούς είτε από τους θεατές είτε από άορατους ή ορατούς μηχανισμούς.

Παράδειγμα: Από άορατους σκηνικούς εργάτες επιτυγχάνεται η αλλαγή χρώματος του ποταμού (χρησιμοποιήθηκε ύφασμα διπλής όψης- γαλάζιου και κόκκινου χρώματος), από ορατούς σκηνικούς εργάτες επιτυγχάνεται η εκβιομηχάνιση, από άορατους μηχανισμούς αλλάζει το τοπίο του βάθους από ειδυλλιακό σε δυστοπικό.

Στοιχεία που φοριούνται: πρόκειται για στοιχεία που οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν ως ενδύματα ή προσωπεία.

Παράδειγμα: Τα ενδύματα που φόρεσαν οι μαθητές στην συγκεκριμένη παράσταση σχεδιάστηκαν και κατασκευάστηκαν από τους ίδιους σε συνεργασία με εξωσχολικούς καλλιτέχνες και επαγγελματίες του είδους. Συνεργασία τέτοιου είδους- κάτω από τη συνολική επίβλεψη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού- δεν κρίνεται άστοχη ούτε περιττή αλλά επιτρέπει την παραγωγή ενός πολυδύναμου, σχετικά άρτιου από αισθητική και καλλιτεχνική άποψη αποτελέσματος (Γραμματάς, 2014α: 19). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προσέκλυσε η μεταμόρφωση των παιδιών του Ασωπού μετά τη ρύπανση: τόσο ως προς το ένδυμα όσο και ως προς το μακιγιάζ, υιοθετήθηκαν ιδέες των μαθητών στις οποίες κυριάρχησε το στοιχείο της αντίθεσης και της έκπληξης.

Στοιχεία εικονικά: πρόκειται για στοιχεία που δημιουργούν την ψευδαίσθηση της παρουσίας αληθινών υποκειμένων ή αντικειμένων, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για τεχνητά υποκατάστατά τους όπως κούκλες και μαριονέτες, θέατρο σκιών, κινηματογραφικές προβολές, προβολές που βασίζονται σε ψηφιακές διαδραστικές τεχνολογίες κλπ.

Παράδειγμα: Προς το τέλος της παράστασης του Ασωπού διακόπτεται η πλοκή με τη παρεμβολή της προβολής ειδήσεων, στις οποίες έχει ενσωματωθεί η πλαστή είδηση με πρωταγωνιστές τα ίδια παιδιά που συμμετέχουν στην παγωμένη σκηνή.



Το τέχνασμα διδάσκει στα παιδιά μία επιπλέον μέθοδο για τη χρήση της ψευδαίσθησης της πραγματικότητας και της τεχνικής της αποστασιοποίησης (V-Effekt σύμφωνα με το πρότυπο του Μπρεχτ). Η παρέμβαση εδώ της τεχνολογίας τροφοδότησε θετικά την παράσταση αφού υπηρέτησε τη γενικότερη στόχευση κι εντάχθηκε λειτουργικά στο σκηνικό εγχείρημα (Chollet, 2012: 154).

Τα σκηνικά στοιχεία ως πηγή έμπνευσης και στοιχεία της πλοκής

Τα σκηνικά αντικείμενα και τα κοστούμια κάποιες φορές αποτελούν αφορμή δράσης ή ακόμη προωθούν τη δράση. Δημιουργούν μεταξύ τους αντιθέσεις και αλληλοσυμπληρώνονται σημασιοδοτώντας σχέσεις ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, περιγράφοντας χαρακτήρες, δηλώνοντας καταστάσεις κλπ. Συχνά μετασχηματίζονται προκειμένου να εξυπηρετήσουν την εξέλιξη της πλοκής.

Παράδειγμα: Στην παράσταση του Ασωπού μία πρακτική ανάγκη, η αφαίρεση των αρχαιοπρεπών στοιχείων από τη σκηνή ώστε να επέλθει η σύγχρονη εποχή, καθώς δεν υπήρχε αυλαία, οδήγησε στο τέχνασμα της επέλασης των αρχαιοκαπήλων. Έτσι, τα παιδιά, μέσα από μια σκηνική ανάγκη, επινόησαν ρόλους κι εμπλούτισαν τη δράση με έναν ακόμη υπαινιγμό σχετικά με την έκπτωση των αξιών στον σύγχρονο κόσμο.

Το σώμα ως σκηνικό αντικείμενο

Το σώμα των παιδιών-ηθοποιών μπορεί στο θέατρο να απεκδυθεί της προσωπικής του υπόστασης και να προσλάβει τη θέση αντικειμένου για να εξυπηρετήσει ανάγκες σκηνογραφικές και σκηνοθετικές (Τσατσούλης, 1997: 19). Η αντικατάσταση των σκηνικών ενδεικτών από τη θέση, τη στάση ή την κίνηση του σώματος συνεπάγεται τη διαδικασία της διακωδικοποίησης: μια ορισμένη σημασιολογική μονάδα, π.χ. ένα βουνό, σημαίνεται όχι μέσα από το αρχιτεκτονικό ή εικαστικό σύστημα αλλά μέσα από τη γλώσσα του σώματος (Elam, 2001: 37). Αυτή η αλλαγή θέσης και λειτουργίας αποτελεί μια ευκαιρία για να εκπαιδευτεί ο μαθητής στους μηχανισμούς της θεατρικής σύμβασης με έναν τρόπο που, παραλλήλως, κεντρίζει το ενδιαφέρον του και μπορεί να του φανεί διασκεδαστικός.

Παράδειγμα: Ορισμένοι μαθητές επέλεξαν να πάρουν μέρος ως βουβά ανδρείκελα στην παράσταση του Ασωπού, χωρίς προσωπικό στοιχείο συμβολής. Με τον τρόπο αυτό χρησιμοποίησαν αφενός το σώμα τους ως αντικείμενο στην υπηρεσία της δράσης, σχεδόν ως σκηνικό αντικείμενο, αφετέρου όμως συμμετείχαν στο σκηνικό γεγονός με την παρουσία τους.

Οι σκηνικοί μηχανισμοί

Διαδεδομένη είναι η χρήση σκηνικών μηχανισμών στο θέατρο, δηλ. στοιχείων του σκηνικού διάκοσμου που αλλάζουν θέση κατά τη διάρκεια της παράστασης επιφέροντας μέσω της κίνησής τους τροποποιήσεις στον σκηνικό χώρο ως προς τη μορφή, τη χρήση ή τη σημειολογική φόρτισή του. Ως προς τη μορφή μπορεί να επέλθει αλλαγή στον σκηνικό χώρο με χωρίσματα που εισέρχονται ή κατέρχονται για να ορίσουν νέες χωρικές ενότητες.

Παράδειγμα: Το ύφασμα του ποταμού αλλάζει χρώμα για να δηλωθεί η ρύπανσή του. Επίσης, χρησιμοποιούνται η οθόνη προβολής της ταινίας του τέλους και η ανύψωση του σκηνικού για να προστεθούν νέα νοηματοδοτικά και δραματικά στοιχεία στην παράσταση.

Ο εκπαιδευτικός

Ο τρόπος και ο βαθμός εμπλοκής του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό και την παραγωγή του εικαστικού πλαισίου μιας σχολικής θεατρικής παράστασης εξαρτάται από πρακτικούς αλλά και από θεωρητικούς/παιδαγωγικούς παράγοντες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τελευταίοι, καθώς αντικατοπτρίζουν και την κυρίαρχη αντίληψη για τη συμμετοχή του παιδιού όχι μόνο στη συγκεκριμένη ενασχόληση αλλά, γενικότερα, στη διαδικασία κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως επίσης στην ανάπτυξη μεθόδων για την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων.

Η αντίληψη που θέλει τον δάσκαλο διεκπεραιωτή της σκηνικής εικόνας ή τους μαθητές απλώς βοηθούς στην πραγμάτωση του σχεδιασμού που επέλεξε ο εκπαιδευτικός, δεν έχει να προσφέρει πολλά στα παιδιά. Μπορεί να αποκομίσουν κάποιες ιδέες μέσα από την πρόταση των ενηλίκων ή και κάποια χαρά από το δικαίωμα να συνδράμουν στην υλοποίηση των σχεδίων τους, όμως ο ρόλος τους παραμένει επικουρικός και εκτελεστικός. Η ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή τους στη σύνθετη καλλιτεχνική διαδικασία της σχολικής θεατρικής παράστασης, αντιθέτως, τους προσφέρει μία πολυεπίπεδη και παιδαγωγικά χρήσιμη εμπειρία. Με συνοδοιπόρους τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεκαθαρίσει τους παιδαγωγικούς στόχους και τις καλλιτεχνικές επιδιώξεις της παράστασης, να εντοπίσει τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις σε σχέση με τις υπάρχουσες δυνατότητες, να ενορχηστρώσει τη συμβολή συναδέλφων ή και εξωσχολικών παραγόντων στην υλοποίηση του σκηνικού εγχειρήματος, να συναρθρώσει τα επιμέρους συστατικά της σκηνικής εικόνας σε ένα ενιαίο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Περνώντας από τον ρόλο του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και του πανειδήμονα, στο ρόλο του συμπαίκτη, πιστός στη λειτουργία της πολυφωνίας και της ανταλλαγής, ανοιχτός μπροστά στις προκλήσεις και τους πειραματισμούς, υ-

περασπιζόμενος την επινοητικότητα, τον αυθορμητισμό και την πλούσια φαντασία των μαθητών του, αφουγκραζόμενος τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους, μπορεί να συμβάλλει στην κατασκευή ενός σύνθετου και πολύμορφου θεατρικού λόγου, μιας ειλικρινούς κι ανεπιτήδευτης αισθητικής πρότασης. Μέσα από τις δημιουργικές συναντήσεις σκέψης και έμπνευσης, φαντασίας και θέλησης, τόλμης και ευαισθησίας μπορεί να συντάξει με τους μαθητές του ένα ηχηρό μήνυμα πολιτισμού που θα αναζωογονήσει το θεσμό του Σχολείου του Σήμερα και θα τροφοδοτήσει το όραμα της Κοινωνίας του Αύριο.

Βιβλιογραφία

- Βοζάνη, Α. (2008). *Η σημασία του σκηνικού χώρου στη διαμόρφωση της θεατρικής πράξης* (225-230). Στο: Ε.ΚΕ.ΘΕ.Χ. (επιμ.), *Παιδί – θέατρο – χορός (Πρακτικά Διημερίδας, 28 & 29 Νοεμβρίου 2008)*, Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΘΕ.Χ. & Υπουργείο Πολιτισμού.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2014a). *Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας* (σ.σ.13-20). Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γραμματάς, Θ. (2014b). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Chollet, J.(2012). La scénographie de la table à la scène. *Théâtre aujourd' hui* 13, 148-155.
- Elam, K. (2001). *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος* (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freydefont, M. (2012). Lieux, architecture et typologie. *Théâtre aujourd' hui* 13, 40-41.
- Howard, P. (2004). *Τι είναι σκηνογραφία;* (μτφρ. Ε. Κιρκινέ). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κόκκος, Γ. (1998). *Ο σκηνογράφος και ο ερωδιός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι., Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπακώστα, Α. (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές (σ.σ. 361-410). Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Στη χώρα του Τοτόρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπακώστα, Α.(2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλικών θεατών (σ.σ. 43-52). Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Πατσαλίδης, Σ. (2014). Επικοινωνώντας με τον νέο θεατή(23-33). Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Pavis, P. (2003). *Analyzing Performance: theatre, dance, and film*. Trans. David Williams & Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Schopf, S. (1996). *Mit Kindern spielen*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Τσατσούλης, Δ. (1997). *Σημειολογικές Προσεγγίσεις του Θεατρικού Φαινομένου. Θεωρία και Κριτική Ανάλυση της Σύγχρονης Θεατρικής Πρακτικής*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Villerot, L. (2012). La scénographie. *Théâtre aujourd'hui*, 13, 120-130.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Αλεξία Παπακώστα γεννήθηκε στη Λεμεσό Κύπρου. Σπούδασε στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών και απέκτησε δίπλωμα διετούς φοίτησης του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης. Με υποτροφία του Ι.Κ.Υ στην ειδίκευση «Παιδική Λογοτεχνία» έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών στον Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών με κατεύθυνση «Διδακτική Γλώσσας, Λογοτεχνία-Θέατρο και Εκπαίδευση». Με συνέχιση της υποτροφίας της εκπόνησε Διδακτορική Διατριβή στο αντικείμενο «Θέατρο για παιδιά και νέους». Έχει συνολικά 23 έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τον Σεπτέμβριο του 2006 ανέλαβε τη θέση Υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας και από τον Σεπτέμβριο του 2011 έως σήμερα τη θέση Υπευθύνου Σχολικών Δραστηριοτήτων. Υπήρξε εισηγήτρια σε Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικών ειδικοτήτων καθώς και σε Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συμμετείχε σε Συνέδρια Λογοτεχνίας και Θεάτρου με διεθνή συμμετοχή, εργασίες της έχουν δημοσιευθεί σε συλλογικούς τόμους και υπήρξε συνεργάτης σε Ερευνητικά Προγράμματα του Ε.Κ.Π.Α. Έχει διοργανώσει πλήθος σεμιναρίων για τις Τέχνες και τον Πολιτισμό στο Σχολείο με μεγάλη συμμετοχή εκπαιδευτικών και έχει πραγματοποιήσει ως εμπνευστήρια εργαστήρια θεάτρου με αποδέκτες εκπαιδευτικούς και μαθητές. Υπήρξε μέλος κριτικών επιτροπών σε καλλιτεχνικούς διαγωνισμούς μαθητών και εκπαιδευτικών και συνεργάστηκε με Δήμους, Συλλόγους, ΔΗΠΕΘΕ, Κέντρα Θεάτρου κ.ά. στην πραγματοποίηση θεατρικών παραστάσεων και άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων.

2. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η αφήγηση παραμυθιών ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και αγωγής μέσα και έξω από το σχολείο με σημείο αναφοράς τις κοινωνικές ανισότητες

Πηνελόπη Αδαμοπούλου

Πτυχιούχος Αγγλικής Φιλολογίας, ΜΔ. στις Ανθρωπιστικές Σπουδές, Υποψ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.
penelopeadam@hotmail.gr

Περίληψη

Στη παρούσα εργασία προσεγγίζεται η αφήγηση παραμυθιών ως εκπαιδευτική μέθοδος και μαθησιακό εργαλείο με απώτερο σκοπό να εντοπισθεί πως η συγκεκριμένη τέχνη μπορεί να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ο σκοπός εστιάζεται στο πως το παραμύθι, αναπόσπαστο μέρος της προφορικότητας αλληλεπιδρά με τον έντεχνο γραπτό λόγο και έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια του παιδιού σε συνειδητό παραγωγό λόγου μέσω της βιωματικής εμπειρίας. Διενεργείται η σύζευξη των πεδίων της προφορικής αφήγησης παραμυθιών και της δραματικής τέχνης με τη χρήση λογοτεχνικών παραμυθιών που προβληματίζουν το παιδί για τη διαφορετικότητα, το σεβασμό, τη κατανόηση και την ειρηνική συνύπαρξη. Παρουσιάζεται έρευνα δράση που έλαβε χώρα σε πολιτιστικούς χώρους και σχολεία της Αλεξανδρούπολης με ζωντανές αφηγήσεις παραμυθιών και δημιουργική απασχόληση των παιδιών μέσω της τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, αφήγηση παραμυθιών, συναισθηματική ανάπτυξη, εκπαίδευση.

Abstract

This article approaches storytelling as an educational method and learning tool by trying to identify how it can be applied in education. The aim is to examine how the fairy tale, an integral part of the oral tradition interacts with the literary texts and helps the reading child to become aware of literature and a conscious lifelong reader. This is a study which analyses children's responses to literary stories read aloud and how they develop as individuals in a literature based instruction. This is a study which analyses stories for children written or published in Greece the last decade, featuring ideas about peace, friendship and creativity.

Keywords: children's literature, storytelling, emotional development, education.

Εισαγωγή - Το πλαίσιο της έρευνας

Ο σύγχρονος άνθρωπος είναι μέλος μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής και ταυτόχρονα αποδέκτης γνώσεων και πληροφόρησης που μεταδίδονται ασ-

τραπιαία λόγω της υψηλής τεχνολογίας και της μαζικής κουλτούρας. Οι κοινωνικές μεταβολές και οι νέες τάσεις που παρατηρούνται είναι απότοκες της ανάπτυξης του τεχνολογικού πολιτισμού και της αλόγιστης χρήσης του. Οι τάσεις αυτές περιορίζουν τον άνθρωπο σε αναζήτηση της υλικής απόλαυσης, χωρίς να εστιάζουν στην ψυχική καλλιέργεια. Αυτές οι συνθήκες διαβίωσης οδηγούν στην απομόνωση, στον ατομικισμό, στον ανταγωνισμό και δημιουργούν άγχος, δυσαρμονία στις ανθρώπινες σχέσεις και επιδείνωση των κοινωνικών προβλημάτων.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω η εκπαίδευση έχει ως στόχο να δημιουργήσει άτομα καλλιεργημένα, με αυτοεκτίμηση, συναισθηματική ωριμότητα, κριτική ικανότητα, θέληση για συνεργασία, σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ειρηνική συνύπαρξη.

Η λογοτεχνία, όπως κάθε μορφή τέχνης, προσφέρει αισθητική απόλαυση και προκαλεί έντονα συναισθήματα στον αναγνώστη, ενώ παράλληλα αποτελεί έναν ουσιαστικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών στον αναγνώστη και τον ευαισθητοποιεί σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η αφήγηση παραμυθιών ως τέχνη και τεχνική, αλλά και ως μέσο ψυχαγωγίας και διαπαιδαγώγησης εδραιώνεται σταδιακά στη χώρα μας, τόσο στα πλαίσια της εκπαίδευσης, όσο και στα πλαίσια πολιτιστικών φορέων.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η αφήγηση παραμυθιών πρέπει να προσεγγισθεί με γόνιμο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς ώστε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του αξιακού κώδικα των παιδιών και στην εξέλιξη της κριτικής τους ικανότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί καθώς το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία της χώρας το οποίο εντάσσει ποικίλες καινοτομίες στη διδασκαλία.¹⁷

Στο πλαίσιο της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας για το Νέο Σχολείο εισάγονται δράσεις δημιουργίας και πολιτισμού από 1 έως 5 ώρες για όλα τα τμήματα του ολοήμερου προγράμματος και καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης φιλιαναγνωσίας των μαθητών τις οποίες πρόκειται να υλοποιήσει το ΕΚΕΒΙ¹⁸.

Περιορισμοί της έρευνας

Ενώ, λοιπόν, καταγράφεται όλο αυτό το ανανεωτικό πνεύμα στην εκπαίδευση, το Υπουργείο Παιδείας καταργεί τις Παιδικές και Εφηβικές Βιβλιοθήκες

¹⁷ Αναφορά από το διαδίκτυο <http://www.pi-schools.gr/news/FEK-1139B-PS.pdf>

¹⁸ Αναφορά από το διαδίκτυο <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=657>

Φερών Ξυλαγανής και Μύκης στη Θράκη¹⁹ και κλείνει, μετά από 19 χρόνια, το ΕΚΕΒΙ²⁰. Πράξεις που μπορούν να χαρακτηριστούν ουσιαστικά ακυρωτικές, αν λάβουμε υπόψη ότι αυτοί οι θεσμοί ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένοι και αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας του σύγχρονου ατόμου.

Στόχοι της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζεται στην εμπλοκή των παιδιών κατά την διάρκεια της αφήγησης και καταγράφει τις αντιδράσεις των παιδιών αναφορικά με το μήνυμα και τις μυθοπλαστικές εικόνες που μεταφέρει η ιστορία. Συγκεκριμένα, η έρευνα είναι δομημένη για να εκπληρώσει τους ακόλουθους στόχους :

1. Να εξετάσει πως το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτική μέθοδος και μαθησιακό εργαλείο για να προωθήσει την ανάπτυξη του ακροατή γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά.
2. Να εξετάσει τις αντιδράσεις των παιδιών στο λογοτεχνικό κείμενο που τους συστήνεται από τον εκπαιδευτικό- αφηγητή.
3. Να εξετάσει τις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η αφήγηση παραμυθιών στην πιθανή ανάπτυξη του παιδιού ως ανεξάρτητου και ώριμου αναγνώστη.

Ο κύριος στόχος της παιδικής λογοτεχνίας είναι να παρακινήσει τα παιδιά αισθητικά λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Όταν τα παιδιά χαίρονται με την ανάγνωση η αφήγηση μια ιστορίας ενθαρρύνονται, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, να αναπτύξουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες.

Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία και ειδικά τα παραμύθια προσφέρουν πολλά στα παιδιά. Σύμφωνα με τη Michele Landsberg, μια канаδική κριτικό, τα καλά βιβλία μπορούν «να διευρύνουν τους ορίζοντές και να εμφυσούν στα παιδιά το αίσθημα της υπέροχης περιπλοκότητας της ζωής. Καμία άλλη δραστηριότητα που διατίθεται για τα παιδιά δεν είναι τόσο διδακτική για την κατανόηση και αποδοχή της ανθρώπινης ύπαρξης. Καμία άλλη ευχαρίστηση δεν μπορεί να προσκομίσει τόσο πλουσιοπάροχα στο μυαλό ενός παιδιού τα σύμβολα, τα μοτίβα, τα βάθη και τις δυνατότητες του πολιτισμού.» (Hunt, 1996: 17)

¹⁹ Αναφορά από το διαδίκτυο http://www.alexpolisonline.com/2012/02/blog-post_8691.html

²⁰ Αναφορά από το διαδίκτυο <http://news247.gr/eidiseis/kleinei-meta-apo-19-xronia-to-ekevi.2081558.html>

Η τέχνη της αφήγησης

Η αφήγηση παραμυθιών είναι μια παλαιά τέχνη. Η σχέση του αφηγητή και του ακροατηρίου δεν είναι παθητική και απρόσωπη αλλά σχέση αλληλεπίδρασης. Η προφορική αφήγηση είναι μια πράξη που προαπαιτεί έναν οικείο χώρο συν αντίληψης, διασταύρωσης εμπειριών, σημειώνει ο Ι.Ν. Βασιλαράκης. Ο μονόλογος του αφηγητή δεν είναι μονόλογος παρά φαινομενικά. (Ι.Ν. Βασιλαράκης 1992:24) Η αφήγηση του εξαρτάται από την επιθυμία του ακροατή να ακούσει, να φανταστεί, να ονειρευτεί και στη συνέχεια να δημιουργήσει. Αφηγητής και ακροατής γίνονται ένα. Ονειρεύονται μαζί με ανοιχτά τα μάτια και όταν γίνεται μεγαλύτερο το κοινό, τότε το παραμύθι και ο θρύλος γίνονται όνειρα ομαδικά, όνειρα της κοινότητας. (Σ. Πελασγός 2008:18)

Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή. Φορείς και διοργάνωση δράσεων που προωθούν την αφήγηση

Στη σύγχρονη εποχή η αφήγηση παραμυθιών είναι τέχνη που διέπεται από δικές της τεχνικές και κανόνες. Οι σύγχρονοι αφηγητές παρουσιάζουν τις αφηγήσεις τους σε φεστιβάλ που διοργανώνονται σε αρκετές περιοχές της Ελλάδας (Φεστιβάλ παραμυθιών στον Όλυμπο, Γιορτή παραμυθιών στην Κέα, στο Πήλιο κ.ά.) με σκοπό την προώθηση της προφορικής αφήγησης ως πολιτισμικού αγαθού.

Επίσης υπάρχουν οργανωμένοι σύλλογοι αφηγητών που διοργανώνουν τα προαναφερθέντα φεστιβάλ, ενώ παράλληλα διεξάγουν βιωματικά σεμινάρια, εργαστήρια και συμβάλλουν δυναμικά στη διαμόρφωση του κινήματος της νεοαφήγησης στην Ελλάδα. Ενδεικτικά αναφέρονται :το Παραμυθοσέντουκο,ο Πανελλήνιος Σύλλογος Φίλων Αφήγησης (ΠΟΦΑ),το Κέντρο μελέτης και διάδοσης μύθων και παραμυθιών (e-mythos), ο Πολιτιστικός φορέας «Μικρός Διάκοσμος» κ.ά.

Χαρακτηριστικά ζωντανών αφηγήσεων

Σε αφηγήσεις που έλαβαν χώρα από επαγγελματίες αφηγητές καταγράφηκαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Η έναρξη της αφήγησης πραγματοποιείται με τραγούδι και συχνά ο αφηγητής συνοδεύεται από παραδοσιακό όργανο. Καταγράφεται ο έντονος τονισμός λέξεων και φράσεων. Επίσης καταγράφεται η χρήση μη λεκτικών εκφράσεων, η οποία αποδίδεται με τα χέρια, το πρόσωπο και ολόκληρο το σώμα του αφηγητή. «*Το Παραμύθι το λέμε με ολόκ-*

ληρο το σώμα μας, δηλαδή με όλο μας τον εαυτό: τη σκέψη, το αίσθημα...»²¹ σημειώνει η Αγνή Στρομπουλή. Οι αφηγητές είναι ντυμένοι προσεγμένα και οι γυναίκες αφηγήτριες μπορεί ενίοτε να φοράν συγκεκριμένη ενδυμασία όπως για παράδειγμα ριχτά φορέματα ή έντονα χρωματιστά φουλάρια. Το περιβάλλον που λαμβάνει χώρα η αφήγηση είναι λιτό, χωρίς σκηνικά και επικρατεί ημίφως.

Αφηγήσεις παραμυθιών καταγράφονται επίσης από συγγραφείς της λογοτεχνίας για παιδιά. Οι συγγραφείς αφηγητές αφηγούνται προφορικά τις ιστορίες κάνοντας χρήση εικόνων και αντικειμένων. Σε άλλες περιπτώσεις διαβάζουν τις ιστορίες από το βιβλίο. Απευθύνουν πολύ συχνά ερωτήσεις προς το κοινό αναμένοντας την απάντηση και πυροδοτώντας τον διάλογο.

Το παραμύθι ως λογοτεχνικό είδος και η ανταπόκριση του αναγνώστη

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο, όπως το παραμύθι, και τον αναγνώστη είναι πολλή δυνατή. Αν ένα παιδί ακούει ιστορίες από τους γονείς και τους δασκάλους του, θα αποκτήσει την εμπειρία που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί σε ώριμο αναγνώστη. Παραδείγματα από διάσημους συγγραφείς δείχνουν την επίδραση που άσκησαν οι αφηγήσεις που άκουγαν στα παιδικά τους χρόνια από τους γονείς τους στην μετέπειτα συγγραφική τους καριέρα.

Ο Andersen αναγνωρίστηκε ως μεγάλος δημιουργός, γιατί έδωσε στο παραμύθι μία ξεχωριστή θέση στη παγκόσμια λογοτεχνία. Αφήνοντας πίσω τον παραδοσιακό τρόπο γραφής, το παραμύθι του γίνεται ανθρώπινο και συνδυάζει συγκίνηση και τρυφερότητα, χαρά και λύπη. «*Αντλώ από τον πλούτο της καρδιάς μου*» έλεγε ο ίδιος κι όλα αυτά γράφτηκαν «*αυθόρμητα για να τα διηγηθούμε στα παιδιά μας*». (Εσκαρπί. 1995:100)

Το 1838 ο Andersen έγραψε έναν σύντομο πρόλογο στον τρίτο τόμο της σειράς «*Παραμύθια για παιδιά*» και αναφέρεται χαρακτηριστικά στα παραμύθια που άκουγε από τους γονείς του όταν ήταν παιδί: «*Τα έχω αφηγηθεί ξανά με το δικό μου τρόπο, επιτρέποντάς μου οποιαδήποτε αλλαγή, όπου το θεωρούσα κατάλληλο, αφήνοντας την φαντασία μου να ελευθερώσει και να ανανεώσει τα ξεθωριασμένα χρώματα των παιδικών μου νων.*»²²(JohandeMylius)

Ο Ευγένιος Τριβιζάς απαντάει σε ερώτηση δημοσιογράφου για το πώς άρχισε να γράφει «*Όταν ήμουν μικρός και μου διαβάζανε ένα παραμύθι.... αισθανόμουν προδομένος όταν έφτανε στο τέλος του και άκουγα το «και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα». Αυτοί μπορεί να ζούσανε καλύτερα εμένα*

²¹ Αναφορά από το διαδίκτυο

http://stroumpouli.blogspot.gr/2013/05/blog-post_30.html

²² Αναφορά από το διαδίκτυο

<http://www2.lingue.unibo.it/acume/acumedvd/Essays%20ACUME/DeMylius.pdf>

όμως με εγκαταλείπανε στα κρύα του λουτρού. Προσπαθούσα λοιπόν να φανταστώ τι θα συνέβαινε αν συνεχιζόταν η ιστορία. Άλλοτε έδινα τις πρώτες βοήθειες στο νικημένο δράκο, άλλοτε προσπαθούσα να βρω πού κρύβεται ο όγδοος παραμελημένος νάνος, άλλοτε να μαντέψω ποιο ήταν το τελευταίο όνειρο που έβλεπε η Ωραία κοιμωμένη πρωτού ξυπνήσει, άλλοτε να βρω τον τσαγκάρι που είχε φτιάξει τα παπούτσια του παπουτσωμένου γάτου. Αυτή η λαχτάρα να μην τελειώνει ποτέ ένα παραμύθι που μου άρεσε, έγινε η αφορμή για να αρχίσω να γράφω τα δικά μου παραμύθια.»²³ (Ε. Τριβιζάς)

«Τα βιώματα των παιδικών μας χρόνων χαράσσονται βαθιά στην ψυχή μας, προοικονομώντας σε μεγάλο βαθμό τις κατοπινές επιλογές μας» τονίζει ο Χρήστος Μπουλώτης σε ερώτηση δημοσιογράφου για τις πηγές της δημιουργικής του έμπνευσης. «Κι εγώ είχα την τύχη να γεννηθώ στη Λήμνο της άγονης γραμμής, ένα νησί κυριολεκτικά απέναντι στον μύθο, απέναντι σε μια πολιορκία και μια άλωση, δηλαδή την Τροία. Αλλά και η ίδια η Λήμνος ήταν φορτισμένη με πανάρχαιους μύθους. Έτσι, μεγάλωσα κυριολεκτικά μέσα στον μύθο αλλά και στα παραδοσιακά παραμύθια που κουβάλησαν οι πρόσφυγες δικοί μου από τις αλησμόνητες πατρίδες.»²⁴ (Μπουλώτης, Χ.)

Η αφήγηση ιστοριών στην τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο Applebee (1978) έχει μελετήσει τις αντιδράσεις των παιδιών κατά την διάρκεια της αφήγησης ιστοριών και έχει καταλήξει ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν την πλοκή και τους χαρακτήρες των ιστοριών με δική τους καθημερινότητα. Ο Wells (1986) έχει επίσης επισημάνει ότι η αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν λογοτεχνική επίγνωση και επίσης εξέτασε το πώς μπορεί να εισαχθεί η αφήγηση ως εκπαιδευτική διαδικασία στη διδακτέα ύλη.

Υπάρχουν πολλοί μελετητές που επισημαίνουν τις αξίες της αφήγησης ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Η αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο, ως μία ολιστική μέθοδος διδασκαλίας, διότι προσφέρει στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για την εκμάθηση της γλώσσας. Η αφήγηση παρέχει τα παιδιά μια μεγάλη ποικιλία εμπειριών.

Οι ιστορίες είναι πλούσιες, σε λεξιλόγιο. Ενσωματώνουν αφηγήσεις και διαλογικά μέρη, παρηχήσεις, αντιθέσεις, μεταφορές-εργαλεία που προωθούν την απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας (Cameron, 2001).

Τα εκπαιδευτικά οφέλη είναι πολυάριθμα, επειδή η ιστορία είναι ένας θεσμός που προάγει τον πολιτισμό μέσα από τη λαϊκή σοφία. Το παραμύθι μεταδίδει μηνύματα με παιγνιώδη τρόπο και μπορεί να είναι διδακτικό χωρίς να είναι επίσημο και καταθλιπτικό. Η ιστορία στα χέρια του δασκάλου μπο-

²³ Αναφορά από το διαδίκτυο <http://bemary.com>

²⁴ Αναφορά από το διαδίκτυο <http://www.elniple.com/>

ρεί να βοηθήσει το παιδί να ορίζει τον κόσμο γύρω του και να γίνει το ίδιο δημιουργός. Η τάξη, ειδικά για τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, μπορεί να γίνει ένα δημιουργικό εργαστήριο.

Το παιδί μπορεί να πειραματιστεί με τις λέξεις και να παίξει. Το ποιητικό παιχνίδι δίνει με τη «λέξη» παιχνίδι την έννοια της απόλαυσης και της χαράς. Το παράδειγμα πολλών δασκάλων που εμπλέκουν την αφήγηση ιστοριών στη διδασκαλία είναι ελπιδοφόρο. Ο ρόλος τους, όμως πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός και εμπνευστικός. Τα παιδιά πρέπει να παρακινηθούν να διαβάσουν. Η παρακίνηση αυτή θα ενισχυθεί εφόσον τα παιδιά είναι εκτεθειμένα σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που παρέχονται με συχνές ευκαιρίες αφήγησης στο σπίτι και στο σχολείο.

Έρευνα Δράση

Για την ολοκληρωμένη όμως εικόνα, που αφορά στην αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο, προσεγγίστηκε το φαινόμενο και με εκπαιδευτικές δράσεις, που έλαβαν χώρα σε σχολεία και άλλους πολιτιστικούς χώρους με την συνεργασία μελών της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (σύλλογος Μονογονεϊκών οικογενειών, σύλλογος γονέων στην ενορία του Αγ. Βασιλείου, σύλλογος γονέων στο 12^ο Δημοτικό Σχολείο κα.) κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 στην Αλεξανδρούπολη.

Η αφήγηση είναι μια μορφή επικοινωνίας που βασίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο- αφηγητή και στο ζωντανό ακροατήριο. Τα παιδιά που παρακολούθησαν τις αφηγήσεις παραμυθιών ήταν κατά κύριο λόγο παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά του δημοτικού σχολείου. Οι αφηγήσεις παρουσιάστηκαν σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους που λειτουργούν ως χώροι αναψυχής. Τα παιδιά μαζευόταν εκεί για εξωσχολικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή του κοινού ήταν εθελοντική κι ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν ήταν επαρκής, αλλά διαφορετικός κάθε φορά. Ο μέσος όρος της ομάδας ήταν δέκα έως δώδεκα παιδιά.

Οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν στις αναγνώσεις περιλαμβάνουν παραδοσιακά και κλασικά παραμύθια και νεωτερικά κείμενα που προωθούν τις ιδέες για κοινωνική ισορροπία, δικαιοσύνη, ισότητα, το δικαίωμα στην προσωπική βούληση και την επίτευξη των προσωπικών στόχων, την φιλία, την αγάπη προς τον συνάνθρωπο και το σεβασμό στο περιβάλλον φυσικό και κοινωνικό.

Κατά την διάρκεια της αφηγηματικής ανάγνωσης τα παιδιά καθόταν σε ημικύκλιο γύρω από ένα μεγάλο ξύλινο τραπέζι και είχαν πρόσβαση στο υλικό που συνόδευε τις αφηγήσεις όπως εικονογραφημένα βιβλία, κούκλες, εικόνες, εικονογραφημένα λεξικά και αφίσες.

Κάθε φορά διαβάζαμε την ιστορία από το βιβλίο και όταν κρινόταν σκόπιμο ρωτούσαμε τα παιδιά ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας, τους δείχναμε τις εικόνες του βιβλίου και επεξηγούσαμε εκφράσεις και άγνωστες λέξεις για να διευκρινίσουμε κάποια σημεία της ιστορίας και να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών.

Αφού ολοκληρώναμε την αφηγηματική ανάγνωση συζητούσαμε το περιεχόμενο της ιστορίας και δίναμε ιδιαίτερη προσοχή στις απαντήσεις και τα σχόλια των παιδιών. Μετά από λίγα λεπτά συζήτησης τα παιδιά απασχολούνταν με δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που περιλάμβαναν ζωγραφική, δημιουργία αφίσας και παιχνίδι.

Οι παρατηρήσεις της έρευνας αφορούνστις απαντήσεις και αντιδράσεις των παιδιών κατά την διάρκεια της ιστορίας. Σε όλη την διάρκεια των αφηγήσεων τα παιδιά συμμετείχαν με ενδιαφέρον και ζητούσαν να ακούσουν τις αγαπημένες τους ιστορίες.

Η ανάγνωση των ιστοριών, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό αφηγητή και το ακροατήριο και οι συζητήσεις που έλαβαν χώρα μετά καταγράφηκαν με βιντεοκάμερα.

Η χαρά της ανάγνωσης. Μια σύντομη περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Κατά την διάρκεια των αφηγηματικών αναγνώσεων τα παιδιά ως ακροατές παρακολουθούσαν με αμείωτο ενδιαφέρον και έκαναν άμεσες διασυνδέσεις του νοήματος της ιστορίας με την δική τους καθημερινή πραγματικότητα.

Το πρώτο παραμύθι που διαβάστηκε ήταν «*Η Βοσκοπούλα και ο Καπνοδοκαθαριστής*» του προσφιλούς σε όλους Χ.Κ. Άντερσεν. Η ιστορία αναφέρεται σε δύο πορσελάνινα διακοσμητικά που ερωτεύονται. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από τον ανιμανισμό των πορσελάνινων διακοσμητικών και τις περιπέτειες τους και την επόμενη φορά μας έφεραν μικρά αγαλματάκια που έχουν στο σπίτι ως διακοσμητικά. Με τα συγκεκριμένα αντικείμενα στην συνέχεια ανέπτυξαν μικρούς διαλόγους χωρίς καθοδήγηση, αλλά είχαν αυτή την δραστηριότητα ως παιχνίδι.

Ένα παραμύθι που τράβηξε το ενδιαφέρον τους είναι «*Ο Γάτος που έκλαιγε μαργαριτάρια*» του Χρήστου Μπουλώτη. Η ιστορία και οι περιπέτειες του γάτου ήταν αρκετά για να πείσουν έναν εξάχρονο μαθητή της πρώτης δημοτικού να μας αφηγηθεί τις συνήθειες της γάτας που έχει στο σπίτι ως κατοικίδιο. Όλα τα παιδιά στην συνέχεια ήταν πολύ πρόθυμα να μας αφηγηθούν ιστορίες με τα κατοικίδια που έχουν στο σπίτι. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο στην συγκεκριμένη ιστορία είναι ότι ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας ο γάτος έχει ως αγαπημένη τους δραστηριότητα να διαβάζει κομιξ. Τα παιδιά εκτίμησαν αυτό το χαρακτηριστικό και κινητοποιήθηκαν να μας μιλήσουν σχετικά με τους αγαπημένους τους ήρωες κομιξ και για δεύτερη φορά μας

έφεραν στην επόμενη συνάντησή μας τα αγαπημένα τους κομμάτια για να μας τα δείξουν. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εντυπωσιάζονται από την πλοκή και τους χαρακτήρες των παραμυθιών και ενεργοποιούνται συμμετέχοντας στην διαδικασία της μάθησης χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Παράλληλα αποδεικνύεται ότι το παιδί αυτής της ηλικίας έχει την τάση να αναλαμβάνει φανταστικούς ρόλους μέσα από τους οποίους μαθαίνει να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα.

Όταν διαβάσαμε το παραμύθι «*Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας*» του O.Wilde μια εξάχρονη μαθήτρια εντυπωσιάστηκε από την ιστορία και πρότεινε να γράψουμε την δική μας ιστορία με τίτλο «*Το χωριό του ουράνιου τόξου*». Πρότεινε τον τίτλο εντελώς μόνη της και άρχισε να αφηγείται την βασική ιδέα της ιστορίας. Το χωριό του ουράνιου τόξου είναι ένα μοντέρνο χωριό όπου όλα τα κτήρια είναι βαμμένα με τα χρώματα του ουράνιου τόξου. Έκανε μια μεγάλη λίστα με όλα τα κτήρια και στο τέλος συμπλήρωσε ότι πρέπει να γράψουμε και για το νοσοκομείο του χωριού, όπου οι φτωχοί θα μπορούσαν να βρουν τροφή και φροντίδα. Είναι άξιο προσοχής ότι ενώ η ιδέα της αρχικά δεν έχει καμία άμεση σχέση με την ιστορία του ευτυχισμένου πρίγκιπα, ωστόσο το τελευταίο της σχόλιο μας δίνει την εντύπωση ότι είχε κατανοήσει το μήνυμα της αρχικής ιστορίας και εμφύτευσε την κεντρική ιδέα σε νέο περιεχόμενο.

Αναφορικά με τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών παρατηρήθηκε ότι η ανταπόκριση τους είναι συνώνυμη της ονειροπόλησης και της ταύτισης τους με τους κεντρικούς ήρωες των ιστοριών που ακούν ή διαβάζουν.

Ένα παραμύθι που χρησιμοποιήθηκε σε αφήγηση παραμυθιών είναι «*Η Χρυσομαλλούσα*» της Ζωής Βαλάση. Πρόκειται για την ιστορία της Χρυσομαλλούσας και την διάσωση της από τον γενναίο γιο του ψαρά. Μετά την αφήγηση της ιστορίας τα παιδιά ερωτήθηκαν να απαντήσουν ποιο σημείο της πλοκής τους άρεσε περισσότερο. Μια δεκάχρονη μαθήτρια της πέμπτης δημοτικού μας φαίνεται πως εντυπωσιάστηκε πολύ από την πλοκή της ιστορίας που αναπαρήγαγε ένα ολόκληρο επεισόδιο της πλοκής της ιστορίας με εμπειριστωμένο και λεπτομερή λόγο αναφερόμενη στην ρομαντική σχέση ανάμεσα στην Χρυσομαλλούσα και το γιο του ψαρά που την έσωσε από τον σκληρό δράκο. Στο παραμύθι αναφέρεται συχνά ένα ποιηματάκι το οποίο αποστήθισε μόνο ακούγοντας το και το ενσωμάτωσε και στην δική της αφήγηση. Μεταμορφώθηκε θα λέγαμε σε μια προικισμένη και εύγλωττη αφηγήτρια που τράβηξε και την προσοχή του ακροατηρίου.

Τα κορίτσια ιδιαίτερα, εντυπωσιάζονται από τα ρομαντικά στοιχεία της ιστορίας. Η ανάμειξη μαγικών και ρομαντικών στοιχείων σε μια ιστορία κάνει τα παιδιά ακροατές να αφοσιωθούν στο άκουσμα της ιστορίας και πρόθυμα να συμμετέχουν στην διαδικασία της αφήγησης. Από την άλλη πλευρά τα αγόρια ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για τις περιπέτειες του γιου του ψαρά μέσα στο δάσος και την συνάντησή του με τα άγρια θηρία που φρουρούσαν τον πύργο όπου φυλασσόταν η Χρυσομαλλούσα. Στις δικές τους αφη-

γήσεις ο γιος του ψαρά κατονομάστηκε *γενναίος ιππότης* και οι λέξεις *πύργος, δάσος και δράκος* επαναλαμβάνονταν συχνά γεγονός που συμπερασματικά υποδεικνύει πως τα αγόρια εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις στιγμές αγωνίας και δράσης και λιγότερο στις ρομαντικές σκηνές της ιστορίας.

Συμπεράσματα & προτάσεις

Τα παιδιά συμμετείχαν με ενδιαφέρον και αναπτύχθηκαν σε συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Η συμμετοχή σε μια διαδικασία μάθησης δια μέσου της αφήγησης παραμυθιών και της παιγνιώδους διάστασης της γλώσσας και επιπλέον του εμπλουτισμού της φαντασίας δίνει κίνητρο και στους πιο απρόθυμους ή αδύναμους μαθητές να συμμετέχουν και να ανταποκρίνονται. Η συμμετοχή τους στις αφηγήσεις βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν κι άλλες ικανότητες όπως το να αφηγηθούν μια ιστορία με δικά τους λόγια και επίσης να δημιουργούν και να αφηγούνται και δικές τους πρωτότυπες ιστορίες.

Η αφήγηση παραμυθιών βοήθησε εν μέρει τα παιδιά να νοιαστούν για τα κοινωνικά και οικολογικά προβλήματα και να εκφράσουν τα βαθύτερα συναισθήματα τους και την συμπόνια τους για τους φτωχούς.

Τα παιδιά ως μέλη μια ομάδας έμαθαν να συνεργάζονται, να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους αλλά και το υλικό που υπήρχε διαθέσιμο για τις δραστηριότητες και το κυριότερο να κατανοούν του εαυτούς τους και τους άλλους. Το δέσιμο της ομάδας ενισχύθηκε καθώς επίσης και το δέσιμο μεταξύ των παιδιών και των αφηγητών.

Τα παιδιά επίσης διεύρυναν τις γνώσεις τους σχετικά με την λογοτεχνική δομή των παραμυθιών και μετατράπηκαν σε εύλωτους ομιλητές δομώντας και οργανώνοντας τον λόγο τους για να μεταφέρουν καθαρά νοήματα και ολοκληρωμένες ιστορίες.

Η εμπειρία της ακρόασης ιστοριών επηρέασε τα παιδιά ως προς την στάση τους σχετικά με τα βιβλία. Στο τέλος κάθε συνάντησης τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον για τα βιβλία ως αντικείμενα. Κοιτούσαν από κοντά την εικονογράφηση του κάθε βιβλίου και εξέταζαν προσεχτικά το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο του βιβλίου και επίσης άρχιζαν να διαβάζουν την ιστορία άλλη μία φορά μόνα τους. Αξιοπρόσεχτη είναι η παρατήρηση όταν τα παιδιά άρχισαν να κάνουν ερωτήσεις για τους συγγραφείς των ιστοριών. Το έναυσμα δόθηκε από τις φωτογραφίες των συγγραφέων που υπάρχουν στο πίσω μέρος των βιβλίων. Έτσι τα παιδιά έμαθαν πληροφορίες για την ζωή του Andersen, του Wilde, της Ζωής Βαλάση και του Χρήστου Μπουλώτη, χωρίς καμία προτροπή από τους εκπαιδευτικούς. Στα παιδιά δόθηκε το κίνητρο για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις του μέσα από την αφήγηση της ιστορίας και την παιγνιώδη διάσταση της διδασκαλίας.

Πρέπει, επίσης, μέσω των παραμυθιών να εισαγάγουμε ένα αισιόδοξο μέλλον για τα παιδιά. Το παιδί ακούγοντας το παραμύθι αποκτά ιδέες για το πώς μπορεί να δημιουργήσει τάξη στο χάος της εσωτερικής του ζωής. *Το παραμύθι υποδεικνύει τον τρόπο για κάτι όχι μόνο απομονώνοντας και χωρίζοντας σε αντίθετα αταίριαστες και μπερδεμένες πλευρές της εμπειρίας του παιδιού, αλλά και προβάλλοντας τες σε διαφορετικά πρόσωπα*, σημειώνει ο B. Bettelheim (1995: 109). Ο κάθε ακροατής αναζητά στο παραμύθι αυτό που τον εμπνέει και το μήνυμα της ιστορίας μπορεί να γίνει πολύ προσωπικό για τον κάθε αναγνώστη. Το παραμύθι είναι ένα κάλεσμα στον κόσμο του ονείρου και της φαντασίας, όπου όλα είναι πιθανά και η νίκη του καλού επί το κακό καλλιεργεί συναισθήματα αισιοδοξίας και ευχαρίστησης στο παιδί-αναγνώστη. Το παραμύθι είναι όχημα για να ταξιδέψουμε μέσα από δυσκολίες.

Ο Andrew Wright, ένας έμπειρος παραμυθάς, συμβουλεύει το δάσκαλο με τα εξής χαρακτηριστικά λόγια « Δάσκαλε , μη σκοτώνεις τη χήνα με τα χρυσά αυγά!»²⁵ Προσοχή να μην εντάξουμε τα παραμύθια στα σχολικά προγράμματα και σε δραστηριότητες χωρίς ευρηματικότητα, τονίζει ο J. Zap (1996). Γι' αυτό το λόγο στη τάξη μιλάμε για δημιουργικότητα που διέπεται από τους κανόνες και τη δημιουργικότητα που αλλάζει τους κανόνες. (Βασιλαράκης 1992:114)

Ο Christian Poslaniek (1992) προτείνει κάποιες συμβουλές για να δώσουμε στα παιδιά όρεξη για διάβασμα: Να τους προτείνουμε μια μεγάλη ποικιλία βιβλίων και μάλιστα βιβλία που απευθύνονται στη φαντασία.

Ο όγκος των βιβλίων στα ράφια των βιβλιοθηκών μπορεί να αξιοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση, όταν οι βιβλιοθήκες γίνουν χώροι καλλιέργειας και αναζήτησης και όχι ογκόλιθοι συσσωρευμένης κουλτούρας.

Επίσης η πρόσκληση ενός συγγραφέα ή παραδοσιακού αφηγητή στη σχολική τάξη ή στη βιβλιοθήκη δίνει το ερέθισμα στο παιδί αναγνώστη να εμπλακεί σώματι και πνεύματι στη χαρά της ανάγνωσης ώστε να καταλήξει στην επιθυμία της δημιουργίας και της ενασχόλησης του με την ανάγνωση βιβλίων.

Κλείνοντας, θα θυμηθούμε τα τρυφερά λόγια της Ανθής Θάνου για τον λόγο που είναι επιθυμητό να αρχίσουμε να αφηγούμαστε παραμύθια... *«Μέσα από τα παραμύθια θα σας θυμούνται για πάντα οι μαθητές σας. Έναν δάσκαλο δεν θα τον θυμούνται για τα ισοδύναμα κλάσματα. Θα τον θυμούνται όμως για εκείνη την μαγική στιγμή που έκλεινε το φως, κάθονταν σ' ένα χαλί, ανάβανε ένα κερί και λέγανε ιστορίες. Μπορεί τις ιστορίες να μην τις θυμάται κανένας, τη συνθήκη όμως, την μυρωδιά του κεριού, την χροιά της φωνής του δασκάλου, δεν υπάρχει περίπτωση να τα ξεχάσουν. Κι είναι όμορφο ένα παιδί*

²⁵ Αναφορά από το διαδίκτυο

<https://andrewarticlesandstories.wordpress.com/articles/responding-to-stories>

όταν θα φύγει απ' το σχολείο να έχει τέτοιες μνήμες. Γιατί... ζήσαν αυτοί καλά, κι εμείς μπορούμε ακόμα καλύτερα...».²⁶ (Θάνου, Α.)

Βιβλιογραφία

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Βασιλαράκης, Ι.Ν. (2001). *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλαράκης, Ι.Ν. (2008). *Καταθέσεις για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bettelheim, Br. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική Προσέγγιση*. (μτφρ. Ελ. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Pub.Cambridge University Press.
- Εσκαρπί, Ντ. (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζαν, Ζορζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Hallett, M. & Karasek, B. (ed.) (2001). *Folk and Fairy tales*. Broadviewpress.
- Hunt, P. (ed) (1996) *International companion encyclopedia of children's literature*.
- Πελασγός, Στ. (2008). *Τα μυστικά του παραμυθιά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Poslaniek, Ch. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. (Απόδοση Στ. Αθήνη). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth: Heinemann.

Πηγές

- Andersen, H. C. (2003). *Η βοσκοπούλα και ο καπνοδοκαθαριστής*. (Διασκευή-εικονογρ. Ε. Λαδά). Αθήνα: Κέδρος.
- Βαλάση, Ζ. (2004). *Η Χρυσομαλλούσα*. (εικονογρ. Β. Ψαράκη). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μπουλώτης, Χ. (2009). *Ο Γάτος που έκλαιγε μαργαριτάρια*. (εικονογρ. Β. Παπατσαρούχας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Wilde, O. (2010). *Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας*. (μτφρ. Ευ. Δημητροπούλακη · εικονογράφηση Δ. Ψυχογιού). Αθήνα: Άγκυρα.
- <http://www.pi-schools.gr/news/FEK-1139B-PS.pdf>
- <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=657>
- http://www.alexpolisonline.com/2012/02/blog-post_8691.html
- <http://news247.gr/eidiseis/kleinei-meta-19-xronia-to-ekevi.2081558.html>
- Johan de Mylius
- <http://www2.lingue.unibo.it/acume/acumedvd/Essays%20ACUME/DeMylius.pdf>
- Αγνή Στρομπουλή http://stroumpouli.blogspot.gr/2013/05/blog-post_30.html
- Συνέντευξη του Ευγένιου Τριβιζά στη Θεοδώρα Μπιμπίλα – Ρέμυ <http://bemary.com>

²⁶ Αναφορά από το διαδίκτυο <http://www.elniple.com> τα-παραμύθια-είναι-μια-πρόβα-ζωής-για/Ανθή Θάνου

Συνέντευξη του Χρήστου Μπουλωτη <http://www.elniple.com/χωρίς-το-γράψιμο-δεν-υπάρχω-συνέντευ>

Wright, A <https://andrewarticlesandstories.wordpress.com/articles/responding-to-stories/>.

Συνέντευξη της Ανθής Θάνου <http://www.elniple.com> τα-παραμύθια-είναι-μια-πρόβα-ζωής-για/Ανθή Θάνου

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Πηνελόπη Αδαμοπούλου είναι πτυχιούχος Αγγλικής Φιλολογίας με ειδικότητα Γλωσσολόγος - Φιλολόγος του Πανεπιστημίου της Σόφιας «Αγ. Κλήμεντ Όχριντσκυ». Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην κατεύθυνση « Γλώσσα και πολιτισμός: Διδακτικές και θεωρητικές προσεγγίσεις». Σήμερα εκπονεί διδακτορική διατριβή στο ΠΤΔΕ του ΔΠΘ με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Ι.Ν.Βασιλαράκη στο πεδίο της λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους.

Ένα παράδειγμα συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με θέμα τη Γέννηση του Χριστού

Φιλία Αμαργιωτάκη

Νηπιαγωγός
filiasmail@gmail.com

Μαρίνα Παπαστεφανάκη

Νηπιαγωγός
mpapastefanaki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που υλοποιήθηκε σε ολόήμερο νηπιαγωγείο στο Ηράκλειο Κρήτης, στην οποία συμμετείχαν 2 νηπιαγωγοί, 10 νήπια και 5 προνήπια. Στη διδακτική παρέμβαση, η μία νηπιαγωγός συμμετείχε στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων και η άλλη τις κατέγραφε με βιντεοκάμερα. Τα βασικά ερωτήματα της παρέμβασης ήταν *πως* και με *ποιον* τρόπο οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού θα υποστηρίξουν, ως εκπαιδευτικά εργαλεία, την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων με θέμα τη Γέννηση του Χριστού από τη διδακτική ενότητα του ΔΕΠΠΣ «Παιδί και περιβάλλον: Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση». Έμφαση δίνεται στην προσέγγιση των κειμένων σαν ένα δημιουργικό συμβάν, αφορμή για παιχνίδι / δράση /αναπαράσταση.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, λογοτεχνία, ανάγνωση, ενεργητική και διερευνητική μάθηση.

Abstract

This project is a case study taking place in an full-day kindergarten in Greece in which two teachers, ten five year old and five four year old pupils participated. During this teaching intervention, one of the teachers was responsible for the implementation of the activities, while the other one was recording them on camera. Our hypothesis asserted that dramatization is an effective teaching tool that sustains literary text approaches. The literary text used focused on the Birth of Christ in the Chapter "Child and Environment: Human environment and interaction" within the integrated all-disciplines curriculum framework for nursery schools. It was found that approaching texts as creative initiatives through dramatization activities increases pupils motivation.

Keywords: Drama as a teaching tool, active and exploratory learning, preschool literature.

Εισαγωγή

Είναι κοινή επιστημονική παραδοχή η συμβολή της λογοτεχνίας για την ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου, για την επαφή του με άλλους πολιτισμούς,

για την απόκτηση γνώσεων, για την καλλιέργεια της αισθητικής, για την ενδυνάμωση της εθνικής συνείδησης κ.ά. Έτσι τα λογοτεχνικά κείμενα απέκτησαν και την ιδιότητα του σημαντικού μορφωτικού αγαθού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες σε όλο τον κόσμο έδειξαν πως παιδιά που στο σχολείο έχουν γνωρίσει τις απολαύσεις και τις δυνατότητες των κειμένων γίνονται κατά κανόνα οι αυριανοί συνειδητοί αναγνώστες, ενώ παιδιά που απλώς έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν θα αποτελέσουν κατά πάσα πιθανότητα, τους μελλοντικούς εγγράμματους μεν, αλλά όχι απαραίτητα και αναγνώστες. Στις παιδαγωγικές συνθήκες της αίθουσας του νηπιαγωγείου η κυριαρχική παρουσία του προφορικού λόγου και του εικονικού κώδικα σε συνδυασμό με τις ειδικές προδιαγραφές και δεξιότητες του μικρού παιδιού, που δεν ξέρει να διαβάσει, προσδιορίζουν και οριοθετούν διαφορετικά τους όρους της προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Παράλληλα ο ρόλος του παιδαγωγού αναβαθμίζεται και γίνεται περισσότερο καθοριστικός, γιατί σε σχέση με τον εκπαιδευτικό των άλλων βαθμίδων είναι συνήθως ο μοναδικός αποκλειστικός ενδιάμεσος και ο ουσιαστικός πομπός ανάμεσα στο κείμενο και στο παιδί.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συνδέεται με πολλές παιδαγωγικές πρακτικές και μετασχηματίζεται διαρκώς. *«Εμφανίζεται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσο πολλούς διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος-εμπνευστής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό,τι ακόμα μπορεί να φανταστεί κανείς»* (Κοντογιάννη, 2008: 217). Στο πλαίσιο αυτό, βασικός σκοπός της μελέτης ήταν να καταδείξει αν και με ποιον τρόπο το Θ.Π. μπορεί να ενταχθεί στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης αναφορικά με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και ειδικότερα με την διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σήμερα ολοένα και περισσότερο γίνεται λόγος για τη θέση των παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση με αναφορές στο ρόλο που μπορεί να παίξει το θέατρο ως φορέας ανάπτυξης της δημιουργικότητας αλλά και γενικότερα της καλλιτεχνικής έκφρασης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην παρούσα εισήγηση προτείνεται ένας τρόπος διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, βασισμένος στην Θεατρική Τέχνη. Τη συμβολή του Θεάτρου με τη μορφή του Θ.Π. στη διδακτική διαδικασία υποστηρίζουν πολλές μελέτες, ανεξάρτητα με τη μέθοδο και τις πρακτικές που προτείνουν. Σε πολλές χώ-

ρες εφαρμόζεται ως μέσο μάθησης και συνδέεται με δραστηριότητες, όπως η ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, κ.α. Στην Ελλάδα πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι μέσα από την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία των μαθημάτων προκύπτει η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου – μαθητή (Γραμματάς, ό.π.: 129), η δυνατότητα αισθητικής διαμόρφωσης του μαθήματος, η συμβολή στην αποσαφήνιση, κατανόηση και ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Κουρετζής, 1997: 39-40) Ιδιαίτερα ενθαρρυντικά υπήρξαν τα αποτελέσματα από έρευνες που εστιάζουν στην υιοθέτηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως νέας διδακτικής μεθόδου και παιδαγωγικής διαδικασίας με πεδία εφαρμογής το αναλυτικό πρόγραμμα, τη προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και βέβαια την τέχνη (Αμοιρόπουλος, 2001). Στις μέρες μας όλο και περισσότεροι συμφωνούν για το ρόλο που μπορεί να πάρει ως μέσο διδασκαλίας διαφόρων αντικειμένων, με σκοπό να διευρύνει τη συνειδητοποίηση των μαθητών και να τους ενδυναμώσει να δουν την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία, περνώντας από την επιφάνεια των δράσεων στα βαθύτερα νοήματα. Εστιαζόμενοι τώρα στη λειτουργία του στο πλαίσιο της Λογοτεχνίας είναι εύλογο πως μέσω των τεχνικών του, τα παιδιά μπορούν να συνδυάσουν τους δικούς τους κόσμους με τους κόσμους των λογοτεχνικών κειμένων και να οδηγηθούν σε κριτική συνειδητοποίηση διαφόρων καταστάσεων και ζητημάτων. Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί ως κατάλληλο μέσο προσέγγισης της λογοτεχνίας, που από μόνη της συνδυάζει φανταστικούς και πραγματικούς κόσμους και φέρει μέσα της ένα πλήθος σχέσεων, δράσεων, συναισθημάτων, κόσμων, που ζητούν κατανόηση και εμπάθυνση. Άλλωστε, η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου πρέπει να διαπνέεται και να διαχέει το πνεύμα του παιχνιδιού, γιατί παιχνίδι και λογοτεχνικό διάβασμα έχουν κοινά χαρακτηριστικά (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2002: 66-67). Έτσι, η δραματική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που προθυμοποιεί, προάγει τη βαθύτερη κατανόηση των ιστοριών και ποιημάτων που διαβάζονται από ή (στη περίπτωση του νηπιαγωγείου) στα παιδιά, προσθέτοντας βάθος και διάσταση στην πλοκή, στις συνθήκες και στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Μέσω του Θ.Π. τα παιδιά επιτυγχάνουν να δράσουν τόσο με τις σκέψεις του συγγραφέα, όσο και με τις προσωπικές τους σκέψεις, ώστε να προσεγγίσουν την πραγματική μάθηση. Επιπλέον, οι στόχοι που θέτει τόσο η λογοτεχνία, όσο και το Θ.Π. για «κατανόηση του εαυτού και του κόσμου» (Αυδή, κ.ά., 2006: 75) αλληλοσυμπληρώνονται. Αναλυτικότερα, τα παιδιά συνδέουν τις γραπτές λέξεις των λογοτεχνικών κειμένων με προσωπικά τους βιώματα μέσα από τη χρήση των θεατρικών μεθόδων του Θ.Π. και τη μεταφορά τους στη σκηνική πραγματικότητα (Τσαρμποπούλου, 2002: 185). Το λογοτεχνικό κείμενο προσλαμβάνεται ως μια δυναμική διαδικασία παραγωγής νοήματος στο βι-

ωματικό περιβάλλον που δημιουργούν οι θεατρικές φόρμες του Θ.Π, χωρίς να παραγνωρίζεται η συγκινησιακή-συναισθηματική λειτουργία του, δίνοντας έτσι μια νέα διάσταση στην αναγνωστική εμπειρία των παιδιών, ενώ παράλληλα δημιουργεί γέφυρα επιστημονικής συμφωνίας και πρακτικής συνεργασίας με τις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες.

Στόχος

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο πρωταρχικός στόχος της προσπάθειας μας ήταν, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός μιας νέας και πολυδιάστατης προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου και η δημιουργία ενός πλαισίου διδακτικών προσεγγίσεων χρησιμοποιώντας το Θ.Π. με στόχο τη ανάπτυξη της αισθητικής απόλαυσης και την ενδυνάμωση της αναγνωστικής εμπειρίας των νηπίων έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες για ένα πιο αποτελεσματικό τρόπο πρόσληψης της Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Ως προς τους σκοπούς:

- ✓ Ενεργοποίηση των αρχών της Ενεργητικής και Διερευνητικής Μάθησης
- ✓ Επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία με σκοπό την απόλαυση, την προσωπική έκφραση και δημιουργία και γενικότερα την βιωματική προσέγγιση της αισθητικής εμπειρίας.
- ✓ Έκφραση κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- ✓ Ποικιλία (λεκτικής και μη) έκφρασης νοήματος.
- ✓ Ανάπτυξη του γνωσιολογικού επιπέδου, της κριτικής σκέψης, της νοητικής ικανότητας, της συγκέντρωσης.
- ✓ Ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλοκατανόησης, της συμμετοχής, της συμπαράστασης, και της εξεύρεσης λύσεων στα προβλήματα.
- ✓ Συναισθηματική και πνευματική ωριμότητα.
- ✓ Κατανόηση της μορφής της θεατρικής πράξης και των στοιχείων της.

Ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι:

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Κατανόηση της μορφής του κειμένου
- Έκφραση των συναισθημάτων που μας προκαλεί
- Να έρθουν σε επαφή με τα κείμενα των Ευαγγελίων, που αποτελούν σημαντικό μέρος της χριστιανικής λογοτεχνίας.
- Να μάθουν για τη γέννηση του Χριστού μέσα από αυθεντικό κείμενο
- Να εκφράσουν προηγούμενες θρησκευτικές εμπειρίες
- Να εκφράσουν συναισθήματα
- Να έρθουν σε επαφή με πίνακες βυζαντινής τέχνης
- Να ακούσουν βυζαντινούς ύμνους και τροπάρια

- Να μπουν στο κλίμα κατάνυξης των Χριστουγέννων
- Να αποτυπώσουν με ζωγραφική βασικά στοιχεία της ιστορίας.

B. Ως προς το Θεατρικό Παιχνίδι

- Ανάπτυξη αισθησιοκινητικής δράσης κι επικοινωνίας
- Απόκτηση εμπειρίας πάνω στο παιχνίδι των ρόλων
- Δημιουργία δρώμενων σε πλαίσιο σκηνικών αυτοσχεδιασμών

Γ. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να μάθουν να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν απόψεις και να καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα, με σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις.
- Να τονώσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.
- Να αναδεικνύουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και να τις χρησιμοποιούν για την οικοδόμηση των νέων εννοιών.
- Να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους.
- Να ασκηθούν ώστε να εφαρμόζουν ορθές τεχνικές διαλόγου και επιχειρηματολογίας.
- Να καλλιεργηθεί η ικανότητα λήψης αποφάσεων.
- Να συμμετέχουν και να απολαμβάνουν δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης.

Διδακτική προσέγγιση

Το θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου σεναρίου βασίστηκε στις γνωστικές θεωρίες μάθησης –τον εποικοδομητισμό (βλ. Piaget & Inhelder, 2000), την ανακαλυπτική μάθηση και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις (Vygotsky, 1978: 86) για τη μάθηση. Επίσης το *Θ.Π.: μεθοδολογικό ως εργαλείο υλοποίησης των στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ.* Το Θ.Π. μπορεί να μεταβάλλει τον παθητικό τρόπο προσέγγισης των ‘ενοτήτων’ της διδακτικής διαδικασίας σε μια ευχάριστη και δημιουργική πορεία, χωρίς να θίγεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επίσης εξασφαλίζει αποτελεσματικά την καλύτερη κατανόηση από μέρους του των διαφόρων περιεχομένων του Α.Π. και την ενεργητική συμμετοχή του. Εντάσσοντας το Θ.Π στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να ωφεληθούμε πολλαπλά, διότι έχει σαν σκοπό κι επιδιώκει να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει και να εκφράσει τις δημιουργικές του ικανότητες, να βελτιώσει τις σχέσεις του με τους άλλους μαθητές, αλλά και γενικότερα με το κοινωνικό περιβάλλον. Βοηθάει επίσης το παιδί να αναπτύξει πρωτοβουλίες και ελευθερία στην έκφρασή του, να ενθαρρυνθεί στην παρατήρηση, να βρίσκει μόνο του λύσεις για τα προβλήματά του, να βελτιώσει το λεξιλόγιο και την έκφρασή του.

Διαδικασία υλοποίησης

Με αφορμή τη θρησκευτική γιορτή των Χριστουγέννων σχεδιάστηκαν ένα σύνολο από δραστηριότητες βασισμένες στην θεατρική εμπύχωση για να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με την ιστορία της Γέννησης του Χριστού μέσα από τα κείμενα των Ευαγγελίων σε μετάφραση. Αναλυτικότερα, το νηπιαγωγείο διέθετε δύο αίθουσες. Στη μία αίθουσα τα παιδιά με κατάλληλη μουσική έκαναν άσκηση χαλάρωσης και μετά συγκέντρωσης:

- *Περπάτημα με στόχο* (ένα αντικείμενο): Όλοι περπατούν εξερευνώντας το χώρο που βρίσκονται. Κοιτάζουν κάποιο αντικείμενο που τραβάει την προσοχή τους, προχωρούν προς αυτό και το επεξεργάζονται από κοντά. Συνεχίζουν με άλλο αντικείμενο.
- Καθόμαστε στο καρεκλάκι μας και συγκεντρωνόμαστε στην αναπνοή μας.

Στην άλλη αίθουσα είχαμε εμείς δημιουργήσει ένα περιβάλλον δράσης και ευαισθητοποίησης ως εξής: Δημιουργήσαμε σκοτάδι και με τη συμβολή του βιντεοπροβολέα προβάλλαμε animation με εικόνες της Γέννησης. Με βυζαντινή μουσική της Γέννησης καλέσαμε τα παιδιά να μπουν στην αίθουσα και να περπατήσουν ελεύθερα και να παρατηρήσουν το 'χώρο'. Επιδίωξή μας ήταν η δημιουργία συνθηκών έκπληξης και προβληματισμού στα παιδιά, ώστε να συνδέσουν συνειρμικά πιθανές προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους με την ανάγνωση των κειμένων. Είχαμε δημιουργήσει με υφάσματα ένα κύκλο και στη μέση άναβε ένα κερι, γνωστό 'σημάδι' στα παιδιά που σήμαινε πως θα διαβάζαμε μια ιστορία. Κάναμε ερωτήσεις πρόβλεψης για το είδος και το περιεχόμενο του βιβλίου που θα διαβάζαμε. Η ομάδα των παιδιών ανταποκρίθηκε με ενθουσιασμό και πολύ αποδοτικά ως προς τις σχετικές ερωτήσεις που διατυπώθηκαν. Αφού διαβάσαμε τα κείμενα υλοποιήθηκαν οι εξής δράσεις:

- Με μουσική περπατώ και παρατηρώ τις εικόνες μία προς μία που προβάλλονται στον βιντεοπροβολέα και τις 'συνδέουν' με την ιστορία που διαβάσαμε .
- 'Βλέπουμε' τις εικόνες και θυμόμαστε κομμάτια της ιστορίας.
- Με μουσική 'μπαίνουμε' με το σώμα μας στην εικόνα και παίζουμε κάτι από την ιστορία
- Λόγος και εικόνα τα παιδιά διηγούνται και άλλα κάνουν με το σώμα τους αυτό που λένε τα παιδιά αλλά σημείο αναφοράς είναι τα Ευαγγέλια.
- Χωρίζομαστε σε ομάδες και παίζουμε επεισόδια της ιστορίας.
- Χωρίζομαστε σε 2 ομάδες: η μία διηγείται την ιστορία και η άλλη την δραματοποιεί. Αλλάζουμε ομάδα μετά.

Συμπεράσματα

Το Θ.Π., η παιδοκεντρική αυτή διαδικασία, υποστηρίζει τη συνεργασία ως προς τα μέλη της ομάδας, τη διασύνδεση του γνωστικού με τον αισθητικό τομέα, είναι μια δράση διαμεσολαβητική ως προς τη θεωρία και την πράξη. Η θεατρική εμφύχωση, ως μέθοδος, μεταφέρει την ουσία της τέχνης στον κόσμο των παιδιών και τους μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στο παιχνίδι τους. Είναι μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική- θεατρική διαδικασία και μέθοδος, που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίζουν και να επικοινωνούν στην ομάδα με βάση τις ανάγκες τους, κινητοποιώντας την έμπνευση των ιδεών και τη φαντασία τους και, ιδιαίτερα, μέσω της σωματικής τους έκφρασης, να αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο κάθε φορά καταστάσεις που σχετίζονται με διάφορες μορφές μάθησης. Από μια άλλη μεριά ο χώρος της Προσχολικής Εκπαίδευσης χρειάζεται να επαναπροσδιορίσει το ρόλο και τη λειτουργία της Λογοτεχνίας γενικότερα ως προς τη θέση της στο Αναλυτικό του Πρόγραμμα, απελευθερώνοντας τη από τη 'υποταγή' της στη Γλώσσα. Με βάση τις νέες θεωρίες της Λογοτεχνίας ενθαρρύνεται η δημιουργική συνάντηση των παιδιών με τα κείμενα, δίνονται μεγαλύτερα περιθώρια ενεργοποίησης, αυτενέργειας και αλληλεπίδρασης, βιώνοντας την λογοτεχνική ανάγνωση σε μια γοητευτική περιπέτεια (Φρυδάκη, 2003) Νομίζουμε πως σ' αυτό το πλαίσιο η παρουσία της Δραματικής Τέχνης θα δώσει στη διαδικασία μια δυναμική και αποτελεσματική διάσταση, αφού η διαδικασία του Θ.Π. διαμεσολαβώντας ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και στα παιδιά, το μεταμορφώνει σε φανταστικό δρώμενο αξιοποιήσιμο για προβολή δημιουργικής-κριτικής σκέψης, συναισθήματος, προσωπικής έκφρασης λόγου, κίνησης και δράσης, με ποικίλες κοινωνικές προεκτάσεις και εμπλουτίζει παράλληλα τις αισθητικές εμπειρίες, με τελικό προορισμό τη βελτίωση της προσωπικής, συναισθηματικής, διαπροσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφία

- Αλκηστις, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αμοιρόπουλος, Κ. (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα;* Στο Ν. Γκόβας «*Το θέατρο στην εκπαίδευση. Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*», πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Αυδή Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου & Γ. Βλάχου & Α. Παπαδοπούλου. (2006). Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο μάθησης. Στο Μ. Λαζαρίδου, *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας: Το θέατρο στα σχολεία* (σ. 75). Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, Θεσσαλονίκη.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμου, Χ, Κουλούρη, Π & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Ο.Ε,Δ.Β.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, (2003), ΦΕΚ 1366/18-10-2001, τχ. Β, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2002). *Το θαυμαστό ταξίδι, Μελέτε για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης.
- Κουρετζής, Λ. (1989) Το θεατρικό Παιχνίδι. Στο *Το Παιδικό Θέαμα Α΄ Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1997). Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 38-44.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2009). Η θεατρική παιδεία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των μετεκπαιδευόμενων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εμπειρική έρευνα. Στο Ε. Ταρατόρη (επιμ.), *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν, μέλλον* (σσ. 83-98). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.
- Τσαρμπούλου, Α. (2002). Θέατρο: η κωμική σκηνή. Στο Αποστολίδου & Καπλάνη & Χοντολίδου *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ.). Αθήνα Τυπωθήτω.

Τσαρμποπούλου, Α. (2002). Θέατρο: η κωμική σκηνή. Στο Β. Αποστολίδου & Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ.185-200). Αθήνα Τυπωθήτω.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Η **Φιλία Αμαργιωτάκη** ζει και εργάζεται ως νηπιαγωγός σε δημόσιο νηπιαγωγείο στο Ηράκλειο Κρήτης και είναι απόφοιτη του Διδασκαλείου Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Παρακολούθησε το πρόγραμμα με τίτλο *«Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία»* που υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Η **Μαρίνα Παπαστεφανάκη** ζει και εργάζεται ως νηπιαγωγός σε δημόσιο νηπιαγωγείο στο Ηράκλειο Κρήτης και είναι απόφοιτη του Διδασκαλείου Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Παρακολούθησε το πρόγραμμα με τίτλο *«Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία»* που υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Μία Πρόταση Χρήσης του Παραμυθιού ως Μέσου Ψυχοκινητικής Αγωγής Παιδιών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας

Ασπασία Δανιά

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, PhD, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
adania@phed.uoa.gr

Περίληψη

Εντός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στο Δημοτικό σχολείο, το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για την εξάσκηση κινητικών δεξιοτήτων, την εδραίωση συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών και την επιδίωξη στόχων. Τα παιχνίδια ψυχοκινητικής αγωγής αποτελούν μία ειδική κατηγορία μη ανταγωνιστικών παιχνιδιών μαθητοκεντρικού χαρακτήρα, μέσω των οποίων οι μικροί μαθητές αναπτύσσουν βασικές ικανότητες συναρμογής όπως η ισορροπία, η αντίληψη χώρου, η ικανότητα αντίδρασης σε αισθητηριακά ερεθίσματα, η ρυθμική ικανότητα, κ.ά., είτε ατομικά είτε ενταγμένοι σε ομάδες. Η επένδυση αυτών των παιχνιδιών με την αφήγηση μιας σειράς συμβάντων που διaprάττουν οι ήρωες ενός παραμυθιού μπορεί να μετατρέψει τη διαδικασία του παιχνιδιού σε μία πολύτιμη εμπειρία κινητικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση μίας πρωτότυπης παραμυθιακής ιστορίας με τίτλο «*Η Μαώ και οι εξήμιση αποστολές*», όπως αυτή διασκευάστηκε εντός του μαθήματος ΦΑ για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Το συγκεκριμένο παραμύθι εμπλέκει ενεργά τους μικρούς μαθητές στην ιστορία του, μέσα από ειδικά διαμορφωμένα ψυχοκινητικά παιχνίδια και αποστολές ατομικής και ομαδικής εξερεύνησης. Το παρόν εγχείρημα αποτελεί μία πρόταση πρακτικής εφαρμογής της αφήγησης παραμυθιών, ως μορφής παραστατικής τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με έμφαση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: φυσική αγωγή, ψυχοκινητική αγωγή, παιχνίδια, παραμύθι.

Abstract

Within primary physical education classes, games are the most suitable environment for children to practice psychomotor and cognitive skills. Psychomotor education games are non-competitive games through which the young students develop coordination abilities such as balance, spatial awareness and rhythmic ability. The combination of these games with the narrative of a fairytale story can transform the lesson process to a valuable experience of motor and emotional development. The aim of this study is to present an original fairytale story entitled "Mao's six and a half missions", as this was adapted for the needs of a primary school physical education class. The story actively involves young students in its narrative, through specially designed psychomotor games-missions of individual and group exploration. This

project is a proposal for the practical application of storytelling, as a form of performing art, on the education of primary school children, with an emphasis on physical education lessons.

Keywords: physical education, psychomotor education, games, storytelling

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στο δημοτικό σχολείο, τα παιχνίδια ψυχοκινητικής αγωγής συνιστούν μία ειδική κατηγορία μη ανταγωνιστικών παιχνιδιών μαθητοκεντρικού χαρακτήρα που επικεντρώνουν στην εξάσκηση της αντίληψης μέσα από την κίνηση, στην ανάπτυξη των συναρμοστικών ικανοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η Ψυχοκινητική Αγωγή (ΨΑ) αποτελεί μία ανθρωπιστική προσέγγιση της κινητικής αγωγής, η οποία χρησιμοποιεί αναπτυξιακά κατάλληλες κινητικές δραστηριότητες-προκλήσεις που προάγουν την αυτενέργεια, την αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Zimmer, 2007).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα ΦΑ των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου προβλέπονται 30 ώρες για τη διδασκαλία δραστηριοτήτων ΨΑ, με στόχο την ανάπτυξη βασικών συναρμοστικών ικανοτήτων όπως η χωροχρονική αντίληψη, η πλευρική κίνηση, ο οπτικοκινητικός συντονισμός, η ισορροπία, κ.ά. Σύμφωνα με τον Starosta (2006), σε όλα τα αντικείμενα της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού, η ανάπτυξη των συναρμοστικών ικανοτήτων συνεπάγεται

1. Βελτιωμένη αντίληψη και επικοινωνία αισθήσεων- κίνησης.
2. Εξοικονόμηση ενέργειας και μείωση ατυχημάτων.
3. Απουσία περιττής επιβάρυνσης ή αποδυνάμωσης μυϊκών ομάδων.
4. Πρόκληση συναισθημάτων χαράς, ικανοποίησης και κοινωνικής επάρκειας.

Βάσει συναφών ερευνών, αποδεικνύεται ότι η ανάπτυξη των συναρμοστικών ικανοτήτων μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων ΨΑ μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση της κινητικής απόδοσης των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας, αν και εφόσον τα προγράμματα αυτά είναι σχεδιασμένα βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών και των αναγκών των μαθητών (Venetsanou, Kambas, Sagioti & Giannakidou, 2009; Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis & Kambas, 2008).

Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι το παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Huizinga (1989), το παιχνίδι αποτελεί μία εσωτερικά παρακινούμενη μορφή συμπεριφοράς που λαμβάνει χώρα εντός συγκεκριμένων χωροχρονικών συνθηκών, προσφέροντας συναισθήματα ξεχωριστά, μοναδικά και διαφορετικά από αυτά της καθημερινής ζωής. Για τους μικρούς μαθητές, το παιχνίδι αποτελεί μία μοναδική διαδικασία άντλησης εμπει-

ριών μάθησης, εξερεύνησης, γνωριμίας και κοινωνικοποίησης (Pelligrini, 1987). Από την ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι μέσω του παιχνιδιού προωθείται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, διευκολύνονται οι διαδικασίες ασφαλούς κινητικής ωρίμανσης και εξέλιξης, ενώ εξασκείται η φαντασία, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη (Isenberg & Jalongo, 2006).

Η παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξία των παιχνιδιών σε συνδυασμό με την ερευνητικά διαπιστωμένη ευεργετική επίδραση προγραμμάτων ΨΑ καθιστά τα παιχνίδια ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού ΦΑ. Τι θα συμβεί όμως στην περίπτωση που τα παιχνίδια ΨΑ επενδυθούν με την αφήγηση και τη δραματοποίηση μίας παραμυθιακής ιστορίας;

Ως κόσμος μαγικός και ανεπηρέαστος από τους νόμους της πραγματικής ζωής, το παραμύθι μπορεί να εμπλουτίσει τη διαδικασία του παιχνιδιού με εμπειρίες κινητικής ενδυνάμωσης, γνωστικής αναζήτησης και συναισθηματικής εκτόνωσης. Η ταύτιση με τον ήρωα ή τους ήρωες του παραμυθιού βοηθά το παιδί να ξεπεράσει ενδεχόμενες σωματικές ατέλειες και να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του εντός της δικής του Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) (Vygotski, 1997). Προσανατολισμένο στη συμμετοχή και όχι στην επίδοση, το παραμύθι κεντρίζει την περιέργεια και αναπτύσσει τη νοημοσύνη, είτε προσφέροντας ευκαιρίες κριτικής σκέψης και αναζήτησης είτε υπαγορεύοντας λύσεις σε ήδη υπάρχοντα προβλήματα (π.χ. ενδοοικογενειακές σχέσεις, συγκρούσεις ή πιέσεις από συνομηλίκους, κ.ά.) (Σακελλάριος, 1995). Ο Παπανούτσος (1980, 118-119) αποτυπώνει με εξαιρετικό τρόπο τα οφέλη της χρήσης του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία λέγοντας «...[το παραμύθι] οδηγεί την αντίληψη, τρέφει τη μνήμη, διεγείρει τη φαντασία, αλλά και την κρίση γυμνάζει και το συναίσθημα καλλιεργεί με απώτερο σκοπό να προπονήσει τη βούληση, καθώς αυτή ετοιμάζεται να αποτολμήσει το μεγάλο άλμα: από το ενστικιακό να πηδήσει και να κινηθεί στο συνειδητό επίπεδο της ζωής...».

Ως δραματοποιημένα πλέον παιχνίδια με αρχή, μέση και τέλος, τα παιχνίδια ψυχοκινητικής αγωγής προσφέρουν ευκαιρίες για δοκιμή τρόπων συμπεριφοράς που δεν είναι δυνατοί στην πραγματικότητα. Λιοντάρια, δράκοι, πριγκίπισσες και πρίγκιπες, μάγοι και νεράιδες καλούν τα παιδιά σε μία παραμυθιακή δράση που δίνει διέξοδο στα συναισθήματα και την προσωπική έκφραση.

Ο συνδυασμός των παραμυθιών με παιχνίδια ΨΑ, επενδυμένος με τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ στο δημοτικό σχολείο, μπορεί να εγγυηθεί μία περισσότερο αυτόβουλη και αποτελεσματική δράση για όλους τους μαθητές της τάξης –και όχι μόνο για τους κινητικά επιδέξιους- σε σχέση με αυτή που προωθείται εντός του συμβατικού τρόπου διδασκαλίας. Εντός αυτού του πλαισίου, το μάθημα ΦΑ δεν προσανατολίζεται πλέον στην επίδοση αλλά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και μέσω αυτής στη σταδιακή ανάπτυξη των ικα-

νοτήτων συναρμογής τους. Κατά αυτό τον τρόπο, ενδεχόμενες κινητικές ιδιαιτερότητες ή αντιληπτικές δυσκολίες μπορούν να εξισορροπηθούν ή ακόμη και να αποδομηθούν (Zimmer, 2007).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση της παραμυθιακής ιστορίας με τίτλο «Η Μαώ και οι εξίμιση αποστολές» -όπως αυτή διασκευάστηκε από το παραμύθι της Cole (1997) “Princess Smartypants”- προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος ΦΑ στο δημοτικό σχολείο. Πρόκειται για ένα πρωτότυπα διασκευασμένο παραμύθι για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας το οποίο εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην αφήγηση της ιστορίας του μέσα από παιχνίδια-αποστολές ψυχοκινητικής αγωγής, τα οποία στοχεύουν στην εξάσκηση πέντε βασικών συναρμοστικών ικανοτήτων: αντίληψη χώρου, κιναισθητική διαφοροποίηση, ρυθμική ικανότητα, ισορροπία, αντίδραση σε ερέθισμα (Hirtz, 1985). Το παρόν εγχείρημα αποτελεί μία πρόταση πρακτικής εφαρμογής της αφήγησης παραμυθιών, ως μορφής παραστατικής τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με έμφαση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Η παραμυθιακή ιστορία: «Η Μαώ και οι εξίμιση αποστολές»

Σύμφωνα με την υπόθεση της ιστορίας μια πριγκίπισσα θαρραλέα και δυναμική με το όνομα Μαώ, σκαρφίζεται δύσκολες αποστολές και δυσεπίλυτες δοκιμασίες για κάθε έναν από εκείνους τους επίδοξους μνηστήρες που την πιέζουν οι γονείς της να παντρευτεί:

«...Ζούσε κάποτε παιδιά σε μια ξένη πολιτεία μια πριγκίπισσα η Μαθίλδη που είχε τόση γοητεία. Δυνατή και θαρραλέα και ανεξάρτητη πολύ δεν αγχώνονταν καθόλου για το αν θα παντρευτεί. Αντιθέτως, προτιμούσε να σβουρίζει όλη μέρα μες τον κήπο ή στο δάσος με το δράκο της παρέα. Αγαπούσε τα παιχνίδια μα απ’ όλα πιο πολύ να φαντάζεται πως είναι πράκτορας σε αποστολή. Η νονά της είχε μάθει κόλπα μαγικά και τρυκ. Πήγαινες να την φωνάξεις ΤΣΑΦ είχε εξαφανιστεί. Οι γονείς δεν είχαν χρόνο το όνομα να πουν σωστό και απόφαση είχαν πάρει και τη φώναζαν ΜΑΩ...»

«Ποιος πρίγκηπας στ’ αλήθεια θα τα καταφέρει βέρα βασιλική και ολόχρυση να βάλει στο δεξί της χέρι;»

Το συγκεκριμένο εγχείρημα πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 σε δύο τάξεις δημοτικού σχολείου της Αθήνας, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της θεματικής ενότητας «Ψυχοκινητική Αγωγή», όπως αυτή προβλέπεται βάσει του αναλυτικού προγράμματος της ΦΑ για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Για κάθε ένα από τους έξι πρίγκηπες που επισκέπτονταν τη Μαώ στη βασιλική της κατοικία σχεδιάστηκαν ξεχωριστές αποστολές-κινητικές προκ-

λήσεις, στις οποίες απαιτούνταν η ενεργός συμμετοχή των παιδιών. Μέσα από ειδικά δραματοποιημένες δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός ΦΑ-αφηγητής ζητούσε από τους μαθητές ανά διαστήματα (διακόπτοντας τη ροή της αφήγησης) να «μεταμορφωθούν» σε πρίγκιπες και να λύσουν το μυστήριο της κάθε αποστολής. Οι οδηγίες για την πραγματοποίηση κάθε δραστηριότητας εξηγούνταν εντός της ροής του παραμυθιού, ενώ το περιβάλλον εκτέλεσης ήταν εξ' αρχής ειδικά διαμορφωμένο με αυτοσχέδια όργανα ψυχοκινητικής αγωγής (τουβλάκια ισορροπίας, μικρά εμπόδια, κ.ά.).

Μέσω της συμμετοχής τους στη λύση του μυστηρίου κάθε αποστολής, οι μαθητές ήταν εξ' αρχής σχεδιασμένο να εξασκούν τις ακόλουθες συναρμοστικές ικανότητες (Hirtz, 1985):

- Ικανότητα ισορροπίας Αφορά στην ικανότητα του μαθητή να διατηρεί το κέντρο βάρους του σώματός του εντός των ορίων της επιφάνειας στήριξης κατά τη θέση (στατική ισορροπία), καθώς και να διατηρεί ή να επαναφέρει το κέντρο βάρους του σώματός του εντός των ορίων της επιφάνειας στήριξης κατά την κίνηση του σώματος/ μετά το πέρας αυτής (δυναμική ισορροπία).
Απευθυνόμενος προς τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός ΦΑ περιέγραφε τον τρόπο εκτέλεσης της δραστηριότητας ως εξής:
«...ταξίδεψε μαζί μου στο μαγικό χαλί και έλα να ταξιδέψουμε τριγύρω από τη γη...»
Το μαγικό χαλί ήταν ατομικές πλάκες ισορροπίας πάνω στις οποίες καλούνταν οι μαθητές να ισορροπήσουν χρησιμοποιώντας διαφορετικά σημεία στήριξης που τους υποδείκνυε ο δάσκαλος.
- Σύνθετη ικανότητα αντίδρασης Αφορά στην ικανότητα του μαθητή να παράγει το βέλτιστο κινητικό αποτέλεσμα στο βέλτιστο χρονικό σημείο κατά την αντίδρασή του σε δοσμένο αισθητηριακό ερέθισμα (π.χ. οπτικό, ακουστικό, κ.ά.), τόσο ως προς την ακρίβεια όσο και ως προς την ταχύτητα εκτέλεσης
Για την εξάσκηση της σύνθετης ικανότητας αντίδρασης δίνονταν οι παρακάτω οδηγίες:
«...Πάρε το χρυσό σπαθί σου κι έξι δέντρα στη σειρά, κόψε και φέρε μου στον πύργο, ζυλά να ζεστάνω τη φωτιά...».
Κάθε μαθητής κρατούσε το δικό του φανταστικό σπαθί (τεντωμένο χέρι) και σε δοσμένα ερεθίσματα (ακουστικά ή οπτικά) προσπαθούσε να το κατευθύνει όσο πιο γρήγορα μπορούσε προς συγκεκριμένο σημείο του χώρου.
- Ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο Αφορά στην ικανότητα του μαθητή να υπολογίζει με ακρίβεια τη θέση ενός αντικειμένου στο χώρο και των αλλαγών αυτής σε σχέση με δοσμένο σημείο αναφοράς, καθώς

και της συνειδητοποίησης των οριζόντιων και κάθετων διαστάσεων του χώρου της κίνησης προς δοσμένη κατεύθυνση

Η ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο εξασκήθηκε μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε μία αποστολή στο «μαγεμένο δάσος» ως εξής:

«Αν από το γυάλινο πύργο μου καταφέρεις να με βγάλεις τότε γυναικα σου σίγουρα θα με πάρεις».

Ο πύργος ήταν σχεδιασμένος με κουτάκια (παράθυρα) στο πάτωμα και από τους μαθητές ζητούνταν να μετακινηθούν από κουτάκι σε κουτάκι βάσει των κατευθύνσεων που τους έλεγε ο εκπαιδευτικός.

- Ικανότητα κιναισθητικής διαφοροποίησης Αφορά στην εκτέλεση κινήσεων με ακρίβεια, οικονομία και εκλεπτυσμένη κινητικότητα σε συνθήκες αυξημένης δυσκολίας

Αυξάνοντας την αντίσταση του δράκου στο «τάισμα» ο εκπαιδευτικός παρακινούσε τους μαθητές να συμμετέχουν ως εξής:

«...Αν το δράκο μου πολλές πέτρες ταΐσεις και η κοιλίτσα του γεμίσει, φωτιές πια δεν θα πετάει δεν θα σβήνει το φεγγάρι...»

Κρατώντας μπαλόνια στα χέρια, οι μαθητές προσπαθούσαν να τα ακουμπήσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια σε σημεία της αυλής που τους υποδείκνυε ο εκπαιδευτικός.

- Ρυθμική ικανότητα Αφορά στην ικανότητα αντίληψης ενός ρυθμικού ερεθίσματος και συνεπώς αναπαραγωγής στη συνέχεια ενός κινητικού προτύπου με χωροχρονική ακρίβεια (Thomas & Moon, 1976).

Η συγκεκριμένη αποστολή περιγράφεται ως εξής:

«...«Σε μαραθώνιο πατινάζ σε προσκαλώ. Βάλε τα πατίνια αυτά και ως τα μεσάνυχτα συνόδεψέ με στο χορό...».

Στο άκουσμα συγκεκριμένου ρυθμικού μοτίβου, οι μαθητές προσπαθούσαν να αναπαράγουν τις πρότυπες κινήσεις του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τους Καμπά κ. ά. (2003) το επικρατέστερο μοντέλο συναρμοστικών ικανοτήτων που σχετίζεται άμεσα με την προπονητική και τη διδακτική πράξη είναι αυτό του Hirtz (1985). Οι παραπάνω πέντε συναρμοστικές ικανότητες συνιστούν δείκτες της επάρκειας λειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και ως εκ τούτου απόδειξη της «κινητικής εξυπνάδας» του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Hirtz (1995) και Starosta (2006) οι κινητικές ικανότητες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) τις κινητικές ικανότητες φυσικής κατάστασης, οι οποίες αφορούν στο εσωτερικό δυναμικό του ατόμου με την έννοια ότι καθορίζονται από παράγοντες ανατομικούς και φυσιολογικούς που ελέγχουν τη δύναμη, την ταχύτητα και τη διάρκεια κάθε κίνησης και β) τις κινητικές ικανότητες συναρμογής/συντονισμού (από εδώ και στο εξής συναρμοστικές ικανότητες), οι οποίες δομούνται βάσει των λειτουργιών του

κεντρικού και περιφερειακού νευρικού συστήματος και σύμφωνα με αυτές ρυθμίζουν την ποιότητα της φυσικής δραστηριότητας κατά την προσαρμογή της στο φυσικό περιβάλλον. Κατά την άποψη του Hirtz (1995) αυτές οι δύο κατηγορίες κινητικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με τη γνωστική ικανότητα και την παρακίνηση αποτελούν τα τέσσερα ψυχο-φυσιολογικά συστατικά στοιχεία της δομής της ατομικής ικανότητας κινητικής δράσης. Παράλληλα, τόσο οι ικανότητες φυσικής κατάστασης όσο και οι συναρμοστικές ικανότητες συναντώνται στην παραγωγή των κινητικών δεξιοτήτων και καθίστανται ενεργές καθεμία διαμέσου της άλλης, έτσι ώστε όλες μαζί να συνθέσουν το ενεργειακό κινητικό δυναμικό του ατόμου.

Αποτελέσματα εφαρμογής

Η παρούσα προσπάθεια αποτελεί μία μεμονωμένη προσέγγιση της χρήσης παραμυθιακών ιστοριών εντός παιχνιδιών ΨΑ. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της εφαρμογής της στην καθημερινή πράξη του μαθήματος της ΦΑ διαπιστώθηκε ότι ο επαγωγικός τρόπος παρουσίασης της κάθε αποστολής-κινητικής πρόκλησης (πρόβλημα που επιζητά λύση: πώς θα καταφέρει ο κάθε «πρίγκιπας» να πραγματοποιήσει με επιτυχία τη δική του αποστολή για να παντρευτεί την πριγκίπισσα;), δημιουργούσε κινητικές και συναισθηματικές προκλήσεις που απευθύνονταν εξίσου σε όλους τους μαθητές. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές αναγκάζονταν να πειραματιστούν εντός ορίων έχοντας συνεχώς δίπλα τους τον εκπαιδευτικό ΦΑ που τους ενθάρρυνε συνεχώς και τους κατεύθυνε όταν χρειάζονταν.

Ο συγκεκριμένος μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας φάνηκε να ικανοποιεί τόσο την ανάγκη για κίνηση όσο και την ανάγκη για συμμετοχή, αυτενέργεια και προσπάθεια. Υποδύομενα τους ήρωες του παραμυθιού, τα παιδιά σκαρφάλωσαν σε φανταστικούς πύργους, πολέμησαν με δύστροπους δράκους, ταξίδεψαν πάνω σε μαγικά χαλιά και βρέθηκαν να συμπάσχουν με τους πρίγκιπες που δεν τα είχαν καταφέρει. Η ταύτιση με τους άλλους και η προβολή της δικής τους προσωπικότητας στη δράση αυτών, φάνηκε να βοηθά τα παιδιά στη διαχείριση συναισθημάτων αποτυχίας, η εμφάνιση των οποίων συχνά λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας εντός ενός μαθήματος ΦΑ. Επιπλέον, η πλοκή της ιστορίας (αρχή-μέση-τέλος) φάνηκε να βοηθά τα παιδιά να παραμείνουν συγκεντρωμένα από την αρχή έως το τέλος του μαθήματος και να αποχωρήσουν από αυτό έχοντας έντονα βιώματα κίνησης, παιχνιδιού και δράσης. Δράσης αναπτυξιακά κατάλληλης και συμβατής με τις εμπειρίες και τα βιώματα παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η παραμυθιακή επένδυση των παιχνιδιών ΨΑ φάνηκε να προάγει την κατανόηση των οδηγιών, να βοηθά στην επικέντρωση της προσοχής και να εξάπτει την φαντασία και την περιέργεια. Τέλος, όπως συμβαίνει με όλα τα

παιχνίδια ΨΑ ο σεβασμός στις ατομικές ικανότητες και η ομαδικότητα παρέμειναν σε υψηλά επίπεδα καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Συμπερασματικά

Κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας, η ανάπτυξη βασικών συναρμοστικών ικανοτήτων βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο. Η κινητική συναρμογή εμπεριέχεται ως έννοια στον ορισμό της επιδέξιας κινητικής και για το λόγο αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μία επιτυχημένη μάθηση, γνωστική ή κινητική. Το παρόν εγχείρημα αποτελεί μία πρόταση πρακτικής εφαρμογής της αφήγησης παραμυθιών, ως μορφής παραστατικής τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με έμφαση στην εξάσκηση των συναρμοστικών ικανοτήτων εντός του μαθήματος Φυσικής Αγωγής. Η επένδυση των παιχνιδιών εξάσκησης συναρμοστικών ικανοτήτων με κατάλληλα διαμορφωμένες παραμυθιακές ιστορίες μπορεί να μετατρέψει το μάθημα ΦΑ σε μία κινητικά αποτελεσματική, συναισθηματικά ελκυστική και γνωστικά εύληπτη εμπειρία.

Βιβλιογραφία

- Cole, B. (1997). *Princess Smartypants*. New York: The Puttnam and Grosset Group.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade*. Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Hirtz, P. (1985). *Coordination abilities in school sports*. Berlin: Volk und Wissen.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*. Αθήνα: Γνώση.
- Καμπάς Α., Φατούρος Ι., Αγγελούσης Ν., Γούργουλης Β., & Ταξιλάδης Κ. (2003). Η επίδραση της ηλικίας και του φύλου στις συναρμοστικές ικανότητες στην παιδική ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 1(2), 152-158.
- Παπανούτσος, Ε. (1980). «Το Παραμύθι» *Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Σακελλάριος, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Pellegrini, A (1987). Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance. *Educational Psychology*, 22, 23-43.
- Starosta, W. (2006). Level of movement coordination in persons of different age with particular focus on the aging process. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 13 (Supplement).
- Thomas, J. R. & Moon, D. (1976). Measuring motor rhythmic ability in children. *Research Quarterly*, 47, 20-32.
- Venetsanou, F., Kambas, A., Sagiotti, E. & Giannakidou, D. (2009). Effect of an exercise program focusing coordination on preschooler's motor proficiency. *European Journal of Psychomotricity*, 2,1, 46-55.

- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διεργασιών* (επιμέλεια Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής Αγωγής: Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N. & Kambas, A. (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. *European Psychomotricity Journal*, 1(2), 3-9.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Ασπασία Δανιά είναι καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και υπηρετεί με απόσπαση στο εργαστήριο Αθλητικής Παιδαγωγικής του ΤΕΦΑΑ/ΕΚΠΑ. Το 2009 έλαβε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, μελετώντας μεθόδους και διαδικασίες αξιολόγησης της κινητικής επίδοσης. Το 2013 ανακηρύχθηκε σε διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών, μελετώντας την επίδραση μίας νέας μεθόδου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, στη χορευτική επίδοση αρχάριων ενήλικων χορευτών. Από το 1997 έως σήμερα έχει εργαστεί ως εκπαιδευτικός Φ.Α. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) και έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε σεμινάρια και ημερίδες εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής και δασκάλων με θέμα τις νέες και καινοτόμες μορφές έκφρασης και διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Έχει πολλές παρουσιάσεις σε επιστημονικά συνέδρια και δημοσιεύσεις σε Ελληνικά και ξένα περιοδικά.

Η «Βαβυλωνία» του 1836 και η σύγχρονη «Φλωρινιώτικη Κοινωνία» του 1999

Σταύρος Ευαγγ. Καμαρούδης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα)
sicar.kamaroudis@voila.fr & akamarou@uowm.gr

Περίληψη

Σε πόλη δίχως θέατρο υπηρετώ. Διδάσκοντας πάντα ελληνικά, τη μητρική μου γλώσσα. Με κάποιες, δεν το κρύβω, λογοτεχνικές ανησυχίες.

Κι εδώ και χρόνια ένα ερώτημα επανέρχεται, βασανιστικό: «Πώς να παρακινήσω τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς, προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς φοιτητές, να προσεγγίσουν και να αγαπήσουν το θέατρο αλλά και τις τέχνες γενικότερα»;

Στην ανακοίνωση επιχειρώ να παρουσιάσω μια προσέγγιση που εφαρμόζω εδώ και χρόνια στο Μάθημα Επιλογής των μεγαλύτερων εξαμήνων «*Κείμενα Ελληνικής Γλώσσας*». Πρόκειται για μεγάλωφωνα ανάγνωση, γλωσσική εξομάλυνση, ένταξη στο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο και φιλολογικό σχεδιασμό δύο θεατρικών έργων, με κοινό χαρακτηριστικό τους τη διαλεκτική ποικιλία της γλώσσας μας και την πολυγλωσσία.

Μια «καλή πρακτική», που φαίνεται, τουλάχιστον για την ώρα, να αποδίδει τους πρώτους της καρπούς. Με προοπτικές βελτίωσης και ανεβάσματος ερασιτεχνικής θεατρικής παράστασης, καλλιέργειας των πολυποίκιλων ταλέντων των σπουδαστών και σπουδαστριών μας, διαθεματικότητας και συνεργασιών, με στόχο την αποτελεσματικότερη - ελκυστικότερη διδασκαλία.

Ζητήθηκε επίσης από το ακροατήριο να καταθέσει ως ενισχυτικό της τελικής βαθμολογίας σημείωμα με κριτικές παρατηρήσεις από μια τουλάχιστον θεατρική παράσταση την οποία θα παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου στην πόλη της Φλώρινας ή σε άλλες.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο, γλώσσα, διάλεκτοι, πολυγλωσσία, διαθεματικότητα, διδακτική.

Abstract

I am serving in a town without a theater. Always, teaching Greek, my mother language. Without hiding some concerns. And for years a query returns, excruciating, "How to motivate prospective teachers, undergraduate or graduate students, to reach out and love the theater, and the arts in general"?

In this contribution my aim is to present an approach used for years as an elective lesson in higher semesters "Texts of Greek Language". It concerns a loud reading, linguistic normalization, integration in the historical-social context and literary commentary of two theatrical plays, with common feature, the dialectic diversity of our language and the multilingualism.

A “good practice” which –for the time being at least– seems to bear its first results, with improving prospects and upload amateur theatrical performance, culture of multifarious talents of our students and female students, and cross-thematic partnerships aimed at more effective - attractive, teaching.

It has also been asked from the audience to testify as reinforcement of the final note a score with critical comments from at least one theatrical performance which will be attended during the semester in the town of Florina or to other ones.

Keywords: theater, languages, dialects, multilingualism, interdisciplinarity, teaching.

Εισαγωγικά

Σε πόλη δίχως θέατρο υπηρετώ.

Στην ακριτική Φλώρινα, σε μια από τις μικρότερες πρωτεύουσες νομών της επικράτειας. Διδάσκοντας πάντα ελληνικά, τη μητρική μου γλώσσα. Δώδεκα χιλιάδες οι μόνιμοι κάτοικοί της όλο κι όλο. Δεκαπέντε με τις πρόσφατες συγχωνεύσεις Δήμων και Κοινοτήτων· και με τους δυστυχώς ολοένα και λιγότερους φοιτητές της. Η κρίση φαίνεται κι εδώ.

Θεατρική σκηνή μόνιμη δεν υπάρχει. Εδώ και πολλά χρόνια. Κάποιοι θίασοι, αραιά και που, παρουσιάζουν μια και μοναδική παράσταση. Ενώπιον μετρημένων θεατών.

Ούτε και στο Πανεπιστήμιο, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, διδάσκεται θέατρο. Είμαστε κι εμείς στα «λευκά τετραγωνάκια» τα οποία τόσο γλαφυρά μας περιέγραψε στην ανακοίνωσή του ο αγαπητός συνάδελφος του ΑΠΘ, Επίκουρος Καθηγητής, Αντώνης Λενακάκης. Στο αδελφό Τμήμα, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, διδάσκεται η θεατρική αγωγή από τον επίσης αγαπητό συνάδελφο Σταμάτη Γαργαλιάνο. Έχω όμως την εντύπωση ότι η έμφαση δίνεται κυρίως στη δημιουργία κωμικής ατμόσφαιρας με μίμους, κλόουν ή κουκλοθέατρο. Άλλωστε οι νηπιαγωγοί ασχολούνται με πολύ νεαρές ηλικίες.

Είμαι γλωσσολόγος, με ειδίκευση τη νέα ελληνική, διατριβή στη διαλεκτολογία (συγκεκριμένα το ιδιαίτερα ενδιαφέρον από πολλές απόψεις ιδίωμα της Σαμοθράκης), δίγλωσσος καθημερινά (ελληνικά και γαλλικά), με ζωή μοιρασμένη μεταξύ Θεσσαλονίκης και Παρισίων. Οι συνάδελφοί μου συχνά με ακούν να λέω πως κάποτε-κάποτε ασφυκτιώ στο στενό πουκάμισο της γλωσσολογίας. Ναι, ενδιαφέρομαι και για τη «γραφική πλευρά της γλώσσας», όπως την ονομάζει ο Ferdinand de Saussure, τη λογοτεχνία.

Αγαπώ το κείμενο. Στο κατ’ επιλογήν μάθημά μου «Κείμενα Ελληνικής Γλώσσας», το οποίο διδάσκεται στα μεγαλύτερα εξάμηνα, το Πέμπτο και το Έβδομο, διδάσκω την ιστορία και την εξέλιξη της μητρικής μας γλώσσας. Τέσσερις χιλιάδες χρόνια ιστορίας μέσα από επιλεγμένα κείμενα: αρχαία, βυζαντινά, νεότερα.

Από τη Γραμμική Β΄ της Μινωικής εποχής έως το τελευταίο κωδικοποιημένο μήνυμα, ακόμη και στα greeklish:

ΤΠΤ = «τίποτα»
ΜΝΜ = «μήνυμα»
4 Υ = “for you”, «για εσάς»

Για να θυμίσω τον υπότιτλο ενός βιβλίου του σημαντικότετου γερμανού ελληνιστή Ομότιμου Καθηγητή του Πανεπιστημίου του Αμβούργου Hans Eidderneier:

Από τη Ραψωδία στη Ραπ.

Ο τίτλος είναι: *Όψεις της Ιστορίας της ελληνικής γλώσσας από τον Όμηρο έως σήμερα.*

Ταυτόχρονα όμως αγαπώ και τη ζωντανία της προφορικής ομιλίας, του ιδιοματικού ή διαλεκτικού λόγου:

Πουγαλεμένα ψήα
δηλαδή, στην ποντιακή διάλεκτο
‘Βασανισμένες ψυχές’

Από το Κοζανίτικο πάλι ιδίωμα δανείζομαι τη φράση:
Σκούξι μπρε, να βρεις γιατριά!

Στίχος αποκριάτικου τραγουδιού στην Κοζανίτικη ντοπιολαλιά μεθερμηνευόμενο στην κοινή ελληνική:

‘Φώναξε δυνατά, βρε, να βρεις την υγείά σου!

Ο επισκέπτης πάλι της φημισμένης ανά το Πανελλήνιο Αποκριάς της Κοζάνης θα παρακολουθούσε τα δρώμενα των *Φανών* με τους παραδοσιακούς χορούς, την προσφορά πίτας με κρέας (της Κρεωφάγου) ή τυρί (της Τυροφάγου) και θα άκουγε και το καρναβαλιστικό σκωπτικό:

Τα κουρί, μπρε μπρε μπρε
τα κουρίτσ’ απ’ την Κουζάνη (δισ)
Έχουν φρύδια σαν γαϊτάνι...

Διότι, βασικό αξίωμα της γλωσσολογικής προσέγγισης αποτελεί η προτεραιότητα του προφορικού λόγου.

Θεατρική Ευαισθητοποίηση μέσω κειμένων

– «Πηγαίνετε στο θέατρο παιδιά;», ρωτώ συχνά τις φοιτήτριες και τους φοιτητές μου.

– «Όχι κύριε, δεν έχουμε καιρό»..., μου απαντούν συνήθως.

Σκέφθηκα λοιπόν να συνδυάσω την αγάπη μου για το θέατρο (ευλογημένοι οι δάσκαλοι που μας οδήγησαν σε υπέροχες παραστάσεις του παγκόσμιου ρεπερτορίου· ο Χρήστος Τσολάκης από το Πειραματικό Σχολείο, ο αρχαιολόγος Μανόλης Ανδρόνικος από τη Φιλοσοφική Σχολή ή μας μύησαν στα μυστικά του κλασικού θεάτρου, ξεναγώντας μας λεπτομερώς σε αρχαιοελληνικά θέατρα, όπως ο θεατρολόγος Νίκος Χουρμουζιάδης ή ο πάντοτε

θαλερός παλαιογράφος Βασίλης Άτσαλος), την αγάπη μου λοιπόν για το θέατρο με τη γλωσσική διδασκαλία. Και, παραπέρα το κείμενο, με τη μεγαλόφωνη, σχεδόν θεατρική απόδοσή του.

Στην πρόσφατη Επιστημονική Δημερίδα στην Αλεξανδρούπολη, με θέμα τη *Σύνοδο των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο*, (31-5 και 1-6-2014), παρουσιάσαμε με τη συνάδελφο κυρία Ξανθίππη Ζαχοπούλου (Καμαρούδης - Ζαχοπούλου, 2014: 177-191), μια σειρά από καλές πρακτικές για την Απαγγελία και τη μεγαλόφωνη ανάγνωση στο Δημοτικό ιδίως Σχολείο αλλά και το Πανεπιστήμιο.

Σήμερα θα επιχειρήσω να εξηγήσω, εικονογραφήσω (illustrer) θα ήταν το ρήμα το οποίο θα χρησιμοποιούσαν στη γαλλική, μια σειρά καλών πρακτικών, όπως συνηθίζεται να λέγεται τελευταία στη διδακτική και την παιδαγωγική. Ή και εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας.

Βαβυλωνία

Θα γνωρίζετε, σχεδόν όλοι, ένα εμβληματικό έργο της νεοελληνικής μας δραματουργίας τη *Βαβυλωνία* του Δημήτριου Βυζάντιου. Το έργο αυτό, γραμμένο το 1836 και πρωτοανεβασμένο τον επόμενο χρόνο, γνώρισε πρωτοφανή επιτυχία και δεν έπαυσε από τότε να παρουσιάζεται. Στην κινηματογραφική του δε εκδοχή ευτύχησε να συναντήσει στον κομβικό ρόλο του Επτανήσιου Αστυνόμου το ταλέντο του Ζακυνθινού ηθοποιού Ηλία Λογοθέτη.

Ας αναφερθούμε στον συγγραφέα του τον Δημήτριο Κ. Βυζάντιο ή τον Δημήτριο Κωνσταντίνου Χατζη-Ασλάνη (≈1790-1853). Το ψευδώνυμο Βυζάντιος υποδηλώνει την κωνσταντινουπολίτικη καταγωγή του. Γεννημένος γύρω στα 1790, μνημένος στα πρώτα γράμματα και την αγιογραφία από έναν καλόγηρο, μας δίνει τρεις κωμωδίες, τον *Σινάνη*, Αθήνα 1838), τη *Γυναίκοκρατία*, (Αθήνα 1841) και τον *Κόλακα*, (Πάτρα 1858) και κάποια πεζά (βλ. Ευαγγελάτος, 1972: ιστ'-κε').

Ο πλήρης τίτλος του έργου είναι ο ακόλουθος:

Η Βαβυλωνία ή η κατά τόπους διαφθορά της ελληνικής γλώσσης.

Σκοπός του συγγραφέα είναι κατά τον ίδιο η διακωμώδηση:

«ώστε διά της αστείότητος μάλλον να καταρτισθώσιν οι κακώς προφέροντες την ελληνικήν γλώσσαν, και να προτραπώσιν εις την κατά τόπους σύστασιν σχολείων προς εκπαιδευσιν της νεολαίας των».

Διπλός ο στόχος γλωσσικός και διδακτικός και η αγάπη του Βυζάντιου για τις ντοπιολαλιές φαίνεται και στα άλλα έργα του (Ευαγγελάτος, 1972: κ' και κα').

Παραθέτουμε δείγμα του αποσπάσματος που προσεγγίσαμε και διαβάσαμε με τη μορφή θεατρικού αναλογίου, προσπαθώντας να μιμηθούν κατά το δυνατόν την προφορά. Άλλωστε μεταξύ των φοιτητών μας υπήρχε Πελο-

ποννήσιος και Κρητικός και Ποντία, που υποδύθηκε τον Ανατολίτη και Χι-
ώτισσα. Ακολουθώντας τη συμβουλή του ίδιου του Βυζαντίου, *Προς τους*
Αναγνώσκοντας:

«*Η ανάγνωση της Κωμωδίας αυτής έχει την κομψότητα, όταν την προ-
φέρουν με τον τρόπον των παρουσιαζομένων εις την σκηνήν προσώπων*». (Ε-
υαγγελάτος, 1972: 3).

ΣΚΗΝΗ Γ'

Χίος, Κρης, Αλβανός, Λογιώτατος, Κύπριος, Πελοποννήσιος.

(*Εισέρχονται όλοι ομού*)

ΧΙΟΣ Καλέ σεις, μάθετεν τα μαντάτα; Ήκαψαν την αρμάδα του Μπραήμη
στο Νιόκαστρο...

ΑΝΑΤ. Ποιος έκαψε; αλήθεια;

ΧΙΟΣ Κι έ γλέπετεν τα τζαγκιά μου π' ούν όλο λάσπες π' ούτρεχα να μά-
θω; ε σας χωρατεύω, να χαρώ την τσάτσα μου.

ΠΕΛ. Νάισκε, τα σωστά λέγει· έτσι είναι ...· να, τι γράφει και στην Εφη-
μερίς.

ΛΟΓ. (*λαμβάνων την εφημερίδα εις χείρας*). Νέαι τινές αγγελία γεγράφαν-
ται;

ΠΕΛ. Νέαι, και νέαι ...· πάει ο Μπραήμης πίσων τον ήλιο.

ΛΟΓ. Πώς δε; ηλευθέρωται Ελλάς;

ΑΝΑΤ. Ιστέ, Μόσκοβο, Φραντζέζο, Εγγλέζο, έκαψε καράβια Ιμπραήμ πασ-
σά, βέσσελαμ ντε ντιαβάζεις φημερίδα; εσύ είσαι Λογιώτατο.

ΛΟΓ. Οι στόλοι των Δυνάμεων;

ΑΝΑΤ. Τι λες άνταμ; Κύριε των δυνάμεω; Σαρακοστή ακόμα ντεν ήρτε.

ΑΛΒ. Πρα, τι χαμπέρι ορέ;

ΑΝΑΤ. Καινούργια χαβαντήσια.

ΑΛΒ. Πλιάτσικα ορέ;

ΑΝΑΤ. Πλιάτσικα, 'μάτσκα ντεν είναι. Μόσκοβο άνταμ, Φραντζέζο, Εγγλέ-
ζο, έκαψε καράβια Ιμπραήμ πασσά ...· άκουσες τώρα;

ΑΛΒ. Πρέ, πού ορέ να το κάψης το καράβγιες; στο Κότρο;

ΑΝΑΤ. Τι τα πη Κότρο;

ΧΙΟΣ Στην Κόρθο άματις θε να πη ...· Όσκε, στο Νιόκαστρο.

ΧΡΗΣ. Έμαθα το δα κι εγώ πούρι ντεντίμ.

ΧΙΟΣ Εμάθετέν το κι εσείς; (*προς τους άλλους*) Γλέπετεν; Ε σας έλεγα
'γω, κι ε μου πιστεύατεν; Τώρη πλειά πρέπει να ξεφαντώσουμε.

ΠΕΛ. Τώρα ναι, χρειάζεται να κάμουμε ένα καλό γλέντι.

ΑΝΑΤ. Τι; τσιμπούσι; άντε ντε!! άμμα να κάτσουμε ούλοι σ' ένα σουφρά.

ΧΙΟΣ Νάισκε, όλοι να κάμουμεν μιάν παρέγια με το ρεφενέ μας.

ΛΟΓ. Και δη ευθυμητέον τήμερον, και πανηγυριστέον την της Ελλάδος
παλιγγενεσίαν ...· καγώ μεθ' υμών.

ΑΝΑΤ. Κάτεσαι κι εσύ μαζί μας σουφρά Λογιώτατε;

ΛΟΓ. Έγωγε.

ΑΝΑΤ. Τζάνουμ, Λογιώτατε, μπαμπά σου γλώσσα γιατί ντε μιλάς;
ΛΟΓ. Την των προγόνων διαλέγεσθαι χρη.
ΑΝΑΤ. Εγώ χρη μη, γόνω, μόνω, ντε ξέρω· γιατί ντε μιλάς ρωμαίικα, έριφ;
ΛΟΓ. Ταύτην γαρ και μεμάθηκα.
ΑΝΑΤ. Όρσε κι άλλο!!! εγώ λέω, γιατί ντε μιλάς ρωμαίικα, εκείνο με λέει, μεμανάτηκα, πανάτηκα ...· αν μπορής κατάλαβε πγιά.

Φλωρινιώτικη κοινωνία

Αν η ασυνεννοησία κυριαρχεί στη *Βαβυλωνία*, που οδηγεί σε ελαφρύ ευτυχώς τραυματισμό, στη *Φλωρινιώτικη Κοινωνία* (1999) του συνταξιούχου δάσκαλου και τοπικού λογοτέχνη Κίτσου Γιαγγιώργου από τη Δροσοπηγή-Μπελκαμένη της Φλώρινας η αλληλοκατανόηση για τον τοπικό ομιλητή είναι σχεδόν πλήρης...Να σημειώσουμε πως ο μέσος Φλωρινιώτης είναι τουλάχιστον δίγλωσσος κάποτε δε και πολύγλωσσος (βλέπε Καμαρούδης, Σ., 1997-1998).

Αναγνώσθηκε λοιπόν και απόσπασμα της *Φλωρινιώτικης Κοινωνίας*, ή καλύτερα επιχειρήθηκε μια ανάγνωσή της...

Με την υπόμνηση πως, κατά τον αείμνηστο λογοτέχνη και Καθηγητή Μίμη Σουλιώτη «τα αυτιά των Φλωρινιωτών ήταν παχουλά και χορτάτα»! (Σουλιώτης, 1995).

Και πως, κατά τον δημιουργό της, τα δύο σκετς που την αποτελούν αντικατοπτρίζουν το γλωσσικό τοπίο των δεκαετιών 50, 60 και 70 (Γιαγγιώργος, 1999).

Κατά τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε το έναυσμα για μια εκτενή συζήτηση περί γλώσσας, ιδιωμάτων, διαλέκτων, γλωσσικών επαφών και της θεατρικής ή και κινηματογραφικής απόδοσής τους. Αποφυγής τέλος των γλωσσικών στερεοτύπων ή και του υπέρποντος ρατσισμού (Γσκοκαλίδου 2005, 2012 και Καμαρούδης, 2015. Ακόμη και στον ιστότοπο www.polydromo.gr).

ΣΚΗΝΗ 4^Η

Πέτρος – Τυχαία συναντηθήκαμε στο δρόμο. Είναι γούρι για το σπίτι, που φτάσαμε μαζί.

(Σε λίγο ανοίγει η πόρτα και μπαίνει η Νίτσα. Όλοι εύχονται στις γλώσσες τους του Τάσκο και τον χαιρετούν διά χειραψίας)

Πέτρος – Μπάμπα, Χρόνια Πολλά. Να ζήσεις και να χαρείς πολλά εγγόνια.

Λίζα – Μπαμπά, χρόνια πολλά καλά γεράματα και ευτυχισμένες μέρες.

Νίκος – Θείο, χρόνια πολλά, και να χαρείς απ' όλους μας εγγόνια.

Φλώρα – Χρόνια πολλά, θείο. Το σπίτι σου να γεμίσει απ' όλους μας εγγόνια. Γρήγορα να χαρούμε νύφη τη Νίτσα.

Στέφος – Θείο Τάσκο, χρόνια πολλά.

Ξάνα – Να μας ζήσεις θείο ίσα με τα βουνά και να χαρούμε από την πλευρά της Νίτσας.

Τάσκος – Εγώ σας εύχομαι απ’ όλη την καρδιά να σας δώσει ο Θεός ότι σας θέλει η καρδιά. Σ’ όλους γρήγορα να κάνετε πολλά αγόρια και κορίτσια να γεμίσει μικρά το σόι μας.

Λέκα – Άιντε τώρα, τελειώστε τις ευχές και περάστε μέσα, μας περιμένει το γκοστί. Εσείς κοπέλες να με βοηθήσετε στην κουζίνα να σερβίρουμε τα φαγητά και μετά να στρωθούμε όλοι να φάμε.

(Όλοι φεύγουν από το σαλόνι. Άλλοι για την τραπεζαρία και άλλοι για την κουζίνα. Ο Τάσκος, τελευταίος, πιάνει τη Νίτσα από τους ώμους, τη σφίγγει στο στήθος του και τη φιλεί).

Τάσκος – Να με ακούσεις. Θα κάνω για σένα ότι είναι καλύτερο. Έτσι.

Νίτσα – Όπως θέλει ο μπαμπάς. Εγώ σου έχω εμπιστοσύνη.
(Φεύγουν κι αυτοί).

Ή, στις φλωρινιώτικες λαλιές:

Πέτρος – Τυχάια συναντηθήκαμε στο δρόμο. Είναι γούρι για το σπίτι, που φτάσαμε μαζί.

(Σε λίγο ανοίγει η πόρτα και μπαίνει η Νίτσα. Όλοι εύχονται στις γλώσσες τους του Τάσκο και τον χαιρετούν διά χειραψίας).

Πέτρος – Μπαμπά, μούλτσι ιάνι. Σμπουνέτς σι σχαρσέστσα μούλτσι νιπότι. (βλάχικα).

Λίζα – Μπαμπά, χρόνια πολλά, καλά γεράματα κι ευτυχισμένες μέρες.

Νίκος – Τζιάτζιο, παραουμα μοτ, δε τα γκαζόνες γκα τα γκίθα νεβε νίπαρ. (αρβανίτικα).

Φλώρα – Παρσούμα μοτ τζιάτζιο. Σταπία τα τα μπούσετ γκα τα γκίθα νέβε νίπαρ. Σπέιτο τα γκαζόνεμι νούσε Νίτσαν.

Στέφος – Μπαίτσε Τάσκο, ζα μνόγκου Γκοντίνι (σλαβικά).

Ξάνα – Τα να ροτς τζιάτζιο μπάρα με μάλιετ δε, τα γκαζόνεμι γκα άνα ε Νίτσας.

Τάσκος – Μίνε βα ουρούτ ντι τούτα ίνιμα σβα ντα Ντουμνουτζαλου, τσι βου βα ίνιμα. Λα τουτς αγόνια σφατσέτς μούλτσα φτσόρ σι φέτε τα σόμπλα νίτς σόια ανόστα. (βλάχικα).

Λέκα – Άιντε τάνι, μπαρόνι ουράτατ δεσκόνι μπράντα να πρετ γκοστία. Γιούβε τσουπάτ τα μα ντίνι να κουζίνα τα σερβίριμ γκέλατ, δε παστάι τα στρόνεμι τα γκίθα τα άμα. (αρβανίτικα).

(Όλοι φεύγουν από το σαλόνι. Άλλοι για την τραπεζαρία και άλλοι για την κουζίνα. Ο Τάσκος τελευταίος πιάνει τη Νίτσα από τους ώμους τη σφίγγει στο στήθος του και τη φιλεί).

Τάσκος – Σμάβτζα μίνε. Βας φάκου τι τίνε τσι ιέστι μα μπούνα. Ασί! (βλάχικα).

Νίτσα – Κουμ βα μπάμπα. Μίνε ταμ εμπιστοσίνι.

(Φεύγουν κι αυτοί από το σαλόνι). Η ΑΥΛΑΙΑ ΚΛΕΙΝΕΙ

(Στο αρχικό κείμενο υπήρχαν και κάποια διακριτικά στοιχεία για την ορθότερη προφορά).

Κριτικό σημείωμα

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στο μάθημα να καταθέσουν, προαιρετικά και ως ενισχυτικό της τελικής βαθμολογίας, σημείωμα σύντομο με κριτικές παρατηρήσεις από μία τουλάχιστον θεατρική παράσταση την οποία θα παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Αν και η τελική ανταπόκριση ήταν φτωχή, κατώτερη των προσδοκιών μας, ο σπόρος, το «ζιζάνιο» μιας διαφορετικής προσέγγισης των θεατρικών παραστάσεων, φρονούμε και ελπίζουμε πως σπάρθηκε...

Τέλος διατυπώθηκε και η επιθυμία για την παρουσίαση της *Βαβυλωνίας* στο Κεντρικό Αμφιθέατρο ή κατά την επόμενη Τελετή Αποφοίτησης.

Προσωρινός επίλογος

Σε πόλη χωρίς θέατρο, ναι.

Φτωχά τα μέσα μας, είν' αλήθεια.

Και οι καιροί της κρίσης...

Μα η φαντασία και η δίψα μας μεγάλη!

«Φωτιά να γίνεται».

«Από κάθε ξύλο» (Faire feu de tout bois, γαλλική παροιμία).

Και να δυναμώνει

Βιβλιογραφία

A. Έργα

Βυζάντιος, Δ. Κ. ([1972] 1993). *Η Βαβυλωνία*. Επιμ. Σπύρος Ευαγγελάτος. Αθήνα: Εστία.

Γιαγγιώργος, Κ. (1999). *Φλωρινιώτικη Κοινωνία*. Φλώρινα: αυτοέκδοση.

B. Βιβλία - Άρθρα

Ανδριώτης, Ν. (1992). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας* (τέσσερις μελέτες). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Γιαγγιώργος, Κ. (2000). *Μπελκαμένη. Εκατό χρόνια ζωής. Χωριό του Νομού Φλώρινας*. Αθήνα: Διογένης.

Eiddeneier, H. (2004). *Όψεις της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας από τον Όμηρο έως σήμερα. Από τη Ραψωδία στο Ραπ*. Μτφρ. Ευαγγ. Θωμαδάκη. Αθήνα: Παπαδήμας.

- Καμαρούδης, Σ. - Ζαχοπούλου Ξ. (2014). Απαγγελία – μεγαλόφωνη ανάγνωση. Συμφιλίωση με τη φωνή μας αλλά και των άλλων. Στο *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο* (επιμέλεια Σίμος Παπαδόπουλος). Αλεξανδρούπολη: Θαλής – ΕΚΠΑ, σελ. 177-191.
- Καμαρούδης, Στ. (1997-1998). Λαλιές Φλωρίνης. *Μακεδόνων Παιδαγωγικών Δελτίον*, 4, 161-169.
- Καμαρούδης, Σ. (2015). *Γλωσσών Περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Αντώνης Σταμούλης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (Επιμ.). (2014). *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο. Πρόγραμμα Θαλής, "Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία", Υπόεργο Θεατρική Παιδεία και επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αλεξανδρούπολη: Θαλής - ΕΚΠΑ.
- Σελλά-Μάξη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα*. Πρόλογος Καθηγητή Χριστόφορου Χααραλαμπάκη. Αθήνα: Προσκήνιο, Άγγελος Σιδεράτος.
- Tonnet, H. (1995). *Ιστορία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Μτφρ. Μαρία Καραμάνου, Πάνος Λιαλιάτσης. Επιμ. Χριστόφορος Χααραλαμπάκης. Αθήνα: Δημ. Παπαδήμας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 37-50.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Γ. Ιστότοπος

www.polydromo.gr

Ομάδα για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση και την κοινωνία, με έδρα τη Θεσσαλονίκη και δικτύωση σε ολόκληρη την Ελλάδα, την Κύπρο, τη Διασπορά, το εξωτερικό. Εκδίδει και ομώνυμο περιοδικό.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Σταύρος Καμαρούδης: Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1956. Εγκύκλιες σπουδές στο Πειραματικό Σχολείο. Στη συνέχεια: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, στο Τμήμα Γλωσσολογίας, Μεταπτυχιακά και Διδακτορικό στο Παρίσι, Σορβόννη (Paris V). Θέμα της διατριβής «Τα Σαμοθρακίτικα», μελέτη γλωσσολογική (le samothracien: etude linguistique). Δίδαξε στο Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Πανεπιστημίου, καθώς και στα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων, Δημοκρίτειο, Αριστοτέλειο, Nantes (Γαλλία), Mons (Βέλγιο). Υπεύθυνος Σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διδακτικές της Πολυγλωσσίας και Γλωσσικές Πολιτικές», μεταξύ των Πανεπιστημίων ΑΠΘ και Maine της Γαλλίας. Αναπληρωτής Καθηγητής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Διδακτικής της στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στη Φλώρινα. Πρόσφατο βιβλίο (2015). *Γλωσσών Περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Αντώνης Σταμούλης. Ασχολείται ερασιτεχνικά με τη γραφή στα ελληνικά και τα γαλλικά. Παντρεμένος με τη Γαλλίδα Νεοελληνίστρια Isabelle Tambrun, έχουν τρεις κόρες.

Η Πολύτροπη Συμπαντική Δυναμική του Δραματικού Λόγου στην Εκπαίδευση. Καινοτόμες Προσεγγίσεις και Δράσεις

Κατερίνα Καραμήτρον

Επίκουρη καθηγήτρια κλασσικού πολιτισμού και αρχαίου δράματος, Ηθοποιός, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
akaramit@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί μία ενδελεχή έρευνα πάνω στη διδαχή του Δραματικού Λόγου, μέσα από καινοτόμες αναγνώσεις και τεχνικές ο οποίος καλλιεργεί, μέσα από καθαρόαιμες και μεγαλόσωμες αξίες, τη συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος του Σώματος πούναι πανίερο, την υπεροχή της αυτοσυνειδησίας μέσα από την οντολογική θλίψη, την κιναισθητική νοημοσύνη, τις πολυτίμητες, απρόβλεπτες κι ανέγγιχτες δομές της γλώσσας. Η Δραματική Παράσταση, το Ωραίο, μυροβόλο Σώμα του μεγάλου κειμένου, μέσα από το μέγεθος των προσώπων, τη βακχεία, τις περιωδονίες, τη συνένοχη απόσταση της μάσκας, την ποιητική ευρωστία του ρόλου, αποτελεί την υπέρτατη αφήγηση της Ζωής και του Ανθρώπου που είναι προορισμένος για το Ωραίο, το Μεγάλο και το Δυνατό. Μία εμπειριστατωμένη αναφορά σε καινοτόμες προσεγγίσεις και δράσεις της συμπαντικής Δραματικής Τέχνης στη Σύγχρονη Εκπαίδευση γιατί το Αρχαίο Δράμα δεν αποτελεί σήμερα νεκρολογία πάνω σε τελειωμένη γιορτή, μήτε μίαν άγρια, οργανιστική νοσταλγία αλλά ένα κοινωνικοπολιτικό διάγραμμα και προπάντων, την οργανική μήτρα του Θεάτρου.

Λέξεις κλειδιά: καινοτόμες αναγνώσεις- δράσεις, πολύτροπη, συμπαντική, δυναμική, αρχετυπικός λόγος, παραστασιακή μεταμόρφωση, απανθρωπισμός, εν σώματι γλώσσα, δομές

Abstract

“The Resources Universal Dynamics of Dramatic Word in Education – Innovatory Approaches and Actions”

The present introduction aims at a thorough investigation on the instruction of the Archetypal Dramatic Word, through innovatory readings and techniques which cultivate the awareness of the cognitive form of the Body, the predominance of self-knowledge through the ontological grief, the sensory-motor intelligence, the inestimable, unpredictable, intact structures of Language. Dramatic Performance, through the alluring, sweet-smelling Body of the text, through the grandeur of the person, through revelry, through the excessive pain, the accomplice detachment of the mask, the poetic vigour of the role constitutes the superlative narration of Life. Greek Drama in Contemporary Education is neither an obituary over an accomplished feast, nor a wild, exuberant nostalgia but, a sociopolitical diorama and above all, the organic womb of Theater.

Keywords: innovatory readings- actions, resourcesul, universal, dynamics, archetypal word, performing transformation, dehumanization, embodying language, structures

Το Θέατρο είναι μία πράξη άκρατης *ευσπλαχνίας* και *επιείκειας* καθώς, όχι μονάχα υποδεικνύει αλλά και υποδέχεται την *ετερότητα* (Καραμήτρου, 2012). Η Τραγωδία, μία *κληρονομημένη ανάμνησις* (Καραμήτρου, 2005 & Euben, 1999), το ύψιστο καλλιτέχνημα με το υπερβατολογικό μυθολογικό περιεχόμενο, τις προαιώνιες αδιαπέραστες αλήθειες, την *εντοσσιότητα* και την *τελετουργία*, αποτελεί το κορυφαίο μορφοπαιδευτικό *προνόμιο*. Η διδασχία του Δραματικού Λόγου, μέσα από καινοτόμες *αναγνώσεις* και *τεχνικές*, *καλλιέργει* μέσα από *καθαρόαιμες* και *μεγαλόσωμες* αξίες, τη συνειδητοποίηση του *γνωστικού σχήματος* του *Σώματος* πού ναι *πανίερο*, την *υπεροχή* της *αυτοσυνειδησίας* μέσα από την *οντολογική θλίψη*, την *κιν-αισθητική νοημοσύνη* (Καραμήτρου, 2010), τις *πολυτίμητες*, *απρόβλεπτες* κι *ανέγγιχτες δομές* της γλώσσας. Οι τραγικοί ήρωες, *αρχετυπικοί*, *καλλιμάρμαροι*, *αγαθοποιοί*, μέσα από τον *δραματικό αιρετικό Λόγο* της *Κατάνυξης*, της *Απροκαταληψίας* και της *Στοργής* (Καραμήτρου, 2014) αποκαλύπτουν με τρόπο *αριστουργηματικό* κι *αβίαστο* το *ένθεον* και το *αθέατον* της ανθρώπινης φύσης. Η *ιερατική* ομορφιά της παράστασης, η *υποβολή*, ο *δοξαστικός χαρακτήρας* της, το *ξεφάντωμα* της συμμετοχής σε μια *Ζωή διπλανή*, *δανεική*, *αλλότροια* μα *συνάμα* και τόσο *αρχέγονα οικεία* ξεδιπλώνουν *παραδόξως* κι *ευτυχώς*, υμνούν εκείνη την *ελαφριά απόκλιση* του Εγώ από το Σύμπαν. Η Δραματική παράσταση, το *ωραίο*, *μυροβόλο* Σώμα του *μεγάλου κειμένου*, μέσα από το *μέγεθος* των προσώπων, τη *βακχεία*, τις *περιωδυνίες*, τη *συνένοχη απόσταση* της μάσκας, την *ποιητική ευρωστία* του ρόλου, αποτελεί την *υπέρτατη αφήγηση* της Ζωής και του Ανθρώπου που είναι *προορισμένος* για το *Ωραίο*, το *Μεγάλο* και το *Δυνατό*. Ετούτη η *εισήγηση* επιχειρεί μία *ενδελεχή έρευνα* πάνω σε *καινοτόμες προσεγγίσεις* και *δράσεις* της *συμπαντικής δραματικής Τέχνης* στην *σύγχρονη Εκπαίδευση* (Γραμματάς, 2004 & Καραμήτρου, 2014) γιατί το *Αρχαίο Δράμα* δεν αποτελεί *σήμερα νεκρολογία πάνω σε τελειωμένη γιορτή*, μήτε *μιαν άγρια, οργιαστική νοσταλγία* αλλά *ένα κοινωνικοπολιτικό διάγραμμα*, και *προπάντων*, την *οργανική μήτρα* του Θεάτρου.

Η Δραματική Τέχνη, η *ενσώματη γλώσσα*, μέσ στην *Άειφυγία* Της, μέ *τά εξαισία δώρα* του Διονύσου, *εκείνα*, της *υπερβατικής μετάθεσης* και *παραμυθίας*, του *καλλωπισμού* του *Αγαπητικού Σώματος* του *Κόσμου*, της *έκθλιψης* της *περιστροφής*, της *επαλληλίας* των *στρωμάτων*, του *διπλασιασμού* των *ειδώλων* (Goldhill, 1988) είναι *Αρχετυπική*, *Πολύτροπη*, *Θεραπευτική*. Οι *τραγικοί ήρωες*, *περίοπτοι*, *ηλιόχαροι ένοικοι* μιάς *ολοφυρόμενης Γαίας*, μέσα από *επικίνδυνα ερωτικά αγωνίσματα* των *ακατανίκητων πόθων*, του *ανυπόταχτου ωστόσο*, *Νοός*, *δίχως θνησιγενή τερτίπια*, *εξυμνούν σπαραχτικά* την *ήττα* της *Ύλης* από το *Πνεύμα*. Για να *κατανοήσωμε* το *Αρχαίο Δράμα*, τ' *άδηλα* κι *ατελεύτητα ενδεχόμενα* *αποκάλυψης* της *ανυπέρβλητης Τέχνης*, *πρέπει ν' ανιχνεύσωμε*, *εξ' άπαντος*, να *κλέψωμε μορφές*, από την *αναπόφευκτη ανθηρότητα* και τον *θαυμασμό* (Αριστοτέλης, 3^{ος} αι. π.Χ.) των *παθών*, τις *ρωγμές*, το *ερωτικό πένθος* (Χειμωνάς, 1985 & 1990). *Όψεις αλλοπαρμένες* που τις *συνθέτει η αγλύ*, τα *μυθικά αγκαλιάσματα* μιάς *πανάρχαιης ηδο-*

νής, το απύο κι αβόλευτο αίμα... Η περιπέτεια, η στάση, το κονταροχτύπημα, η *αντί-θεση*, η *οντολογική θλίψη*, κάνει τα πρόσωπα, *ανοίκεια* στο ασήμαντο κι ας μην ορέγονται της αρετή κι ας προσκρούουν στον Νόμο της Ανάγκης. Η Δραματοποίηση αποτελεί το *ευεργετικό όχημα* για τη συνάθροιση των *σπασμένων* εικόνων Μας. Το Θέατρο είναι εκείνη η *θελκτική μετάθεση*, που με μόνα της υλικά το *Ανθρώπινο Σώμα* και την *Ανθρώπινη Διάνοια*, ρίχνει σπάταλες σαΐτες Φωτός πάνω στις σπαραχτικές Μας αλήθειες. Μολονότι, εύθραυστοι, αλαφροϊσκιωτοι, ενοικούντες πέρα από τη σύμβαση, αποστρεφόμενοι την ηλικία της Σύνεσης, οι δραματικοί χαρακτήρες εν τούτοις, καταδύουν με θαυμαστή ανιδιοτέλεια στους ενταφιασμένους, αθέατους (Artaud, 1938) φόβους Μας. Η Δραματοποίηση θεμελιώνεται πάνω στου Ανθρώπου την έμφυτη ανάγκη να γίνει *κοινωνός* ενός υπερβατικού κόσμου, πάνω στην αρχέγονη *κλίση* Του για συμφιλίωση με το *ανοίκειο*. Τα Θεατρικά πλάσματα είναι εν τέλει, τα πιο δοτικά, ολόγυμνες, καλλιμάρμαρες οντότητες διακατεχόμενες από ευγενή ιδεώδη, μακριά από κάθε προσποιητή αλήθεια. Εξάλλου, η αλήθεια κείται πίσω από κάθε τι που εξυψώνεται, ευδοκιμεί κι αναμφίβολα, δεν προδίδει την Ανθρώπινη Ύπαρξη.

Μέσα από καινοτόμες δραματικές *προσεγγίσεις* κι *αναγνώσεις*, η *αποκύνωση*, ο σκηνικός *απ-ανθρωπισμός* – *de-humanization* (Συνοδινού, 2005 & Καραμήτρου, 2005) της Εκάβης, η *θεοείκελος* Ελένη, η *θεοφόρητος* Κασσάνδρα, η *φαρμακός* Μήδεια που δεν βρίσκει απάτητη αμμουδιά για να γείρει η συμφορά Της, ανιχνεύονται βαθύτατες εκλεκτικές συγγένειες, έννοιες ακατανόμαστες, τα πρωτογενή σημαίνοντα της Τραγωδίας. Η Εκάβη του Ευριπίδη (Ευριπίδης, 4^{ος} αι. π.Χ) στην ομώνυμη Τραγωδία είναι η απόλυτη, η αδυσώπητη σάρκωση του πένθους (Καραμήτρου, 2014) που σημαίνει την *έξοδο* των συγκινήσεων που νοιώθουμε για ότι δεν έχουμε ποτέ εκπορθήσει: την ηθική τελειότητα και την νίκη του Θανάτου (Καραμήτρου, 1996)). Η θρυλική *persona* της Εκάβης συμβολίζει την Απελπισία μα και την υσιπέτεια της συνειδητής αναχώρησης. Η *αποκύνωση* (Kovacs, 1987 & Collard, 1998) της Εκάβης προέρχεται από τις συμφορές και την απόγνωση στην οποία περιέρχεται. Αξίζει να επισημανθεί πως ο λόγος αυτός της *μεταμόρφωσης* είναι παραδοσιακός και Μας παραπέμπει στην ιστορία της Νιόβης και της Μαυρομαντηλούς στο ομώνυμο διήγημα του Παπαδιαμάντη, της συφοριασμένης γυναίκας που έχασε τα επτά αγόρια Της κι από ευσπλαχνία Θεού μεταμορφώθηκε σε βράχο στη θάλασσα. Η Εκάβη *πετρώνει*, αφού η μεταμόρφωσή Της θα είναι ακαριαία και θα πεθάνει αμέσως για να αποτελέσει ο τάφος Της *κυνός Σήμα*. Η Εκάβη είναι το *σαρκαστικό προσωπίο* της *ολοφύρσεως*. Ο Πολυμήτωρ, ήδη τυφλός κι άκληρος από την εκδικητική *μανία* της Εκάβης, προφητεύει στο τέλος του έργου τη *μεταμόρφωσή* Της σε *Σκύλλα*: «κύων γενήση πύρσ' Έχουσα δέργματα» (Way 1912 & 1958). Σε πείσμα των μυθολογικών στοιχείων της παράδοσης, σε πείσμα της σχέσης της Εκάβης με την Εκάτη ή το *πέτρομα* Της στη Θράκη, ο Νίκανδρος (Burnett, 1998) μαρτυρεί πως όταν η Εκάβη είδε την πατρώα Γή Της να καίγεται και

τον Πρίαμο να πεθαίνει, έπεσε στη θάλασσα και μεμιάς μεταμορφώθηκε σε Σκύλλα. Κάποιο μελετητές θεωρούν τον συγκλονιστικό *απ-ανθρωπισμό* της Εκάβης ως ένδειξη της αποκτήνωσης και του ηθικού ξεπεσμού Της εξ' αιτίας της πικρής αθλιότητάς Της ενάντια στον Πολυμήστορα (Burnett, 1994). Ο Collard (Collard, 1975) ισχυρίζεται πως η Εκάβη *μεταλλάσσεται* σε Σκύλλα, ένα χαρακτηριστικό που συνθέτει την αρχετυπική Ελληνική *μεταφορά* για τη θρασύτητα. Πράγματι, ο Όμηρος (Parker, 1983), χρησιμοποιεί μεταφορικά τη λέξη *κύων* (και *κυνᾶπις*, *κύντερος*, *κύντατος*) ως όρο υβριστικό που δηλώνει την αισχύνη. Εν τούτοις, η λέξη κύων και οι συναφείς μορφές συνδέονται με την πιστότητα του σκύλου (*Άργος*) και την γενναιότητά του (Lilja, 1976). Η αποκύνωση της Εκάβης σύμφωνα με τον Χατζηστεφάνου υπαινίσσεται πως η προσωπική απόδοση του Δικαίου ωθεί στην ανομία και στην αναρχία (Hajistephanou, 1975). Η *ανάγνωση* του Κοναcs όσον αφορά την *μεταμόρφωση* της Εκάβης δηλοί *προέκταση* του ηρωϊκού Της ρόλου στο έργο: ο Κοναcs επιχειρηματολογεί πως αποκαλυπτικό της εξέχουσας προσωπικότητας της Εκάβης είναι το γεγονός πως μέσα από τον Θάνατό Της άφησε τα χνάρια Της στη Γή με τη μορφή του *Κυνός Σήματος* (Κοναcs, 1987). Η *δράση* και η *ανα-παράσταση* της Τραγωδίας («Θήρ ὡς διώκω τάς μαιφόνους κύνας» (Ευριπίδης, 4^{ος} αι. π.Χ.) μάλλον οδηγούν στην εικόνα του κυνηγετικού σκυλιού για την Εκάβη και τις άλλες Τρωαδίτισσες που *μεταλλάσσονται* από αδικαιολόγητα *θηράματα*, *θύματα* στο έλεος μιάς αλλότροιας βίας, σε διώκτες. (Gall, 1997) Ούτε ο Αγαμέμνων, ούτε ο Χορός καταδικάζουν την πράξη της Εκάβης, καθώς, η εκδίκησή Της είναι μία *αποτύπωση* της κοινότητας (Rosenmayer, 1984) και δεν υφίσταται *δυσαναλογία* μήτε *υπερβολή* στα θλιβερά αντίποινα, λαμβάνοντας υπ' όψιν πως στους Μύθους της αντεκδίκησης, πράξεις απ-ανθρωπισμού εμπεριέχονται (Dubischar, 2001).

Η Εκάβη, μετά τη θρηνητική Της πορεία, δικαιούται αναμφίβολα, να ακολουθήσει τα χνάρια της Νιόβης και *πετρωμένη* ν' αναπαυθεί, επιτέλους, στην ακτή της Θράκης. Η δεσπόζουσα εικόνα της Εκάβης δεν είναι εκείνη της οργισμένης *Σκύλλας* αλλά «κυνός Σήματος, ναυτίλοις τέκμαρ» (Burnett, 1998), ένα λυτρωτικό σημείο, ένα φάρος για τους ναυτικούς. Ο υσιπετής θρήνος της Εκάβης συνίσταται στην *απόσχιση* από τη θνητή Της Φύση, *χάρη* στις πρωτόφαντες *περιωδυνίες* Της, στην πανάθλια μοίρα Της. Εν τέλει, ο σκηνικός *απ-ανθρωπισμός* της Εκάβης σκιαγραφεί με πρωτόγνωρη ενδελέχεια την υπέρτατη εγκατάλειψή Της κι ωστόσο, σηματοδοτεί την *εγγύητά* Της προς το *ένθεο*.

Στις *Τρωάδες* του Ευριπίδη, ο τραγικός ποιητής, κάτω από τ' απομεινάκια, κάτω από την αδυσώπητη ερήμωση χρησιμοποιεί της Εκάβης τους αγωνιώδεις λυγμούς για να αποτρέψει τους Έλληνες από την καταστροφική *πα-ραδοξότητα* του πολέμου.

«Εκάβη που ποθ' ή παναθλία, ή πάντα νικώσ' ἄνδρα καί θῆλυν σποράν κακοῖσιν; Οὐδέϊς στέφανον ἄνθαιρήσεται» (Ευριπίδης, 4^{ος} αι. π.Χ.).

Εάν ο συμπεκνωμένος χαρακτηρισμός της Εκάβης, δοσμένος στην ομώνυμη Τραγωδία από τη Θεραπεινίδα, ως της πιο έκπτωτης, της πιο συφοριασμένης ανάμεσα στ' ανθρώπινα πλάσματα, είναι ο πιο παραστατικός, η *persona* της Εκάβης στις *Τρωάδες* θα μπορούσε να απεικονισθεί ως ένα μοναχικό πουλί που κράζει σπαραχτικά πάνω από τα ερείπια της έσχατης πτώσης. Στον ατελεύτητο σπαραγμό Της, η Εκάβη επικαλείται τους Θεούς, τους «κακούς συμμάχους» Της (Ευριπίδης, 4^{ος} αι. π.Χ.), οι οποίοι έχουν με τις επιβουλεύσεις Τους αποστρέψει το πρόσωπό Τους από τη λεηλατημένη Της Ζωή. Εξάλλου, το *τραγικό* δομείται από τον *δόλο* των Θεών και την *πλάνη* των βροτών. Η ύπαρξη της Εκάβης στιγματίζεται από μία ακλόνητη δυστυχία: η μελαγχολική άνασσα έκοψε τα μαλλιά Της πάνω στον τάφο των νεκρών παιδιών Της, είδε τον Πρίαμο να σφαγιάζεται στον βωμό του παλατιού και τη χώρα Της να γίνεται αποκαΐδια. Άφατη δυστυχία για τη μάννα του Έκτορα είναι η δουλεία, η επονειδιστή ήττα για Εκείνη τη συνηθισμένη στη βασιλική γλιδή, τώρα ντυμένη με αποφόρια, στην κόλαση της πτώσης. Η εξαθλίωση της τραγικής ηρωίδας απορρέει από τον *ξίπασμένο* Έρωτα μιάς ξένης γυναίκας. Η Εκάβη, μέσα στην παραζάλη της οδύνης Της θρηνολογεί στη θεά της μανιασμένης προφήτισσας, Κασσάνδρας, οδύρεται στην απουσία της κόρης Της, Πολυξένης. Η Εκάβη στις *Τρωάδες* αρχίζει ένα σπαραξικάρδιο μοιρολόγι, είναι η κορυφαία ενός ατέρμονου, πικρού επιθανάτιου άσματος. «Ό θανών δ' έπιλάθεται άλγέων άδάκρυτος» (Ευριπίδης, 4^{ος} αι. π.Χ.): «μονάχα οι νεκροί δεν θρηνούν, μήτε λησιμονούν». Των χαμένων παιδιών της οι *κούνιες-τάφοι*, ο ατραγουδιστος *υμναιός* Τους, η *αζόδευτη* Ζωή Τους στοιχειώνουν στον Άδη, εν τούτοις, ενοικούν στην *αιμόφορτη ερημία* της Εκάβης, προσδιορίζουν την Ύπαρξή Της. «Αύτή, μέν ούπω ναός είσέβην σκάφος γραφή δ' ίδούσα καί κλύουσ' έπίσταμαι» (Ευριπίδης, 4^{ος} αι. π.Χ.): *λέξεις βαρβαρικές* (Καραμήτρου, 1996) γιατί ο Πόνος είναι άτεχνος κι εξόριστος όπως η Ομορφιά! Η Εκάβη προδομένη από τη Μοίρα οδεύει προς τους αγριότοπους, προς την απεραντοσύνη του κενού. Νικημένη από τη *μανία* και το *πένθος*, η Εκάβη εξυψώνει την πανίερη σημασία των συμβόλων: μιλάει στην ασπίδα του Έκτορα που εντός της είναι φυλαγμένα του γιού Της τα τρυφερά χνάρια, ο ακριβός Του ιδρώτας. Η τραγική ηρωίδα ταραγμένη ατενίζει τον Άδη που ξεπροβάλλει μέσα απ' το συντετριμμένο κρανίο του Αστυάνακτος, ενόσω ο Θάνατος διαπράττει τους ειδεχθείς *εμπαιγμούς* του. «Τοῖς Τρόποις γάρ αἱ τύχαι, ἔμπληκτος ὡς ἄνθρωπος, ἄλλοτ' ἄλλοσε πηδῶσι, κούδεις αὐτός εὐτυχεῖ ποτέ» (Ευριπίδης, 4^{ος} αι. π.Χ.): το πεπρωμένο μοιάζει με τον τρελλό θνητό που πηδάει απ' το ένα μέρος στο άλλο και ποτέ δεν παραμένει ο ίδιος μέχρι το τέλος της Ζωής. Αυτός είναι ο θλιβερός *απολογισμός* ενός ανείπωτου χαμού, της απροσδόκητης εναλλαγής των Ανθρώπινων, της *απολυταρχίας* της λύπης. Στο απαράμιλλο, συγκλονιστικό μοιρολόγι Της, η Εκάβη στολίζει το νεκρό Σώμα του Αστυάνακτος ωςάν να ήταν η γαμήλια γιορτή με την πιο πολυύμνητη Γυναίκα της Ασίας. Οι *επιθανάτιες τελετές* της Εκάβης στην *νεκρόπολη* Της είναι το ύστατο *χαίρε* στον

τελευταίο αγαπημένο της, στο τελευταίο *λάφυρο* του Άδη. Ωστόσο, οι νεκροί δεν ενοχλούνται για πολυτελή στολίδια. Στη θέα της καμμένης, άψυχης Γής και των ναών Της, η μελαγχολική, έκπτωτη βασίλισσα αρθρώνει την πιο σπαραχτική *νεκρολογία*, η *θεία ακολουθία* του αφανισμού. Η Εκάβη τώρα χαμένη, ελεύθερη εν τούτοις καθώς προσδοκά το *Τίποτα*. Η αποκήρυξη του Ανθρώπινου Δικαίου από την τραγική ηρωίδα, την ωθεί να μη συναινέσει σε μιάν αξιοθρήνητη *πραγματικότητα* και να πορευθεί πέρα από τη σύμβαση (Nussbaun, 1986). Εξαπατημένη από τους Θεούς, η Εκάβη, *οπλισμένη* με τις αρχοντικές Της Λύπες, δεν καταδέχεται μιάν επονείδιστη Ζωή. Οι Μύθοι της Εκάβης που ποτέ δεν μπήκε σε καράβι, μονάχα από ζωγραφιές τόχει ιδωμένο κι απ' όσα έχει ακούσει, μνημονεύουν την αναπόφευκτη φθορά των Ανθρώπινων, την *αμετάκλητη δραματική προφητεία* πως ότι συγκλονίζει τον Άνθρωπο είναι Πόνος. Μέσα από τον Σκηνικό *απ-ανθρωπισμό* Της (Καραμήτρου, 2004, 2011 & Γραμματάς, 2000 & Πατσαλίδης, 1999), η Εκάβη περνά στον *απέναντι* Κόσμο του Παντός, δίδοντας την *ύλη* Της στον Δραματικό Λόγο, τον Λόγο της Γνώσης πούναι *ασύμμετρος, έκπληκτος, τραχύς, περιόπτος* και ωστόσο, *θεραπεύει* τις *ρωγμές* της *εννόησης*. Το ερωτικό *πένθος* της Εκάβης που είναι ένας ορισμός της Τραγωδικής *αμφιθυμίας* σημαίνει την έξοδο των συγκινήσεων. Θρηνούμε καθώς, συνειδητοποιούμε το *ατελές* της Ανθρώπινης Φύσης. Το *πένθος* είναι η αμείλικτη υπενθύμιση της επιβεβλημένης θνησιμότητάς Μας, η *αντήχηση* μιας ατελεύτητης, θλιβερής Μνήμης. Μέσα από την υπερβατολογική Του στάση, ο μυθικός ήρωας προκαλεί τον *σπαραγμό* Του. Το *πένθος* είναι εν τέλει, ένα *θελξίπικρον* αίσθημα για μία ανέκκλητη απώλεια η οποία μοιραία προσδιορίζει και την Ανθρώπινη Ύπαρξη. Μέσα στον αήττητο χρόνο, το *πένθος* είναι ο Πανάρχαιος λυγμός μιάς μεγαλόπρεπης συμπόνοιας μπροστά στην Ανθρώπινη *ένδεια* (Καραμήτρου, 2013). Πως, μέσα από την Ιερή γραφή της θεατρικής πράξης, μέσα από τις ευεργετικές διαδικασίες του *αυτοσχεδιασμού* και της *δραματοποίησης*, ψηλαφείται θεατρικά από τον *μαθητή-κοινωνό* η μοναρχική, αΐδια *persona* της Εκάβης...; Μέσα απ' τα σκοτάδια Της αναδεικνύεται η γοητεία, του να *παίζεις* τον *άλλον*, να βγαίνεις από τον εαυτόν Σου και να Τον παρατηρείς ασκούμενος στην *αυτομεμψία*; Η Εκάβη μοιάζει με μια μαύρη ακίνητη θάλασσα, ένα *βάρβαρο* οργισμένο πουλί με γαμπνά νύχια, το *ολοφυρόμενο* φάντασμα της Απόλυτης Απελπισίας. Πως αποκτά Κανείς το βλέμμα της *ερημίας* και κατόπιν, της *αποκύνωσης*, πως ξεγυμνώνεται *μεγαλόπρεπα, αγαπητικά*, ακόμη και *χάρη*, όπως η πανώρια Γυναίκα...;

«έπει πρεπόντως
 ἑλένας, ἔλανδρος, ἑλέπτολις,
 ἕκ τῶν ἄβροπίνων
 προκαλυμμάτων ἔπλευσε
 Ζεφύρου γίγαντος αὔρα...»

(*Αγαμέμνων*: στ: 666-671)

Η Ελένη, στον *Αγαμέμνονα*, η πολυπόθητη, που όπως Της ταίριαζε, τ' αραχνούφαντα παραπετάσματα σηκώνοντας, στη θάλασσα ταξίδεψεν, απάνω στου γίγαντα Ζεφύρου τα φτερά.... Η Ελένη που μπορεί και Ποτέ να μην πάτησε στην Τροία, η *αρά* της Ομορφιάς, «το μαλθακόν ὀμμάτων βέλος», η «νυμφόκλαυτος Ἐρινύς»... «κήδος ὀρθώνυμον τελεσσίφρων μῆνις» (*Αγαμέμνων*:στ: 678-679): Η θεόμορφη Γυναίκα με τα εξαισία θέλητρα, τ' αρχαία μάτια, το λατρευτικό κάλλος, το πανώριο μέτωπο, το Σώμα, το ταγμένο στην ζωοδότρα αχλύ της Ἡδονής, *συνένοχη* ωστόσο, σε μία καταστροφική, θεόσταλη *μῆνιν*, να σέρνει μες στους χρυσοποίκιλτους πέπλους Της *ακέραιο πένθος, πένθος ερωτικό*, μια πολυθρήνητη Ερινύα κι ο ανεξιχνίαστος Ιερέας της Συμφοράς. Η Ελένη είναι η *διττή, απαράμλλη ὄψη* της αρχέγονης, ηλιόχαρης Γυναίκας, το απόρθητο *ίνδαλμα* του Πόθου. *Ξυπήματα* και *τρικυμίες* της Φύσης, *μελαγχολικά φαντάσματα* που ξεδιπλώνουν ένα *επιθανάτιο ερωτικό αγώνισμα* το οποίο ωστόσο, θριαμβεύει πάνω στην *ακαμψία* της Μνήμης. Η Ελένη συμβολίζει παντοτινά την πορεία Μας προς την αξόδευτη, αήττητη Νιότη... Οι γέροντες της Τροίας μπροστά στο ασύγκριτο Κάλλος της παραδέχονται πως αν για μιάν Ομορφιά τέτοια τόσα έχουν υποφέρει, τα δεινά Τους δεν αξίζουν μία και μόνη Της ματιά (Flacelire, 1971). Τα θεσπέσια *ψέμματα* της Δραματικής Τέχνης είναι πιο ρωμαλέα από κάθε ανίσχυρη *πραγματικότητα*. *Παίζοντας* τη μυθική γόησσα, ο μαθητής-κοινωνός, ακόμη και ο εμψυχωτής θα μπορούσαν ν' ανιχνεύσουν την αιγιματική Της φύση, μέσα από τα ανθεκτικά υλικά της λαγνείας, της ασυγχώρητης, προκλητικής σαγήνης. Φορώντας το *ένδυμα* της θεοείκελης Ελένης, ο *εραστής-ηθοποιός* συλλαμβάνει την *αλλόκοτη, απαγορευμένη, απόκρημη* Ομορφιά Της. Σ' ένα Θεατρικό εργαστήριο, οι *μαθητές-κοινωνοί* θα μπορούσαν να γυρέψουν την θελκτική κόρη της Λήδας, εκεί κάτω, στην ακρογιαλιά, να κείται υπεροπτική μες στην εξαισία μοναδικότητά της, αθάνατη, λυπημένη μες στην εξωτική Σιωπή Της, *ανέγγιχτη μ' εκείνη την προαιώνια γύμνια* της *αμαρτίας* και της *τόλμης*. Οι σκιές της *παρ-άβασης* ακολουθούν ετούτη την *θλιμμένη, γυμνοπόδαρη, κατανοκτική* μαγεία. Θηρεύοντας την Ελένη, ένα μυρωμένο αερικό, θηρεύουμε την αμείλικτη δύναμη της Ωραιότητας που κατοικεί στον Ἄδη, στον Ἄδη ο οποίος δασύνεται.... Η Ελένη αναπαριστά την ακατανίκητη *Σάρκα*, τον *ατίθασο Νου* και *παίζει* τα *δοξαστικά παιγνία* που προδίδουν παντοτινά το *εφήμερο*.

Η Κασσάνδρα στον Αγαμέμνονα είναι το ιερό Σώμα της απόγνωσής Μας, συμβολίζει την ενταφιασμένη χάρη που Μας εγκατέλειψε αδυσώπητα. Η μαυική κόρη του Πριάμου φέρει εντός Της την εκδίκηση της *ετερότητάς* Μας που φθονούμε. Η Κασσάνδρα είναι η *έσχατη κραυγή* στις ακρώρειες, Αυτή κοινολογεί τους οδυνηρούς και για ετούτο επιμελώς κρυμμένους στοχασμούς Μας.

ΚΛ: «...εἰ δ' ἄξυνήμων οὔσα μὴ δέχη λόγον σύ δ' ἄντι φωνῆς φράζε καρβάνῳ χερί.»

ΧΟ: «έρμηνέως ἔοικεν ἢ ξένη τοροῦ δεῖσθαι. Τρόπος δέ θηρός ὡς νεαιρέτο.»

ΚΛ: «ἢ μαίνεται γέ καί κακῶν κλύει φρενῶν,
ἦτις λιποῦσα μέν πόλιν νεαίρετον ἦκει, χαλινόν δ' οὐκ ἐπίσταμαι φέρειν
πρὶν αἵματηρόν ἔξαφρίζεσθαι μένος
οὐ μὴν πλέω ῥίψασ' ἀτιμασθήσομαι»

(*Αγαμέμνων*: στ: 1034-1042)

Η ξένη νεόφερτη ερωμένη το Ατρείδη που μοιάζει με νιοσκλάβωτο αργίμι δεν αλαφιάζει, μήτε βογγάει, ούτε ολοφύρεται γιατί είναι μία *βάρβαρη* Γυναίκα αλλά γιατί η ένθεη προφήτισσα οσμίζεται, αφουγκράζεται την Τραγική *ἐξοδο* κι ετούτη την ανομολόγητη *θέα* το Θανάτου, η Κασσάνδρα την δηλοῖ με την συγκλονιστική εκκωφαντική Σιωπή Της.

ΚΑ: «Ἄπολλον· Ἄπολλον·
ἀγνιδῖτ', Ἀπόλλων ἐμός.
Ἄ ποῖ ποτ' ἦγαγές με; Πρὸς ποῖαν
στέγην;»

(*Αγαμέμνων*: στ: 1059-1061)

Η πικρή, αλλότροια κι αδυσώπητη γλώσσα της *μαντικής*, οράματα δυσβάσταχτα μιας άλλης ζήτησης, μιάς ασυμφιλίωτης γνώσης. Η Κασσάνδρα, μια ζώσα *χαρμολύπη*, ένα σπαραχτικό σάρκινο *εἶδωλο* της ἀπόλυτης Μοναξιάς, της *αράς* της Γνώσης. Η τρελλή μοιρολογήστρα των θνητῶν, η κονταροχτυπημένη ἀπὸ το Απολλώνειο σκοτεινό βλέμμα, η κόρη του Πριάμου είναι το *δανεικό* μας *ὄχημα* προς το *ἄλλο*, *παραπαίει*, φρικιάζει, ασχημονεῖ για χάρη Μας κι αλλοίμονο! Ερήμην Μας.

ΚΛ: «μισόθεον μέν οὔν· πολλά συνίστορα... ῥαντήριον»

ΧΟ: «ἔοικεν εὐρις ἢ ξένη... φόνον»

(*Αγαμέμνων*: στ: 1064-1068)

Προχωρώντας μέσα ἀπ' την αντισυμβατική Σιωπή Της η Κασσάνδρα ξεγυμνώνει τους Ατρείδες: λέξεις *μαχαίρια*, παράφορα ερωτευμένα με τον Θάνατο. «μισόθεος», «ἄνδρός σφαγεῖον»: σκόνη και μυρωδιά ενός χαμού ανυπολόγιστου, στ' ὄνομα της αλλαζονίας που τώρα μέλλεται να αφανισθεῖ ἀπὸ το φάντασμα της Δίκης

ΧΟ: «ἦ μὴν κλέος σοῦ μαντικόν πεπυσμένοι»
ἦμεν προφήτας δ' οὔτινας μαστεῦομεν»

(*Αγαμέμνων*: στ: 1072-1073)

Ο Χορός πάντα θ' αποστρέφεται τους προφήτες, γιατί, πάντα θ' αποστρέφεται εκείνο που μ' ὅλη Του την ψυχή φθονεῖ: το *πένθος*

ΚΑ: «...-πῶς φράσω τέλος;»

«...Ἐν πέπλοισιν... λέγω»

(*Αγαμέμνων*: στ: 1083 & 1100-1103)

Ο ἀνίκανος, ἀμήχανος *Λόγος*, η επιβεβλημένη σοφή μεγαλοπρέπεια της Σιωπής, τα *βρόγια* (Euben, 1990 & Hall, 1991), ο θανατερός λουτήρας και η

πολύτροπη *νόηση* (Vernant, 1993) του θεριεμένου Ανθρώπου (*μῆτις*). Τα απόκρυφα κι ωστόσο, φευγαλέα ειδωμένα *υπονοούμενα* από *αίμα*, *πένθος* και *σκοτάδι πεπρωμένον* σμιλεμένα, η *μελαγχολία* - η *εὐκρατος ἄνωμαλία* (Καραμήτρου, 1996) της μαντικής Τέχνης και το πανώριο βλέμμα του Θανάτου (Vernant, 1989).

ΚΑ: «*ἰώ ἰώ λιγείας μόρον ἠηδόνας*»

(*Αγαμέμνων*: στ: 1120)

Η Κασσάνδρα στέκει στην αντίπερα όχθη *φρενομανής* και *θεοφόρητος*, μια *βάρβαρη* προφήτισσα, φέρουσα εντός Της τους ανοίκειους ανομολόγητους Φόβους, τον *ένθεο* Έρωτα, την *Οριακότητα* (Darreux, 1942 & Te Riele, 1951 & Fraenkel, 1950 & Turner, 1974), τη *Βακχεία*, την *Θεατρικότητα*. Μία *Αφυλη* φυσιογνωμία που σκιαιομαχεί αιχμάλωτη ανάμεσα στο Παρελθόν και στο Μέλλον που οσμίζεται την *τυραννία* της Σοφίας. Η θυγατέρα του Πριάμου ενουκεί μες στο *άβατο*, *αδυσώπητο*, *αλλόκοτο* κοίλον της Μαντείας κι ορμώντας μέσα από τ' αλύπητα σκοτάδια της, Τρέλλα Της, ρίχνει σπάταλες σαίτες Φωτός στ' ανήλιαγα μέρη της Ψυχής. Η Κασσάνδρα είναι η σκοτεινή Μας ρίζα της κραυγής, η φευγαλέα, αδιαπέραστη μοναξιά Μας. Εκείνη *αρθρώνει* παράτολμα τις σπασμένες *λέξεις* και *εικόνες* ενός *αλλότροιου* σύμπαντος ακολουθώντας τ' αρχαία χνάρια του *Θείου*. Εξυφαίνοντας τις *περιωδυνίες* της, ο *μαθητής-κοινωνός* πρέπει να εκπορθήσει την *απόσχιση* του από το *τετριμμένο*, από το προσδοκώμενο και να αποκρυπτογραφήσει την *εξωτική*, *ιερατική*, ωστόσο, *φριχτή* γλώσσα μιας αρχέγονης Αλήθειας. Πως μπορεί κανείς, να ψηλαφήσει Θεατρικά τον *χρησμό*, την *τρέλλα*, την *οριακότητα*; Πως μπορεί κανείς να ανα-παραστήσει την ασάφεια; Πως δύναται ο *μαθητής-κοινωνός* να συλλάβει την ενδοχώρα της Κασσάνδρας;

Η Αρχαία Ελληνική παράσταση αποτελεί ένα *όχημα* προς ένα ανώτερο επίπεδο Γνώσης και Πολιτισμικής Συμπεριφοράς. Η διδακτική του Αρχαίου Δράματος και η πολυσημαντη διαχείρισή του προάγει μοναδικά την *διάνοια* και το *ήθος* του νέου πολίτη. Μέσα από την *ανάληψη* και την *εναλλαγή* των ρόλων, ο *μαθητής-κοινωνός*, ταξιδεύει σε αρχαίες *ύλες* που μαρτυρούν τις *καταβολές* Του, αντικρύζει τον *φόβο*, την *οδύνη* κι ερμηνεύοντας την *ετερότητα*, ενισχύει τις *αντοχές* και την *ταυτότητά* Του, ψηλαφεί με τρόπο ρωμαλέο κι αφτιασίδωτο τις *όψεις* των πραγμάτων. Το Αρχαίο Δράμα με τον *αιμόφυρτο* Λόγο, τις περιπέτειες της *αχαλίνωτης αιματέμεσης*, της *ανθρωποφιλίας*, της *ανθρωποφαγίας* (Κακριδής, 1986), με τις αλλεπάλληλες φυλαχθείσες *τέρψεις* και *συγκινήσεις* φυλάττει παντοτινά τους λαμπρούς αιώνες μας αξόδευτης νιότης, τις *αχάλαστες* εικόνες της Ανθρώπινης Φύσης, τους *αδάμαστους* δαίμονές Μας, την *ευδαιμονία* του υψηλού. Ο *σαρκωμένος* Δραματικός Μύθος είναι η *εγγένεια*, το *ζελόγιασμα*, το *θάμβος*. Η *μετάγχιση* του Δραματικού Λόγου, ή έστω, *αποσπασματική* χρήση και *παραστασιοποίηση* του, ενεργοποιεί την *έμπνευση* του κοινωνού, απομένει *ευρρυθμία* στο σύνολο μέσα από τις *αντιθέσεις* που αναδεικνύονται, ανδρώνει τα ήθη με την αφήγηση και τα επικά στοιχεία και απεικονίζει, μέσα από τα *ειρωνικά*, *αρισ-*

τοκρατικά παίγνια τις ανεξερεύνητες ομορφιές της Θεατρικής γλώσσας, μιας γλώσσας αρχέγονης, συμπαντικής που θεσπεσίως παραπαίει, απειθαρχεί ευτυχώς και με τρόπο δοξαστικό συνθλίβει τα στερεότυπα. Ποιες είναι τάχα οι εκλεκτικές Μας συγγένειες μ' εκείνα τα μετέωρα ποιητικά είδωλα, τα λαγγεμένα πρόσωπα των Ερώτων, τα βγαλμένα από τα ζώπυρα του Μύθου...; Τι είναι για Εμάς η Εκάβη, τι Μας θέλγει στην απόκρημνη παραδοξότητά Της; Πρόκειται για Εκείνη την μυθική *persona* που εξυφαίνει επικινδύνως τις ιστορίες Μας κάτω από το ευσπλαχνικό εν τέλει Φώς της Αλήθειας. Εκείνη εξυμνεί την Ζωή, κάποτε μας σαγηνεύει, μας διαβάλλει, ξεστομίζει τους μύχους πόθους μας... Η Εκάβη πορεύεται προς τις θεατρικές Της *περιωδονίες* και παίζει για εμάς, πάσχει για εμάς, αφηγούμενη την πολυκύμαντη ιστορία των αισθημάτων Μας, Αυτό το δανεικό πλάσμα της Ονειροφαντασίας Μας, Αυτή η αλλόκοτη πολύφερνη ξένη με την πένθιμη φιληδονία κι εκείνη την σπαραχτική αλλαξονία των αγαλμάτων σημαδεύει πάντα στο πιο Ωραίο κι ανεπίστρεπτο ταξίδι, το ταξίδι της αυτοσυνειδησίας-. Μέσα στην εξάισια βραδύτητα της Σιωπής Της, μέσα στην υπερβατική Της, σχεδόν αγαπητική *ψυχρότητα*, μέσα στην αριστοκρατική καλωσύνη Της, μέσα στην ιερή παραζάλη, η Εκάβη ταξιδεύει προς τις ακρώρειες, προς τα μυρωμένα ξέφωτα, προς της Αγάπης τις ένθεες κι ατέρμονες όψεις. Κι ενόσω, Εκείνη επιδεικνύεται, ανεμίζοντας προκλητικά τα *φουστάνια* Της, Εμείς γυρεύουμε να *καθρεφτιστούμε* μέσα της και κρυφογελούμε εις μάτην, που Εκείνη παίζει κι αγωνίζεται για λογαριασμό Μας κι ευγενίζει την όραση, τον Νού και την Ψυχή Μας. Κάτω απ' τα βαρύτιμα *φουστάνια* Της, η Εκάβη πάντα θα σέρνει τους ίσκιους, τις πλάνες, τα φαντάσματά Μας, θα θωπεύει τους φόβους, τις τυραννίες Μας και θα εξημερώνει τις Αγάπες Μας... Γυρεύοντας εκείνον τον φωτεινό κι αναφαίρετο εαυτό Μας, εκείνη την *απιθανότητα* που οδεύει πλάι – πλάι στην βιωμένη λεπτομέρεια. Η Δραματική Αρχετυπική Τέχνη του νόστου μέσα από τον στόχο και τα *επινενομημένα εμπόδια* – είναι του ανέμου, του καπνού και της ανεμοζάλης- αφηγείται τον κατανυκτικό λυγμό του ηθοποιού, τις μυρωμένες ανάσες, το *πάσχον* Σώμα, τη *δανεική εσθήτα*, τον τρόπο της Σκηνής και προπάντων, τα ασίγαστρα πάθη της Ανθρώπινης Φύσης μέσα σε μια *καλή, πάμφωτη* πράξη, μέσα σε μια ανυπέρβλητα οργιώδη, εν τούτοις, *αγαπητική κοινωνία*, ανατάσσοντας την Ανθρώπινη Συγκίνηση από εκφυλισμένο αποτρόπαιο παθογενετικό μηχανισμό στην αρχέγονη γνησιότητά της.

Βιβλιογραφία

- Aristotle (1992), *Fragments*, trans. by T. Roussos, Kaktos, Athens.
 -, (1993), *The Poetics*, trans. by S. Menandrou, introduction text – interpretation by I. Sykoutris, Hestia, Athens.
 Arens, W. (1979), *The Man-Eating Myth: Anthropology and Anthropophagy*, (Oxford/ New York/ Toronto/ Melbourne).
 -, (1986), *The Original Sin: Incest and its Meaning*, New York/ Oxford.

- Artaud, A. (1938), *Le Theatre et son Double*, Gallimard - Metamorphosis, Paris.
- Boal A., (1983), "Le Defi Educatif du jen Dramatique – un Congres International" in *Jeux Dramatiques et Pedagogie*, Monod R., Collection des Cahiers d' Education Permanente, Paris.
- , (1978), *Jeux Pour Acteurs et Non-Acteurs*, Maspero, Paris.
- , (1977), *Le Theatre de l' Opprime*, Maspero, (Collection malgre tont), Paris.
- Bowra, C.M. (1930), *Tradition and Design in the Iliad*, Oxford.
- Bremmer, J. (1987), *Interpretation of Greek Mythology*, London/Sydney.
- Burkert, W. (1966), *Greek tragedy and sacrificial ritual*, CRBS vii
- , (1979), *Structure and History in Greek Mythology and Ritual*, Berkeley/Los Angeles/London.
- Cheimonas G. (1987), *Medea* by Euripides, a translation, Kastaniotis, Athens.
- Detienne – Vernant, (1993), *Metis, the Resourceful Intellect in Greece*, Daidalos-Zacharopoulos, Athens.
- Easterling, P.E. (1997), «A Show for Dionysos», in *The Cambridge Companion to Greek Tragedy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Euben, J. P. (1999), *The Tragedy of Political Theory – The Road not Taken*, Princeton University Press, New Jersey.
- Euripides, (1993), *Alkestis*, trans. by T. Roussos, Kaktos, Athens.
- Geimonas G., (1987), *The Enemy of the Poet*, Kedros, Athens.
- Goleman, D. (1998), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*.
- Giontzal G., (2002), *Poems*, Selection and Interpretation by H. Millas, Gabrielides Editions, Athens.
- Hikmet N., (2006) *Poems*, preface and interpretation by G. Ristos, Kedros, Athens.
- Joseph, R. (1993), *The Naked Neuron: Evolution and the Languages of the Brain and Body*, Plenum Publishing, New York.
- Kakridis I.Th., (1986) *Greek Mythology - Introduction to Myths*, editorial Athens, Athens Vol. I
- Kazantzakis, N. - Kakridis I. Th. (1979), *Homer's Iliad*, introduction and translation, Athens.
- Karamitrou K., (1994), *The portrayal of Female Emotion in Greek Drama with Special Reference to the Surviving Tragedies and Fragments of Aischylos*, Ph. D. Thesis, Southampton University, Southampton.
- , (1998), "The Dionysiac Festivals Contre the Epidaurian Institution: Interpreting Greek Drama Performance as an Inherited Recollection" in the *International Congress of Drama*, Thessaloniki – Cultural Capital.
- , (2004), *Theatre: Theory and Action-Theatre Game*, Papazisis, Athens.
- , (2004), "Performing Metamorphosis and De-humanization of women in Greek Drama with Special Reference to Aischylos" in the *Ioannina Univ. Epeterida of the Education Department*, Vol. III, Athens.
- , (2009), "Myth, Theatre and Multiculturalism: A Comparative Analysis of Greek and Turkish Folk Tales" in the *Congress Proceeding – International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language*, Gazi Univ., p. 375.
- , (2010), *The Art of Re-presentation and its Catalytic Role in the Consolidation of the Science of Physics for the Animator and the Child: Brechts: The Life of Galilaios* in the special edition: *Science and Society: The Physical Sciences in Pre-School Education*, Patakis, Athens

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Κατερίνα Καραμήτρου, Επίκουρη Καθηγήτρια Ελληνικού Πολιτισμού, Φιλοσοφίας και Θεάτρου έχει σπουδάσει Κλασική Φιλολογία-Φιλοσοφία-Δράμα και Υποκριτική στην Αγγλία. Η διδακτορική της διατριβή αποτελεί μία ενδελεχή έρευνα της Αισχύλειας Τραγωδίας (πλήρως διασωζόμενα έργα και σπαράγματα). Το κυρίαρχο επιστημονικό ενδιαφέρον της εστιάζεται στην πολυπρόσωπη δυναμική και στις πολιτισμικές μεταμορφώσεις-διαστάσεις της Τραγωδίας, εν γένει. Η Κατερίνα Καραμήτρου διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το γνωστικό αντικείμενο: Θεατρική Παιδεία και Πολιτισμός, έχει συγγράψει σειρά επιστημονικών άρθρων και τρεις μονογραφίες και ασχολείται με τη Θεατρική Ομάδα Φάος την οποία έχει ιδρύσει στο Πανεπιστήμιο με στόχο τα υψηλά ενδεχόμενα, τις σύγχρονες μεταγραφές αποκρυπτογραφήσεις ερμηνείες του Δράματος και της καθολικής ισχύος την οποία μεταγγίζουν παντοτινά τα μεγάλα κείμενα η Ελληνική Γλώσσα.

Διδάσκοντας Λογοτεχνία με χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ Γυμνασίου

Κατερίνα Καρρά

Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης ΠΕ02 και ΠΕ32, Δρ. Θεατρολογίας, Α.Π.Θ.
katkarra@gmail.com

Περίληψη

Βασικός σκοπός της εισήγησης που ακολουθεί είναι να προσεγγιστεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση ενός θεατρικού έργου. Αφετηρία μας αποτελούν τα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου. Η εισήγηση αναδεικνύει πως ο μαθητής, αφού εμβαθύνει στο λογοτεχνικό κείμενο ως θεατρικό έργο, γίνεται ένας υποψιασμένος θεατής ο οποίος με την εμπειρία της σκηνικής παρουσίασης μπορεί να αναθεωρήσει την ερμηνεία του κειμένου (θέμα, χαρακτήρες, γλώσσα) ξαναδιαβάζοντάς το με γνώση κι ευαισθησία. Μέσω της χρήσης θεατρικών τεχνικών μπορεί να βελτιωθεί επίσης σε τομείς όπως: δημιουργική γραφή, λόγο, δραματοποίηση, γλώσσα του σώματος και υποκριτική.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου, θεατρικές τεχνικές, θέατρο.

Abstract

In this paper I will attempt to approach the teaching of literature through techniques used to analyze a play. As starting point we use abstracts of Greek Literature included in the school book of first grade class in Gymnasium. Our assumption is that using drama as a medium of instruction, students can improve their ability to comment on texts, themes, characters and language. Through drama skills and techniques we can also enthuse our students in the following areas: scriptwriting, staging, speech, body language and acting.

Keywords: literature in 1st grade class Gymnasium, drama techniques, theatre.

Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η παρουσία των θεατρικών τεχνικών σ' ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας δεν είναι σίγουρα μια καινοτομία. Την τελευταία ιδιαίτερα δεκαετία νέες εργασίες κινητοποίησαν τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση της χρήσης θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Λογοτεχνίας καθώς και άλλων φιλολογικών μαθημάτων, καθώς έγινε αποδεκτό ότι η χρήση αυτή εξυπηρετεί πολλαπλούς γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους (Φανουράκη,

2010, Παπαδόπουλος, 2010). Ωστόσο ακόμα και σήμερα η εκτεταμένη εφαρμογή τέτοιων τεχνικών από τους φιλολόγους συναντά εμπόδια, κυρίως λόγω έλλειψης σχετικής κουλτούρας και θέασης της Λογοτεχνίας ως μια διαδικασίας όχι τόσο παιγνιώδους.

Η αλήθεια είναι ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών προϋποθέτει κατάλληλη μεθόδευση για να μπορέσουν αυτές να αξιοποιηθούν και να ενσωματωθούν δημιουργικά στη διδακτική πράξη, ώστε να εκλείψει η αντίληψη ότι είναι δύσκολη η εφαρμογή τους.

Στόχοι – επιδιώξεις

Η παρούσα ανακοίνωση εγγράφεται σε αυτή τη συζήτηση. Δεν συνδέεται με ένα συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας αλλά παρουσιάζει μια εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου στη διδακτική πράξη μέσω της χρήσης συγκεκριμένων θεατρικών τεχνικών σε επιλεγμένα κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου. Στόχος είναι εφαρμόζοντας συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές προσέγγισης ρόλου και σκηνικού ανεβάσματος ενός θεατρικού έργου να προσεγγίσει ο μαθητής βιωματικά το μάθημα Λογοτεχνίας. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο 4^ο Γυμνάσιο Παλαιού Φαλήρου, σε τρία τμήματα της Α΄ Γυμνασίου το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2014-15, σε ένα δεκάωρο διδασκαλίας. Στην εφαρμογή λήφθηκαν υπόψη τα εξής στοιχεία:

- Οι μαθητές είναι Α΄ Γυμνασίου, στη φάση της μετάβασης σε μια νέα σχολική βαθμίδα έχοντας μικρή ή καθόλου εξοικείωση με το μάθημα της Λογοτεχνίας ως αυτόνομου γνωστικού αντικείμενου. Δεν έχουν καθόλου ή ελάχιστη εμπειρία στη χρήση θεατρικών τεχνικών, δεν αποτελούν ακόμη ομάδα, δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, δεν γνωρίζουν τους καθηγητές τους και άρα και την διδάσκουσα και ενδεχομένως έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στο να εκτεθούν μπροστά στους υπόλοιπους.
- Τα κείμενα επιλέχτηκαν με μία συγκεκριμένη σειρά ώστε να υπάρχει μία λογική συνέχεια μεταξύ τους, ώστε να είναι κατάλληλα για τη σταδιακή μύηση των μαθητών στον κόσμο της Λογοτεχνίας αλλά και του θεάτρου. Σε κάθε κείμενο επιλέχτηκε η εφαρμογή μίας ή δύο θεατρικών τεχνικών που υλοποιήθηκαν κατά μέσο όρο σε ένα δεκάλεπτο της διδακτικής ώρας ανά τεχνική- δραστηριότητα επικουρικά με τη συνήθη διδασκαλία.
- Δόθηκε έμφαση στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην τάξη ώστε οι μαθητές να μάθουν να εργάζονται ομαδικά, να γνωριστούν, να εμπιστευτεί ο κάθε μαθητής τον άλλο. Στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης αφιερώθηκε και η α΄ διδακτική ώρα με την εφαρμογή ανάλογης δραστηριότητας.

Η σειρά των κειμένων που ακολουθήθηκε δεν είναι δεσμευτική, όπως δεν είναι δεσμευτικός ή εξαντλητικός και ο κατάλογος των θεατρικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν. Ο καθένας μπορεί να χρησιμοποιήσει όποια τεχνική

του ταιριάζει ή μπορεί ακόμα και να εφεύρει τη δική του θεατρική τεχνική παραλλάσσοντας μία ήδη γνωστή. Ωστόσο σκοπός της συγκεκριμένης εφαρμογής ήταν κυρίως να εθιστούν οι μαθητές σε έναν «δραματικό τρόπο», που δεν τους κάνει να νιώθουν απειλητικά. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη, βελτιώθηκαν οι ακουστικές ικανότητες των μαθητών και στη συνέχεια τους ήταν πιο εύκολο να μιλήσουν, να συμμετέχουν, να εκτεθούν, να μοιραστούν τις ιδέες τους, να διαβάσουν τις εργασίες τους ενώπιον όλων, να επικοινωνήσουν σχολιάζοντας με μεγαλύτερη ευαισθησία θέμα, χαρακτήρες, γλώσσα του λογοτεχνικού κειμένου.

Σύντομη περιγραφή της εφαρμογής στη διδασκαλία

Στο πρώτο μάθημα προσπαθώντας να εγείρω το ενδιαφέρον των μαθητών, τους κάλεσα να ακολουθήσουν την ακόλουθη Α΄ Δραστηριότητα: Μετά από ελεύθερη κίνηση στον χώρο με χρήση μουσικής, τους κάλεσα στο πρώτο σταμάτημα της μουσικής, να γνωριστούν μεταξύ τους σε δυάδες και να μιλήσουν για μια αναγνωστική τους συνήθεια, που στη συνέχεια θα την ανακοινώσουν στην ομήγυρη (π.χ. διαβάζω συνήθως το βράδυ). Στη συνέχεια ακολουθώντας την ίδια διαδικασία (μουσική – ελεύθερο περπάτημα στον χώρο – σταμάτημα με το σταμάτημα της μουσικής) τους κάλεσα σε τριάδες αυτή τη φορά να συναντηθούν και μιλήσουν για το αγαπημένο λογοτεχνικό τους βιβλίο. Τέλος κάλεσα τους μαθητές να ενωθούν σε ομάδες των έξι και να παρουσιάσουν σε «δυναμική/παγωμένη εικόνα» δίχως κίνηση και λόγο τον τίτλο ενός λογοτεχνικού βιβλίου από αυτούς που ακούστηκαν στην ομήγυρη. Οι υπόλοιποι μαθητές κλήθηκαν να μαντέψουν τον τίτλο. Ήδη με την 1^η Δραστηριότητα οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη θεατρική τεχνική της «παγωμένης εικόνας» και έμαθαν να εκτίθενται μιλώντας για μια προσωπική τους επιλογή που συνδέεται με τη Λογοτεχνία.

Στο επόμενο δίωρο ξεκίνησα με την ανάγνωση της *Γάτας του Παπά*, του γνωστού διηγήματος του Γρηγόριου Ξενόπουλου που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο. Η αρχή σχετίζεται με τον εξαιρετικό θεατρικό λόγο του Ξενόπουλου, που βοηθά στη μύηση στις θεατρικές τεχνικές και κυρίως στο χτίσιμο ενός θεατρικού χαρακτήρα. Χρησιμοποιήθηκε σε μία 2^η Δραστηριότητα η τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας». Τρεις μαθητές στους ρόλους του παπά, της παπαδιάς και του κλαμπανάρου κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους έθεσε η ομήγυρη για τη ζωή τους και για την κατάσταση που περιγράφεται στο διήγημα. Με αφορμή από το τι λέει, τι κάνει ο κάθε ήρωας στο διήγημα αλλά και από το τι λένε οι υπόλοιποι γι' αυτόν, οι μαθητές 'έχτισαν' τον εκάστοτε ρόλο και επιχείρησαν να απαντήσουν και σε υποθετικές ερωτήσεις που καλύπτουν το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον των ηρώων, ώστε να δημιουργήσουν ολοκληρωμένα πορτραίτα των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Ερωτήσεις αξιολόγησης που συνδέονται με την η-

θογράφιση των κεντρικών ηρώων της ιστορίας απαντήθηκαν από τους μαθητές με πρωτότυπο και ιδιοφυές τρόπο, ενώ οι μαθητές απομονώνοντας τις διαλογικές σκηνές του κειμένου από τις αφηγηματικές (3^η Δραστηριότητα) ασκήθηκαν στις διαφορές του ύφους της κάθε αφηγηματικής επιλογής.

Το επόμενο κείμενο *Το πιο γλυκό ψωμί του κόσμου*, ένα λαϊκό παραμύθι συνέβαλε με μία 4^η Δραστηριότητα θεατρικής τεχνικής στο να κατακτήσουν οι μαθητές βιωματικά την έννοια της προφορικότητας της γλώσσας. Μια φράση από την αρχή του παραμυθιού διαβάστηκε από τους μαθητές σε διαφορετικά συμφραζόμενα, λ.χ. σαν να ήταν ερωτευμένοι, θυμωμένοι, ενθουσιασμένοι, σαν να μόλις κέρδισαν έναν σημαντικό αγώνα, σαν να ήταν τραγουδιστές όπερας ή αυστηροί παιδαγωγοί, σιγοψιθυριστά, τσιρίζοντας, συνοπωτικά, κ.ο.κ. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν τη δυνατότητα να ειπωθεί το ίδιο πράγμα με διαφορετικούς τρόπους και κυρίως συνειδητοποίησαν ότι ένα λαϊκό παραμύθι έχει ακροατές, που για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους πρέπει ο αφηγητής να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη ένταση φωνής, παύσεις, κτλ. Το ίδιο κείμενο χρησιμοποιήθηκε ως αφόρμηση για δημιουργική γραφή (5^η Δραστηριότητα). Ένας μαθητής ξεκίνησε με μία φράση από το κείμενο που τη συνέχισε ο επόμενος μαθητής όπως ήθελε. Φτιάχτηκε με τη συμβολή όλων των μαθητών ένα νέο παραμύθι για τον βασιλιά και τον σοφό γέροντα με αφόρμηση το αρχικό κείμενο, χρησιμοποιώντας ασυνείδητα τις αφηγηματικές τεχνικές ενός παραμυθιού.

Το επόμενο δίωρο αφιερώθηκε σε ένα τρίτο κείμενο ένα απόσπασμα από την *Αυλή* της Μ. Ιορδανίδου με τον τίτλο *Τα Φαντάσματα* που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Εδώ στόχος ήταν οι μαθητές μέσω μιας σχετικής 6^{ης} Δραστηριότητας να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή χώρων στο διήγημα. Δημιουργήθηκαν τρεις ακουστικές εικόνες με τη βοήθεια όλων των μαθητών. Στην αρχή η αφηγήτρια-κεντρική ηρωίδα βρίσκεται στην αυλή όπου υπάρχει ένα νηπιαγωγείο. Οι μαθητές κλήθηκαν να μιμηθούν ηχητικά τους θορύβους που ακούγονται σε ένα διάλειμμα σχολικής αυλής. Η δεύτερη εικόνα περιλάμβανε πάλι την εν συνόλω μίμηση ενός φυσικού φαινομένου. Η αφηγήτρια και κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας μαζί με δύο φίλους της περπατούν μέσα στη νύχτα ακούγοντας τα τριζόνια, τον άνεμο και κάποια σκυλιά που γαυγίζουν. Ξαφνικά γίνεται σιωπή. Η παρέα βρίσκεται μπροστά σε ένα νεκροταφείο όπου ακούγεται μια βαθιά μυστηριώδη ανάσα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, η μία μιμήθηκε τον ήχο των σκυλιών, η άλλη του ανέμου και η τρίτη των τριζονιών. Ένα παιδί ανέλαβε να αναπνεύσει βαθιά, όπως ακριβώς περιγράφει η Ιορδανίδου. Υπήρξε ένα κλίμα γενικής αποδοχής και υψηλής συγκέντρωσης από το σύνολο των μαθητών και το αποτέλεσμα τους ένωσε, ένιωσαν ότι έκαναν κάτι όλοι μαζί, τους ικανοποίησε. Στην τρίτη ηχητική εικόνα οι μαθητές μιμήθηκαν τις κουκουβάγιες της Ύδρας, του τρίτου χώρου του αποσπάσματος. Οι μαθητές σε ερώτηση αξιολόγησης σχετική με τη διάκριση των διαφορετικών χώρων και χρόνων του αποσπάσματος απάντησαν στο σύνολό τους άριστα, αντιλαμβαν-

νόμιοι με μεγαλύτερη ευκολία τη σχετική διάκριση που κάνει η συγγραφέας. Στο ίδιο κείμενο έγινε χρήση της θεατρικής τεχνικής του «τούνελ της συνείδησης» (7^η Δραστηριότητα). Στη κρίσιμη για την εξέλιξη της δράσης στιγμή που η κεντρική ηρωίδα του αποσπάσματος ακούει τη μυστηριώδη ανάσα, ένα ανθρώπινο τούνελ, το οποίο δημιούργησαν με τα χέρια τους οι υπόλοιποι μαθητές, ανέλαβε τον ρόλο των αντικρουόμενων σκέψεων που είχε εκείνη, προκειμένου να ερμηνεύσει το μυστηριώδες φαινόμενο. Κάθε φορά που ο μαθητής που υποδύονταν την κεντρική αφηγήτρια αντίκριζε κάποιον από τους μαθητές του τούνελ, εκείνος έδινε συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει στην περίεργη αυτή κατάσταση ή εκφώνουσε μία από τις ενδεχόμενες σκέψεις-υποθέσεις της.

Στο επόμενο δίωρο επιλέχτηκε η *Νέα Παιδαγωγική* του Ν. Καζαντζάκη, απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αφού διαβάστηκε το κείμενο στους μαθητές επιλέχτηκε με χρήση του Θεάτρου Φόρουμ να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές μέσω μιας 8^{ης} Δραστηριότητας τις διαφορές ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος από αυτό της εποχής του Καζαντζάκη. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Ένας μαθητής κλήθηκε να μείνει ακίνητος σαν ‘άγαλμα’ σε μια στάση εμπνευσμένη από ένα χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν του αρέσει. Ένας-ένας, όλοι οι μαθητές της α΄ ομάδας πήραν μία στάση δίπλα στον πρώτο δημιουργώντας ένα ανθρώπινο γλυπτό με χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού συστήματος του παρελθόντος (ανελευθερία-ξύλο-τιμωρίες). Έμπνευσή τους αποτέλεσε το κείμενο του Καζαντζάκη αλλά και οι προσωπικές τους εμπειρίες από χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος που απορρίπτουν. Στη συνέχεια ένας ‘Γλύπτης’ από τη δεύτερη ομάδα ‘διόρθωσε’ το γλυπτό επιφέροντας μία θετική αλλαγή και στάθηκε πίσω από τον μαθητή που ‘διόρθωσε’. Με τον ίδιο τρόπο όλοι οι μαθητές της β΄ ομάδας επέφεραν θετικές αλλαγές στους υπόλοιπους μαθητές του αρχικού γλυπτού, συνθέτοντας ένα νέο ‘γλυπτό’ με χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το ονειρευόμαστε. Στο ίδιο κείμενο επιλέχτηκε μία 9^η Δραστηριότητα εμπνευσμένη από τη θεατρική τεχνική του «περιγράμματος σε χαρακτήρα». Πάνω σε ένα χαρτί ξάπλωσε ένας μαθητής που υποδύονταν τον ρόλο του Καζαντζάκη-νεαρού μαθητή. Οι υπόλοιποι μαθητές σχεδίασαν το περίγραμμά του. Στη συνέχεια, όποιος μαθητής ήθελε έγραφε έξω από το περίγραμμα ότι ήθελε να του πει, ενώ μέσα στο περίγραμμα, έγραφε ως ο συγκεκριμένος ρόλος είτε για τα συναισθήματά του την πρώτη μέρα στο σχολείο, είτε την άποψή του για τον δάσκαλο της Δ΄ Δημοτικού.

Το τελευταίο δίωρο αυτής της εφαρμογής αφιερώθηκε στα δύο ποιήματα του Γιάννη Ρίτσου *Τζιτζίκια στήσαν τον χορό* και *Οδυσσέα Ελύτη Κάτω στις μαργαρίτες το αλωνάκι*. Εδώ εφαρμόστηκε μία 9^η Δραστηριότητα όπου οι μαθητές κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ένα θέμα εμπνευσμένο από τα δύο ποιήματα, ζωγραφιά που παρουσίασαν στη συνέχεια στην τάξη επιλέγοντας την ανάλογη μουσική επένδυση (10^η Δραστηριότητα).

Συμπεράσματα

Οι μαθητές ασκήθηκαν στην ομαδοσυνεργατική εργασία, ξαναείδαν το κείμενο με ευαισθησία, δημιουργικότητα και κριτική ματιά. Αυτή η νέα ματιά αποτυπώθηκε σε δρώμενο, σε νέα κείμενα, σε άλλη μορφή τέχνης. Ο σχεδιασμός κάθε φιλολογικής ενότητας έγινε με βάση τους εκάστοτε στόχους, και οι δέκα θεατρικές τεχνικές επιλέχθηκαν ως οι πιο κατάλληλες για να υλοποιήσουμε τους στόχους αυτούς. Η μύηση στις θεατρικές τεχνικές έγινε σταδιακά σε κάθε μάθημα, και οι μαθητές εθίστηκαν σε αυτή τη διδασκαλία συμμετέχοντας στις Δραστηριότητες ενεργά, κάτι που είναι δύσκολο σε μια παραδοσιακή διδασκαλία. Μέσω της χρήσης διαφορετικών κάθε φορά θεατρικών τεχνικών, εμπλουτίσαμε τη διδασκαλία και κινητοποιήσαμε το ενδιαφέρον των μαθητών, τους μεταβάλλουμε σε ενεργητικούς ακροατές, στα σίγουρα τους ευαισθητοποιήσαμε γλωσσικά. Τους ενεργοποιήσαμε διανοητικά και συναισθηματικά, εμπλέκοντας στη διδασκαλία και άλλων ειδών νοημοσύνης και άρα απευθυνθήκαμε σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Έτσι κι εμείς ως εκπαιδευτικοί βελτιώσαμε τα εκφραστικά και επικοινωνιακά μας μέσα και οδηγήσαμε τους μαθητές στη γνώση, με τρόπους σύγχρονους, ευφάνταστους και μη βαρετούς.

Η εφαρμογή αυτή δεν συνάντησε προβλήματα στην υλοποίησή της, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν προαπαιτούμενα και ιδιαίτερη προετοιμασία, δεν χρειάζονται υλικά, δεν χρειάζεται πολύς χρόνος και δεν απαιτείται αλλαγή αίθουσας. Η εφαρμογή δύο τεχνικών το πολύ ανά διδακτική ενότητα συνέβαλε στην ομαλή ένταξη των Δραστηριοτήτων στη διδασκαλία και ενάλλαξε τη μορφή του μαθήματος.

Η καινοτομία της συγκεκριμένης εφαρμογής σχετίζεται κυρίως με την υλοποίησή της κατόπιν ενός γενικότερου σχεδιασμού της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας σε ένα δεκάωρο διδασκαλίας και μία διδακτική ώρα εισαγωγής. Δεν εφαρμόστηκε σε μία μόνο διδακτική ενότητα αποσπασματικά αλλά σε μία σειρά μαθημάτων με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Το τελικό συμπέρασμα είναι ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών συνέβαλε τόσο στην εμπάθυνση των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα πεζά και ποιητικά και στην κατανόηση βασικών όρων της Λογοτεχνίας, όσο και στη μύησή τους στην τέχνη του θεάτρου.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ελ. (επιμ.) (2004). *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: χ.ε.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός

- Παπαδόπουλος Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Φανουράκη Κλ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάτρα 2010. Προσβάσιμη στην διεύθυνση:
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19219#page/1/mode/2up>[πρόσβαση:20/2/2015].
http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/drama-in-schools-second-edition/ [πρόσβαση:20/2/2015]

Πηγές

- <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/filologoi/filologoi.html> [πρόσβαση: 20/2/2015]
- <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/TEXNES.html> [πρόσβαση: 20/2/2015]
- <http://www.theatroedu.gr/> [πρόσβαση: 20/2/1015]
- Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων 2014/2015
<http://www.schooltime.gr/2014/09/17/gimnasio2014-odigies-didaskalias-theoritikon-mathimatou/#.VP1jLi6VGy0> [πρόσβαση: 20/2/2015]
- ΔΕΕΠΣ και Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> [πρόσβαση: 20/2/2015]

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Κατερίνα Καρρά είναι διδάκτωρ Θεατρολογίας του τμήματος Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η διατριβή της με θέμα «Ο Σπύρος Μελάς και το θέατρο. Συμβολή στη μελέτη της δραματοουργίας του» εκπονήθηκε με υποτροφία ΙΚΥ και κρίθηκε με το βαθμό «Άριστα» παμψηφεί. Είναι πτυχιούχος Θεάτρου και Ελληνικής Φιλολογίας του ίδιου πανεπιστημίου και αριστούχος απόφοιτος της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης. Με υποτροφία Erasmus έχει επίσης παρακολουθήσει προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα θεατρολογίας και νεοελληνικής φιλολογίας στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Ως θεατρολόγος έχει συνεργαστεί με το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος (Τμήμα Παραγωγής, Εκδόσεων και Δραματολογίας), τη νέα Σκηνή του Λευτέρη Βογιατζή (υπεύθυνη θεάτρου και επιμέλεια εκδόσεων) και το ΕΚΕΒΙ (επιμέλεια, μεταφράσεις). Από το 1993 διδάσκει αντικείμενα σχετικά με το θέατρο, την ελληνική φιλολογία και τον πολιτισμό σε εκπαιδευτικούς φορείς όλων των βαθμίδων. Έχει δημοσιεύσει άρθρα και μεταφράσεις και έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις σε επιστημονικά συνέδρια.

Το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

Γεωργία Κοσμά

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 1^ο Πρότυπο Πειραματικό Δημ. Σχ. Αλεξανδρούπολης
georgiakosma71@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει το παιχνίδι ρόλων ως μια θεατρική τεχνική η οποία εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στα πλαίσια της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας με τους μαθητές ενός τμήματος της Γ τάξης του 1^{ου} Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης. Η εφαρμογή αυτής της θεατρικής τεχνικής έδειξε ότι το παιχνίδι ρόλων μπορεί να προσφέρει συνθήκες για ουσιαστική ενίσχυση της ατομικής πορείας κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης και προάγει την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων συντελώντας στην πολυαισθητηριακή ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας. Στην εργασία περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου και αποδεικνύεται ότι το θέατρο αποτελεί ένα σημαντικό όχημα για την αποδοχή του άλλου, μια κινητήριο δύναμη για την αυτοενθάρρυνση της δημιουργικότητας και τη βελτίωση της αυτοεικόνας των μικρών μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας, αυτοενθάρρυνση της δημιουργικότητας, κινητήριο δύναμη.

Abstract

This paper approaches role playing as a drama technique that was used within the scope of teaching English to the pupils of the third grade of the 1st Model Experimental Primary School of Alexandroupoli during the 2013-2014 school year. Putting the above drama technique into practice can offer conditions for significant reinforcement of pupils' individual process towards knowledge construction and the development of various dexterities contributing, thus, to the multisensory development of their linguistic fluency. The paper describes the traits of the target group and proves that theatre constitutes a considerable vehicle for accepting the other and a driving force for self fostering young pupils' creativity and enhancing their self image.

Keywords: development of linguistic fluency, self fostering creativity, driving force

Η ετερογένεια στη σχολική τάξη

Η ετερογένεια αποτελεί αδιαμφισβήτητα χαρακτηριστικό γνώρισμα της σχολικής τάξης. Η διαφορετικότητα αυτή αφορά, ανάμεσα σε άλλα, την κοινωνικοπολιτιστική προέλευση των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ, τη δική τους στάση απέναντι στο σχολείο. Η στάση των μαθητών επηρεάζεται από

τα διαφοροποιημένα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των παιδιών και από το νόημα που αποδίδουν σε αυτό που γίνεται στο σχολείο, δηλαδή από τις προσδοκίες που έχουν. (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Τόμος Β, 2011: 20) Οι μαθητές μας έρχονται στο σχολείο φέρνοντας μαζί τους καθημερινά, εκτός από τον απαραίτητο σχολικό εξοπλισμό, και ένα πλήθος άλλων στοιχείων τα οποία συνθέτουν τη μοναδικότητα του καθενός. Οι μαθητές μας δεν προέρχονται απαραίτητα από την ίδια χώρα, δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, δεν μαθαίνουν με την ίδια ταχύτητα, δεν βιώνουν σε ένα είδος οικογενειακού περιβάλλοντος, δεν αντιλαμβάνονται τη ζωή με τον ίδιο τρόπο, στοιχία τα οποία καθρεφτίζουν κατ'επέκταση την διαφορετικότητα στην ίδια την κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί επομένως καλούμαστε στην καθημερινή μας πραγματικότητα να αντιπαραβάλλουμε αυτόν τον μεγάλο όγκο αρνητικών δεδομένων με το μόνο κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών μας-το γεγονός ότι είναι παιδιά. Όπως αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά είναι το αποτέλεσμα πολυσύνθετων αλληλεπιδράσεων μεταξύ έμφυτων ικανοτήτων και περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και εμπειριών. (Shorrocks, in Brumfit, et al, 1991: 260) Αυτό ακριβώς το πλαίσιο λειτουργίας το εξασφαλίζει το σχολικό εγχειρίδιο αγγλικής γλώσσας για την Γ Δημοτικού Magic Book 2 αξιοποιώντας τις '7 αρχές (σχέσεις, κανόνες, συνήθειες, δικαιώματα, υποχρεώσεις, σεβασμός και ανταμοιβές), τις οποίες η Red (2005) προτείνει για τη δημιουργία ενός ευχάριστου, θετικού για μάθηση και δημιουργία περιβάλλοντος τάξης.' (Δενδρινού, 2013: 90)

Το παιχνίδι ρόλων

Στη διεθνή βιβλιογραφία η διδασκαλία ορίζεται ως η διευκόλυνση της μάθησης. Προκειμένου αυτή να είναι αποτελεσματική, οφείλουμε οι εκπαιδευτικοί να ανακαλύψουμε τι είναι αυτό που γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν τα παιδιά και στη συνέχεια να αρχίσουμε να οικοδομούμε πάνω σε αυτό παρέχοντας υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. (Shorrocks, in Brumfit, et al, 1991: 271-272) Ομολογουμένως, οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να εκτιμούμε πάντα την καταλληλότητα των συνθηκών, των ρυθμών, πριν προβούμε στην αξιοποίηση της ικανότητας των παιδιών να παίζουν. Θεωρώ πως είναι σημαντικό, όταν κάνουμε κάτι, να έχουμε λόγο για να το κάνουμε, να έχουμε δηλαδή κάτι που θέλουμε να πούμε, να υπάρχει ένα νόημα για την πράξη μας. Το σχολικό εγχειρίδιο Αγγλικής Γλώσσας για τη Γ δημοτικού Magic Book 2 μέσα από 10 ιστορίες κοινωνεί 10 διδάγματα στους μαθητές. Το παιχνίδι ρόλων εξασφαλίζει με άρτιο τρόπο την εμπέδωση αυτών των διδαγμάτων βιωματικά, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας, αλληλεπιδρούν, χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα στόχο, χωρίς να εμπλέκονται σε διαδικασίες συνειδητής ανάλυσης αυτής και αναπτύσσουν

δεξιότητες ζωής. (Khan, in Brumfit, et al, 1991: 144) 'Ό, τι κάνουμε, πρέπει να έχει νόημα για τα παιδιά. Οι δραστηριότητες πρέπει να έχουν παιδαγωγική σκοπιμότητα, να προσφέρουν πολλαπλές διαδρομές μάθησης για όλους τους τύπους μαθητών (Δενδρινού, 2013: 85-89), διότι διαφορετικά μετατρέπονται σε ένα αγχωτικό μάθημα. Βεβαίως, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όλα αυτά μπορούν να εφαρμόζονται καθημερινά. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε στην πλήρη εξάντληση μας ως εκπαιδευτικών. 'Τόσο όσο' θεωρώ ότι είναι η φράση που θα βοηθήσει τον καθένα από εμάς να αποφασίσει για την συχνότητά που τον εξυπηρετεί να αναδιατάσσει τα δεδομένα του. Το παιχνίδι ρόλων συγκαταλέγεται στις παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες προωθεί το Magic Book 2 μέσω του ΠΕΑΠ (Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία) και οι οποίες αποβλέπουν στην ανάπτυξη του σεβασμού για τον εαυτό και τον Άλλο, στην αγάπη για την αγγλική γλώσσα, καθώς και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και εν τέλει στην αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασης μέσω της αγγλικής γλώσσας. Στο πλαίσιο της σύγχρονης γλωσσοπαιδαγωγικής και μαθησιοκεντρικής προσέγγισης (learning by doing approach), την οποία εξασφαλίζει το ΠΕΑΠ, το παιχνίδι ρόλων ενισχύει την ανάπτυξη θετικής στάσης των μικρών μαθητών απέναντι στην αγγλική γλώσσα και προάγει την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.

Το σχολικό έτος 2013-2014 χρησιμοποίησα τη συγκεκριμένη θεατρική τεχνική με τη μορφή δομημένου αυτοσχεδιασμού με ένα τμήμα της Γ τάξης. Η ομάδα στόχος αποτελούνταν από 22 μαθητές ηλικίας 8 ετών, 8 κορίτσια και 14 αγόρια. Το εν λόγω τμήμα αποτελούσε χαρακτηριστικό παράδειγμα ανομοιογενούς τμήματος (mixed ability class) καθώς σε αυτό ενυπήρχαν μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ένας με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας), δύο αλλόγλωσσοι. Στο σχολείο μου τα παιδιά διδάσκονται αγγλικά από την Α τάξη. Η διδασκαλία αναπτύσσεται στον άξονα της παιγνιώδους προσέγγισης της γλώσσας (τραγούδια, ρίμες, ομαδικά παιχνίδια, ζωγραφιές). Έπειτα από συζήτηση που επιδίωξα να έχω με τη συνάδελφο εκπαιδευτικό, η οποία συνεργάστηκε με τους συγκεκριμένους μαθητές στην Α και Β τάξη, συμπεράνα ότι θα ξεκινούσα μια συνεργασία με υπερενθουσιώδη παιδιά, αρκετά θορυβώδη, τα οποία βαριούνται γρήγορα, έχουν ανάγκη να κινούνται μέσα στην τάξη, μαλώνουν μεταξύ τους χωρίς ιδιαίτερο λόγο, μερικά είναι πολύ ευαίσθητα, κάποια ανταγωνίζονται το ένα το άλλο. (Brumfit, et al, 1991: 20) Πραγματικά, αποδείχθηκε ότι περί αυτού επρόκειτο.

Στην πρώτη μας συνάντηση κάποιοι μαθητές και μαθήτριες δήλωσαν με υπερηφάνεια, επιδιώκοντας να εντυπωσιάσουν, ότι κάνουν μαθήματα αγγλικών και εκτός σχολείου. Στη αρχή του σχολικού έτους αφιερώσαμε αρκετές διδακτικές ώρες σε θεατρικό παιχνίδι σε μια προσπάθεια καλύτερης γνωριμίας των μαθητών μεταξύ τους και διαμόρφωσης της αίσθησης της

ομάδας μέσα στο τμήμα, μια προσπάθεια η οποία αν και υπήρξε χρονοβόρα, με αρκετό θόρυβο και αναστάτωση στην οργάνωση της τάξης (θέσεις θρανίων κλπ), ωστόσο είχε αποτέλεσμα διότι απέδειξε ότι τελικά η μεγαλύτερη απειλή ενός καλά οργανωμένου μαθήματος δεν είναι τόσο ο θόρυβος που εμπεριέχεται σε κάποιες δραστηριότητες αλλά η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών για την όλη διαδικασία του μαθήματος. Στο τέλος κάθε ενότητας και πάντα σε εθελοντική βάση δοκιμάζαμε χορωδιακά να επαναλαμβάνουμε τους διαλόγους της κάθε ιστορίας και συζητούσαμε το νόημα που θέλει να μας περάσει η ιστορία. Μετά από διαλογική συζήτηση με τους μαθητές για τις ανάγκες κάθε σκηνής, φτιάχναμε στην τάξη μικρές κατασκευές/ζωγραφιές και όποιοι επιθυμούσαν και είχαν τη δυνατότητα, έφερναν από το σπίτι υφάσματα, κοστούμια, ρούχα και μικροαντικείμενα προκειμένου να κατασκευάσουμε ένα στοιχειώδη χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις σκηνικό χώρο. Οι ρόλοι δίνονταν ανάλογα με την εκδήλωση ενδιαφέροντος αφού προηγούνταν μια προσπάθεια εμβάθυνσης αυτών και διερεύνησης των σημασιών που ήταν απαραίτητες για την φανταστική κατάσταση προκειμένου οι μαθητές να συμμετάσχουν ‘με ενεργητικές όλες τους τις αισθήσεις, να συναισθανθούν και να κατανοήσουν τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι ρόλοι και οι καταστάσεις και να αναλάβουν την ευθύνη για τη συμπεριφορά τους, να προσαρμόσουν τη δράση τους στις απαιτήσεις που απορρέουν από το μυθοπλαστικό περιβάλλον’. (Παπαδόπουλος, 2010: 213) Αν υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον για τον ίδιο ρόλο, οι μαθητές ψήφιζαν εάν θα δοθεί σε όλους τους ενδιαφερόμενους ή εάν θα τραβούσαν κλήρο. Αναφορικά με τους διστακτικούς μαθητές, τους ενέπλεκα σε ρόλους πλήθους, σκέυης κλπ. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύντομο ανώνυμο ερωτηματολόγιο ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων, ώστε να αξιολογήσουν όλη τη διαδικασία. Παρατίθενται κάποια σχόλια από τις απαντήσεις που έδωσαν:

‘Εμένα μου άρεσε πολύ που παίξαμε θέατρο. ΄Στην αρχή ντρεπόμουν λίγο, αλλά δεν το είπα σε κανέναν. Μετά πέρασα τέλεια.’ ‘Θέλω και του χρόνου να παίζουμε θέατρο στο μάθημα των αγγλικών.’ ‘Μακάρι να παίξαμε θέατρο σε όλα τα μαθήματα.’ ‘Όταν μεγαλώσω θα γίνω ηθοποιός.’ ‘Δεν μου άρεσε που δεν έγινα βασιλιάς, αλλά γέλασα πάρα πολύ όταν ο βασιλιάς βγήκε χωρίς ρούχα.’ ‘Ήταν πολλά τα λόγια αλλά με βοήθησε ο Δήμος.’ ‘Χάρηκα πολύ που η Ιφιγένεια μου έδωσε το στέμμα που έφτιαξε.’ Με όχημα τις περιστάσεις επικοινωνίας τις οποίες προσφέρουν οι 10 ενότητες του Magic Book 2 για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης θεατρικής τεχνικής, και οι οποίες αποτελούν ιδιαίτερα δυναμικά γλωσσικά περιβάλλοντα (Παπαδόπουλος, 2010: 148), δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά, να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές και δημιουργικές τους δεξιότητες και να παράγουν προφορικό λόγο μέσα από την ανάπτυξη της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης. Η έμφαση επικεντρώθηκε στην απόκτηση γλωσσικής ευχέρειας και όχι στην εξάσκηση μορφοσυντακτικής

ακρίβειας. Για το λόγο αυτό προσπαθούσα να κάνω κάθε φορά όσο το δυνατόν λιγότερες διορθώσεις, προκειμένου η ατμόσφαιρα να είναι άτυπη και μη ανταγωνιστική. (Scott, et al, 1990: 42) Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, δημιούργησαν, έμαθαν να συνεργάζονται, μοιράστηκαν ιδέες και συναισθήματα, καλλιέργησαν κριτική και δημιουργική σκέψη, γεγονός το οποίο συνέβαλε στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και στην επίτευξη αυτονομίας στη μάθηση. Κάνοντας πράγματα με ενδιαφέρον τρόπο, μεταφέροντας τις γνώσεις και τις ικανότητές τους από ένα περιβάλλον και προσαρμόζοντας τα σε ένα διαφορετικό- βγάζοντας δηλαδή κάτι έξω από το οικείο του περιβάλλον και κάνοντάς το να λειτουργήσει σε ένα άλλο, το παιχνίδι ρόλων έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε διαφορετικές καταστάσεις και περιστάσεις επικοινωνίας, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα στόχο (σε προσομοίωση) όπως ομιλείται σε συνήθεις περιστάσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας, μεταφέροντας κατ' αυτόν τον τρόπο αυτό που έμαθαν στη δική τους πραγματικότητα. (Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο, 2011: 61) Το βίωμα ρόλων, τους έδωσε τη δυνατότητα να 'αλλάζουν αντιλήψεις για καταστάσεις.' (Παπαδόπουλος, 2013: 214) Οι μαθητές έπαψαν να είναι παθητικοί δέκτες της νέας γνώσης. Αντιθέτως, συμμετείχαν πιο ενεργητικά στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης της αγγλικής γλώσσας. Έμπαιναν στη διαδικασία της μάθησης με προσωπικό ενθουσιασμό και θέληση, μάθαιναν πολύ πιο γρήγορα και κατανοούσαν βαθύτερα από ότι εάν αναγκάζονταν να το κάνουν. (Woolland, 2010: 49) Ο χαρακτήρας του μαθήματος έγινε περισσότερο μαθητοκεντρικός. Ένα τέτοιο μαθητοκεντρικά οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο επιτρέπει στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές απόκτησης γνώσεων αλληλεπιδρώντας με τους άλλους, συμβάλλει στην σχολική κοινωνικοποίηση και διασφαλίζει την επιτυχία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας.' (Δενδρινού, 2013: 45) Εξάλλου, όταν το διδακτικό υλικό συσχετίζεται άμεσα με την πραγματική ζωή, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εξελίσσεται σε μια ευχάριστη, αυτόματα και σχετικά εύκολη διαδικασία και η νέα γνώση αποθηκεύεται στη μνήμη για μεγάλο χρονικό διάστημα. (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Τόμος Β, 2011: 35) Αυτό με τη σειρά του επιτρέπει να ισχυροποιηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες κάθε μαθητή και δίνει τη δυνατότητα στον καθένα να συνειδητοποιήσει την ιδιαιτερότητα της δικής του προσέγγισης και των δικών του στρατηγικών μάθησης. (Meirieu, 1999. Στο Σφυρόερα, 2004: 40-41)

Διαπιστώσεις

Λαμβάνοντας πάντα υπόψη την ατομικότητα κάθε παιδιού, διαπιστώνει κανείς ότι η εμπλοκή των παιδιών σε δραματικά περιβάλλοντα εξασφαλίζει μια

πιο ενεργό συμμετοχή αυτών στη μάθηση. Τους οδηγεί σε μια κατάσταση βιωματική καθώς ζούνε γεγονότα και κατακτούνε τη γλώσσα μέσα από ρόλους και όχι μέσα από γραμματικοσυντακτικές πληροφορίες. (Halliwell, 1992: 7) Το παιχνίδι ρόλων συντελεί στην επίτευξη τόσο των γενικών παιδαγωγικών όσο και των επιμέρους γνωστικών στόχων τους οποίους υπηρετεί το ΠΕΑΠ. Λειτουργεί ως εργαλείο εξασφάλισης κινήτρων μάθησης και είναι αυτό που θα αναδείξει και θα αξιοποιήσει κατά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης εκείνα τα στοιχεία που ενώνουν και όχι αυτά που διαχωρίζουν τους μαθητές. Μερικά από αυτά τα κοινά γνωρίσματα των μικρών μαθητών είναι το γεγονός ότι διαθέτουν πλούσια φαντασία, απολαμβάνουν να μιλούν και να κινούνται, αντιλαμβάνονται νοήματα χωρίς απαραίτητα να κατανοούν κάθε λέξη μαθαίνουν ευκολότερα/ πιο ευχάριστα με πλάγιες μεθόδους κλπ.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το παιχνίδι ρόλων στη διαδικασία διδασκαλίας μάθησης της αγγλικής γλώσσας συμβάλλει στην 'καθιέρωση ενός αποτελεσματικού γλωσσικού περιβάλλοντος στο σχολείο καθώς δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας, και, επομένως, στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών βοηθώντας τα να χρησιμοποιούν το λόγο σε κάθε περίπτωση με δημιουργικό και στοχαστικό τρόπο. Επιπλέον, ενθαρρύνει την πολυμορφία σε τρόπους έκφρασης, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν πραγματικά, να εκδηλώσουν προσωπικές ανάγκες και παρορμήσεις χωρίς την αγωνία οποιασδήποτε κριτικής.' (Παπαδόπουλος, 2007: 221) Αυτή η διαπίστωση καταδεικνύει ότι το θέατρο γενικά καλλιεργεί ψυχοπνευματικά τους μαθητές, αναπτύσσει ολοκληρωμένα την προσωπικότητά τους (Γραμματάς, 2013: 24), ενισχύει την ικανότητα αυτοέκφρασής τους, αποτελεί ένα σημαντικό όχημα, μια κινητήριου δύναμη για την αυτοενθάρρυνση της δημιουργικότητας των μικρών μαθητών. Σύμφωνα με τον Σ. Παπαδόπουλο (2007: 24) «στοχεύει στην ψυχαγωγία, τη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη και αισθητική καλλιέργεια του παιδιού. Με βασική προτεραιότητα την απόλαυση του παιχνιδιού, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της φαντασίας, την καλλιέργεια της επικοινωνίας στην ομάδα και στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Προτάσσει, λοιπόν, την ευχαρίστηση, τον αυθορμητισμό και την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας και, καταυτόν τον τρόπο καθίσταται εξαιρετικό παιδαγωγικό μέσο».

Βιβλιογραφία

- Brumfit, C., Moon, J., and Tongue, R. (1991) *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Essex: Collins.
- Γραμματάς, Θ., (2013), *Το θέατρο ως μορφολογικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία*, ΥΠΘΠΑ, Αθήνα.

- Δενδρινού, Β., (2013) *Τρία χρόνια ΠΕΑΠ. Από τον σχεδιασμό στην πράξη. Μελέτες για την Εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία*, RCeL, Αθήνα.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.
- Meirieu, P. (1999). *La Pedagogie entre le dire et le faire*. Στο Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004. Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ., (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Κέδρος, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Έκδοση Α, Σ. Π. Παπαδόπουλος, Αθήνα.
- Scott, W.B., and Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004. Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Woolland, B. (2010). *Teaching Primary Drama*. New York: Pearson Education Limited.

Πηγές

- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. *Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος ΠΕ06 Αγγλικών* (Μάιος 2011), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο. *Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών*, (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Γεωργία Κοσμά είναι εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας στο 1ο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης. Είναι απόφοιτος του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου Master in Tesol του Πανεπιστημίου Εδιμβούργου. Υπηρετεί στη δημόσια εκπαίδευση από το 1994 με διδακτική εμπειρία στην Α/θμια, Β/θμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το 2006-2007 έλαβε μέρος ως Επιμορφώτρια Π.Ε.Κ. στο Υποχρεωτικό Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Το 2013 συμμετείχε ως αξιολογήτρια στο Θεσμό Αριστείας και ανάδειξης καλών πρακτικών στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Το 2014 βραβεύθηκε με τον έπαινο καλής πρακτικής ΠΕΑΠ. Είναι εγγεγραμμένη στο Μητρώο Ειδικών Επιστημόνων Αξιολογητών για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού ΠΕ-ΔΕ εκπαίδευσης. Συμμετέχει ενεργά στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών της επιστημονικής κοινότητας με δημοσιεύσεις άρθρων σε έγκριτα περιοδικά, εισηγήσεις σε επιμορφωτικές ημερίδες και επιστημονικά συνέδρια. Τα ενδιαφέροντά της αφορούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών καθώς και στην αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στην εκμάθηση της αγγλικής.

Παίζοντας με τους *Βατράχους* του Αριστοφάνη. Αξιοποιώντας το δραματικό κείμενο μέσα από μια καινοτόμα πρόταση

Γεώργιος Λυμπέρης

Θεατρολόγος, Μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΠΜΣ «Θέατρο και Εκπαίδευση» ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
giorlib@yahoo.gr

Περίληψη

Το «Παίζοντας με τους *Βάτραχους* του Αριστοφάνη» πρόκειται για ένα επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι με την αξιοποίηση δραματικών τεχνικών. Προορίζεται για μαθητές Δ΄- ΣΤ΄ δημοτικού με στόχο την επαφή με την κωμωδία του Αριστοφάνη, αλλά και με το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής. Το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό με ποικίλους τρόπους. Στα πλαίσια αυτής της πρότασης θα γίνει μία σύντομη αναφορά στην ύπαρξη του σχολικού θεάτρου στην Ελλάδα, στον ρόλο που καλείται να λάβει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός απέναντι στο δραματικό κείμενο, στην σπουδαιότητα του παιχνιδιού και την άρρηκτη σύνδεσή του με την δραματική τέχνη. Τέλος θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από την πρακτική εφαρμογή του παιχνιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Βάτραχοι, Αριστοφάνης, δραματικές τεχνικές, επιτραπέζιο παιχνίδι, αρχαίο δράμα για παιδιά.

Abstract

«Playing with *The Frogs* by Aristophanes» is a board educational game with the use of techniques of drama in education. This game is for 4th – 6th primary school students. Learning about Aristophanes drama, knowing about ancient greek society are some of the purposes of the game, which can be used by the teacher in many ways. Under this proposal there will be a brief reference to the existence of the school theater in Greece, the role it takes in the modern educator towards the dramatic text, the importance of the game and the link with the dramatic art. Finally we present the results from the practice of the game.

Keywords: Frogs, Aristophanes, drama in education, board game, drama techniques, ancient greek drama.

Το θέατρο στην ελληνική εκπαίδευση

Στα πλαίσια μίας καινοτόμου πρότασης για την αξιοποίηση του δραματικού κειμένου μέσα από ένα επιτραπέζιο/επιδαπέδιο παιχνίδι με δραματικές τεχνικές, θα γίνει μία σύντομη, σχεδόν επιγραμματική, αναφορά στην ύπαρξη του σχολικού θεάτρου στην Ελλάδα, στον ρόλο που καλείται να λάβει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός απέναντι στο δραματικό κείμενο, στην σπουδαιό-

τητα του παιχνιδιού και την άρρηκτη σύνδεσή του με την δραματική τέχνη. Η ύπαρξη του θεάτρου ως θέαμα στη σχολική κοινότητα εντοπίζεται από την εποχή των Ιησουιτικών κολεγίων όπου οι μαθητές στο τέλος του έτους έδιναν μία παράσταση πρωτότυπου ή διασκευασμένου θεατρικού έργου σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής, με στόχο να προβάλλουν την πρόοδο των μαθητών (Γραμματάς, 2005: 120). Το σχολικό θέατρο έκανε μία μεγάλη διαδρομή όλα αυτά τα χρόνια. Ο επαναπροσδιορισμός των επιδιώξεων, των στόχων, των περιορισμών αλλά και των τρόπων προσέγγισης του θεάτρου ως θεάματος, είναι συνεχόμενος και ανάλογος με τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές και η συσχέτιση του θεάτρου με παιδαγωγικές αξίες πιο επίκαιρη από ποτέ. Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια η επαφή των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το θέατρο γίνεται θεσμοθετημένα είτε μέσα από το μάθημα της θεατρικής αγωγής είτε μέσα από την αξιοποίηση δραματικών τεχνικών με στόχο την διδασκαλία σχολικών μαθημάτων. Οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση ποικίλλουν: θεατρικό παιχνίδι, θεατρικός αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, εργαστήριο γραφής, δραματοποίηση, θεατρικό αναλόγιο, θεατρικό δρώμενο (χαπενινγκ), σκετς, θεατρική παράσταση. (Γραμματάς, 1999: 41-56). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να αποβάλει την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία καλείται να καλλιεργήσει και να αξιοποιήσει πληθώρα ικανοτήτων και δεξιοτήτων ώστε να γίνει δάσκαλος-εμπνευστής, δάσκαλος-θεατροπαιδαγωγός, δάσκαλος-σκηνοθέτης. Η συστηματική προσπάθεια για μία βιωματική μάθηση με κέντρο τον μαθητή έχει δημιουργήσει την ανάγκη για συνεργασία με καθηγητές ειδικοτήτων, αναζήτηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων, αναπροσαρμογή του σχολικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων με στόχο μία ολιστική θεώρηση των γνωστικών αντικειμένων. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να προβληθεί ένας τρόπος αξιοποίησης του δραματικού κειμένου μέσω του παιχνιδιού σε συνδυασμό με την αξιοποίηση δραματικών τεχνικών.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ως 'πολυεργαλείο' στην υπηρεσία του θεάτρου

Στα πλαίσια αυτής της ανανεωτικής τάσης δεν θα μπορούσαν να μείνουν πίσω οι πολιτιστικές εκδηλώσεις. Η εθνικοπατριωτική θεματική, ο διδακτισμός, η επιφανειακή επεξεργασία του δραματικού κειμένου και η πενιχρή χρήση οπτικοακουστικών μέσων αποτελεί μία παρωχημένη προσέγγιση για την θεατρική παράσταση, ξεχασμένη στο παρελθόν. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στα πλαίσια της προόδου που σημειώνεται τις τελευταίες δεκαετίες στο πολιτιστικό κομμάτι της εκπαίδευσης, αναθεωρεί μέσω του έργου του, τους στόχους της σχολικής θεατρικής παράστασης. (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 15-17). Η σχολική θεατρική παράσταση αποτελεί μία

σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία για τον εκπαιδευτικό καθώς έρχεται αντιμέτωπος με μία πληθώρα συνισταμένων όπως είναι το δραματικό κείμενο, η υποκριτική, η σκηνοθεσία, η ενδυματολογία, ο φωτισμός, η μουσική, τα οπτικοακουστικά εφέ. Όλες αυτές οι εξειδικευμένες γνώσεις που καλείται να κατέχει ο εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την παιδαγωγική παράμετρο που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κάνουν το έργο του ακόμη πιο απαιτητικό (Γραμματάς, 2007: 33-58). Ο εκπαιδευτικός, σε ρόλο σκηνοθέτη, καλείται να μεταδώσει στους μαθητές την προσωπική του ερμηνεία πάνω στο δραματικό κείμενο καθώς και την σκηνοθετική του άποψη με στόχο αυτά να γίνουν κατανοητά και αξιοποιήσιμα από τα παιδιά τα οποία με την σειρά τους θα τα μεταφέρουν στο κοινό μέσα από ένα σύστημα κωδίκων υποκριτικής. Η δράση, η πλοκή, το στοιχείο της έκπληξης, οι συγκρούσεις, η δραματική ένταση, οι δραματικές καταστάσεις, οι δραματικοί χαρακτήρες, είναι μόνο λίγα από τα στοιχεία θεατρικότητας δραματικού κειμένου (Γραμματάς, 1997: 428-430) που ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνήσει στα παιδιά με στόχο να γίνουν αντιληπτά και να αποτελέσουν γόνιμο έδαφος για μία πραγματικά βιωματική προσέγγιση κατά τη διάρκεια των προβών. Επιπρόσθετα, όλες αυτές οι παράμετροι χρίζουν βαρύνουσας σημασίας και στην περίπτωση όπου ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει θεματικές ενότητες και διδακτικά αντικείμενα αξιοποιώντας τις δραματικές τεχνικές στην διδασκαλία των μαθημάτων. Το κείμενο, θεατρικό ή μη, πέρα των παραστασιολογικών και λογοτεχνικών του γνωρισμάτων αποτελεί φορέα μετάδοσης της γνώσης και με την κατάλληλη επεξεργασία γίνεται πεδίο για προβληματισμό πάνω σε σύνθετες έννοιες, για ανάκληση και αξιοποίηση της υπάρχουσας εγγεγραμμένης γνώσης από τον μαθητή, για παράδοση νέας διδακτικής ύλης αλλά και ταυτόχρονα βοηθά να επαληθευτεί εάν ο μαθητής έχει κατανοήσει ό,τι έχει προηγηθεί.

Το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας δραματικών κειμένων

Ένας τρόπος για να προσεγγίσουμε το δραματικό κείμενο και να το «διδάξουμε» στα παιδιά είναι το παιχνίδι που, μέσω της πολυαισθητηριακής του διάστασης, συμβάλλει στη διδασκαλία του δραματικού κειμένου ενισχύοντας την κατανόηση ενός λόγου πολλές φορές μη ρεαλιστικού που έχει ως στόχο την δημιουργία μίας νέας πραγματικότητας ή την ανάπλαση της ήδη υπάρχουσας. Οι θεωρίες που ασχολούνται με τη φύση και την λειτουργία του παιχνιδιού στο παιδί και στον άνθρωπο είναι πολλές. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αριστοτελική μίμηση στα πλαίσια της διάθεσης του ανθρώπου για παιχνίδι, στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη, την ορμή του παιχνιδιού ως συνδυαστικό κρίκο της αισθητηριακής και της μορφικής ορμής, όπως διατυπώθηκε από τον Σίλλερ και την πιο σύγχρονη προσέγγιση από τον Ολλανδό Johann Houizinga που υποστηρίζει πως η έμφυτη τάση του ανθρώπου για παιχνίδι

οδήγησε στην γέννηση του πολιτισμού. (Λενακάκης, 2013: 62-63). Η άρρηκτη σύνδεση του παιχνιδιού με την δραματική τέχνη ενισχύεται από την θεωρία του Piaget, ο οποίος θεωρεί πως το παιδί εισάγει στον δικό του κόσμο στοιχεία από την εμπειρία που βίωσε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μετέπειτα με την συμβολή της λειτουργίας της συμμόρφωσης η νοητική του λειτουργία και ο τρόπος αντίδρασής του αναπλάθονται και μέσα από την προσαρμογή το παιδί αντιμετωπίζει τις ανάγκες της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Piaget το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο στάδιο για την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μιας και το σύμβολο λειτουργεί ως μέσο απαγκίστρωσης από το παρόν στον χώρο της λειτουργικής σκέψης (Piaget, 1951). Η χρήση συμβόλων με διαφορετικούς τρόπους και η δημιουργία νέων ενισχύει την αναπαράσταση ρόλων, που συνδέονται με την πραγματικότητα, από το παιδί. Έτσι οι εμπειρίες του ανατροφοδοτούνται. Το παιδί μέσα από την συμβολική λειτουργία οδηγείται στην πράξη και στην αφηρημένη σκέψη, λειτουργίες που αξιοποιούνται στην δραματική τέχνη (Κοντογιάννη, 2000: 44-60).

«Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη». Μία καινοτόμα πρόταση αξιοποίησης δραματικού κειμένου με την χρήση δραματικών τεχνικών

Ο συνδυασμός παιχνιδιού και δραματικής τέχνης γεννά εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας. Μία από αυτές φιλοδοξεί να είναι και το «Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη», που πρόκειται για ένα επιτραπέζιο/επιδαπέδιο εκπαιδευτικό παιχνίδι με την αξιοποίηση δραματικών τεχνικών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος "Αρχαίο Δράμα" του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών "Θέατρο και εκπαίδευση" υπό την επίβλεψη της διδάσκουσας Αικατερίνης Διαμαντάκου. Προορίζεται για μαθητές Δ' – ΣΤ' δημοτικού με στόχο την πρώτη επαφή με την κωμωδία του Αριστοφάνη *Βάτραχοι*, αλλά και με το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής. Το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως πρώτο στάδιο προβών με στόχο μια θεατρική παράσταση από τον εκπαιδευτικό, σκηνοθέτη, εμπνευστή. Επιπρόσθετα μπορεί να λειτουργήσει ως εναρκτήριο υλικό καθώς και να αξιοποιηθεί για την διδασκαλία σχολικών μαθημάτων. Οι έννοιες που πραγματεύεται το αριστοφανικό έργο (π.χ. δημοκρατία, δουλεία, έννοια του πολίτη, σημαντικότητα της δραματικής ποίησης, αξία της επιχειρηματολογίας, η προβολή ιστορικών γεγονότων, οικονομικές συναλλαγές, γεωγραφικές αναφορές) συνδέονται με το περιεχόμενο και την διδακτέα ύλη πολλών μαθημάτων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη, Ιστορία, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Παράλληλα, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αυτόνομα και ως παράσταση στα πλαίσια *harpening*. Λόγω του ευέλικτου σχεδιασμού του μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε

σε ολόκληρη την ιστορία είτε σε κάποιο κομμάτι της. Το παιχνίδι χωρίζεται σε 8 επίπεδα-πίστες που αναλογούν στην δομή των *Βατράχων* (πρόλογος, ψευδοπάροδος, συνέχεια προλόγου ή επεισόδιο, αληθινή πάροδος, επεισόδια, παράβαση, επεισόδια, έξοδος). Κάθε επίπεδο απαρτίζεται από ορισμένες δοκιμασίες, ερωτήσεις, ποινές. Οι παίκτες χωρίζονται σε δύο ομάδες που ωστόσο θα πρέπει να συνεργάζονται κατά την διαδικασία του παιχνιδιού, θέτοντας την αξία της ομαδοσυνεργατικής προτεραιότητα καθώς στόχος είναι η συμμετοχή και όχι ο ανταγωνισμός. Η ιδιαιτερότητα αυτού του παιχνιδιού έγκειται στο ότι οι παίκτες θα προσεγγίσουν βιωματικά τον μύθο των *Βατράχων* μέσα από ένα ευρύ φάσμα μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση καθώς και μέσα από την αξιοποίηση πληθώρας δραματικών τεχνικών. Τα παιδιά μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα, την μουσικοκινητική και την δραματοποίηση αξιοποιούν βιωματικά τις ακόλουθες τεχνικές: (επιγραμματικά) δάσκαλος σε ρόλο, μαθητής σε ρόλο, καρέκλα των αποκαλύψεων, μανδύας του ειδικού, παιχνίδια στάτους, ομαδικός ρόλος, παγωμένη εικόνα, overhead conversations, συνέντευξη, αξιοποίηση υλικών ντοκουμέντο, περίγραμμα του ήρωα. Η πορεία του παιχνιδιού βασίζεται στο έργο *Βάτραχοι* χωρίς όμως αυτό να παρουσιάζεται αποστειρωμένα και ξέχωρα από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής στην οποία γράφτηκε και παραστάθηκε. Για να επιτευχθεί αυτό οι εντολές, οι ερωτήσεις αλλά και οι ποινές έχουν εμπλουτιστεί με πληροφοριακό υλικό αντλημένο από επιστημονικά άρθρα και μελέτες. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί πως το υλικό αυτό όντας υλικό επιστημονικής έρευνας σίγουρα δεν είναι απόλυτα σωστό ή απόλυτα λάθος καθώς οι επιστήμες της φιλολογίας και της θεατρολογίας, όπως και κάθε επιστήμη, δίνουν χώρο στην αμφισβήτηση και στον επαναπροσδιορισμό απόψεων. Ωστόσο έχει γίνει μία προσπάθεια για την παράθεση όσο περισσότερων απόψεων είναι δυνατό, πάντα όμως με την προϋπόθεση ότι στόχος είναι τα παιδιά να βιώσουν το παιχνίδι και όχι να βομβαρδιστούν από πληροφορίες οι οποίες αδιαμφισβήτητα παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον για την ακαδημαϊκή κοινότητα αλλά αποτελούν ένα δυσνόητο εννοιολογικό σύστημα για ένα παιδί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι *Βάτραχοι* του Αριστοφάνη είναι μία κωμωδία η οποία πέρα από την ενδιαφέρουσα πλοκή της, σχολιάζει με καυστικό τρόπο το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι της εποχής ανοίγοντας έτσι στο παιδί ένα «παράθυρο» σε έναν άλλο κόσμο. Η επεξεργασία του κειμένου για την μεταγραφή σε παιχνίδι έγινε με κάποιες οριοθετήσεις. Πρώτον, να μην αλλοιωθεί σε μεγάλο βαθμό η μετάφραση, να τονιστεί η δομή της αρχαίας ελληνικής κωμωδίας, να διατηρηθεί η αίσθηση του χιούμορ με τον περιορισμό και την αλλαγή λεκτικών φράσεων ακατάλληλων για τους παίκτες της συγκεκριμένης ηλικίας και τέλος, να δοθεί βαρύτητα στα στοιχεία παραστασιμότητας του κειμένου.

Για να ελεγχθεί κατά πόσο το συγκεκριμένο πόνημα έχει αποτελέσματα, πραγματοποιήθηκε μία δειγματοληπτικής φύσης παρουσίαση σε 64 μαθητές, τάξεων Δ' και Στ' δημοτικού, σε σχολεία του δήμου Παιονίας, καθώς και σε

5 εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές και ο δάσκαλος της κάθε τάξης έπαιξαν με την καθοδήγηση του εμπυχωτή το «Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη» για ένα σχολικό δίωρο. Ο εμπυχωτής είχε συνεννοηθεί πρωτύτερα με τον δάσκαλο για την σχολική ύλη που ήθελε να παραδώσει ο δάσκαλος. Έτσι κάθε παρουσίαση του παιχνιδιού ήταν διαφορετική διότι κάλυπτε τις διδακτικές ανάγκες που είχε η κάθε τάξη την συγκεκριμένη σχολική μέρα. Έπειτα από την παρουσίαση μαθητές και εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ορισμένα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, με σκοπό να διαπιστωθούν τα εξής:

1. Πόσο ενδιαφέρουσα φάνηκε στους μαθητές η συγκεκριμένη πρόταση.
2. Πόσο κατανοητές ήταν οι οδηγίες και εάν ο σχεδιασμός του παιχνιδιού ήταν λειτουργικός.
3. Πόσο αποτελεσματική και αξιοποιήσιμη φαίνεται στους εκπαιδευτικούς μία τέτοια μέθοδος διδασκαλίας.
4. Εάν στο σύνολό της μία τέτοια ιδέα είναι εφικτή, αποδεκτή αλλά και χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό και πρωτίστως για τον μαθητή.

Ας δούμε λοιπόν τι απάντησαν μαθητές και εκπαιδευτικοί κάνοντας μία πρώτη προσπάθεια να βγάλουμε συμπεράσματα από αυτή την έρευνα. Στην πρώτη ερώτηση (πίνακας 1) οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν εάν βρήκαν το παιχνίδι ενδιαφέρον. Το 58% δήλωσαν πως τους άρεσε πάρα πολύ, το 17% πολύ, το 19% αρκετά και μόλις το 6% λίγο, ενώ δεν υπήρξε κανένας που να μην του άρεσε καθόλου.

Πίνακας 1



Ως προς την κατανόηση των οδηγιών (πίνακας 2) το 59% των μαθητών κατάλαβε απόλυτα τις οδηγίες του παιχνιδιού και το 41% κατανόησε τις πε-

ρισσότερες οδηγίες του παιχνιδιού αν και υπήρχαν στιγμές που ήθελε ορισμένες διευκρινήσεις.

Πίνακας 2



Αρκετοί μαθητές (22%), πριν παίξουν το συγκεκριμένο παιχνίδι, δεν γνώριζαν τίποτα για τον Αριστοφάνη και το έργο του *Βάτραχοι*, πολλοί ήταν αυτοί που γνώριζαν λίγα πράγματα (67%) ενώ μόλις το 11% γνώριζε ήδη πολλά πράγματα (πίνακας 3). Ωστόσο το 97% των μαθητών δήλωσε ότι οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους εμπλουτίστηκαν μετά από την συμμετοχή τους στο παιχνίδι (πίνακας 4). Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας δηλώνοντας σε ποσοστό 95% (πίνακας 5) πως θα ήθελαν τα μαθήματα πέρα από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας να διδάσκονται και μέσω ενός παιχνιδιού σε συνδυασμό με δραματικές τεχνικές. Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν με μερικές λέξεις πως πέρασαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και ενδεικτικά απάντησαν «*Ευχάριστα, διασκεδαστικά, δημιουργικά, ευχάριστα και τέλεια, απίθανα, καλά και ωραία, δημιουργικά και αδιάφορα, έμαθαν πολλά καινούργια πράγματα, ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους μέσω της συνεργασίας*».

Πίνακας 3

Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη

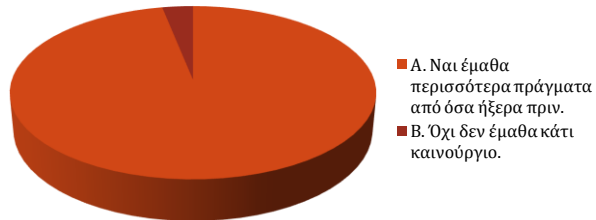
3. Γνώριζες πριν από το παιχνίδι για τον Αριστοφάνη και το έργο του Βάτραχους;



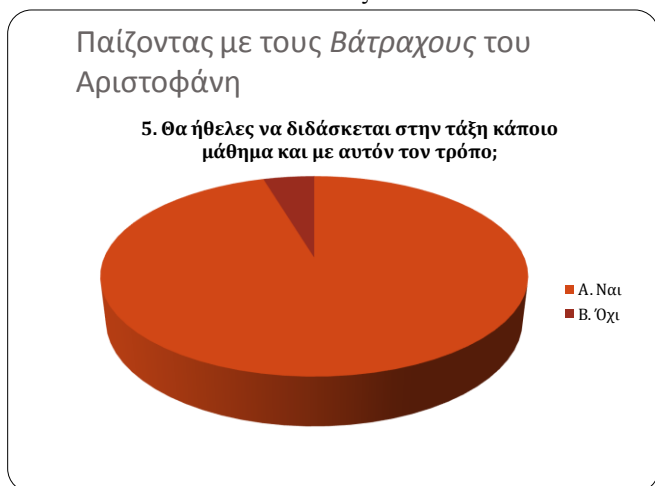
Πίνακας 4

Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη

4. Οι γνώσεις σου για το έργο Βάτραχοι εμπλουτίστηκαν μετά το παιχνίδι;



Πίνακας 5



Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού βρήκαν ενδιαφέρουσα αυτή την πρόταση διδασκαλίας, το 60% πάρα πολύ και το 40% πολύ (πίνακας 6) δηλώνοντας όλοι πως θα την αξιοποιούσαν στην σχολική τους τάξη (πίνακας 7) διότι «θα έσπαγε η μονοτονία καθώς ο παιγνιώδης τρόπος είναι ευκολότερος για την ανάκληση γνώσεων». Παράλληλα, έκριναν την χρήση δραματικών τεχνικών μέσα από ένα επιτραπέζιο/επιδαπέδιο παιχνίδι ως «έξυπνη ιδέα που κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών», επισήμαναν την καινοτομία της πρότασης και τόνισαν πως η βιωματική διαδικασία κατά την οποία υποβάλλεται ο μαθητής αποτελεί το μεγαλύτερο μέσο για την απόκτηση νέων γνώσεων. Η βιωματική προσέγγιση, η ομαδοσυνεργατική καθώς και η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή κρίθηκαν πως ενθαρρύνονται από το συγκεκριμένο παιχνίδι σε πολύ μεγάλο βαθμό (πίνακας 8) . Τέλος, ήταν θετικοί στο να χρησιμοποιήσουν ένα παιχνίδι στην διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων (πίνακας 9), και ιδιαίτερα στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Φυσικής και της Μελέτης Περιβάλλοντος, αλλά και στο ανέβασμα κάποιας σχολικής παράστασης (πίνακας 10) στα πλαίσια ενός δρωμένου ή ενός παιχνιδιού γνώσεων με την βοήθεια του κοινού, επισημαίνοντας πως θα το αξιοποιούσαν και ως δραματουργικό υλικό εάν είχαν πιο εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στις δραματικές τεχνικές.

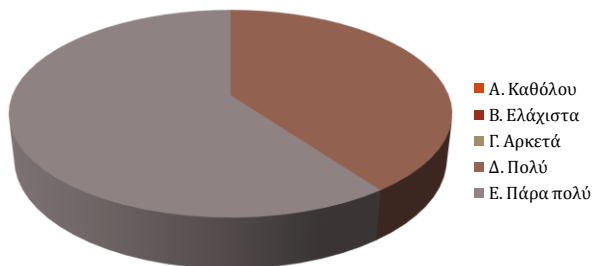
Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα το θέατρο σε όλες του τις εκφάνσεις έχει αρχίσει να δίνει το στίγμα του. Καινοτόμες προτάσεις, συνεχής εκπαίδευση, συνεργασία εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας, διάθεση για παιχνίδι και πρωτίστως, σεβασμός για τον μαθητή και την πληθώρα αναγκών που δημιουργούνται , μπορούν να αναπλάσουν το σχολείο και να δημι-

ουργήσουν νέους τρόπους διδασκαλίας που θα κάνουν την τάξη πιο ελκυστική και γόνιμη από ποτέ.

Πίνακας 6

Παίζοντας με τους *Βάτραχους* του Αριστοφάνη

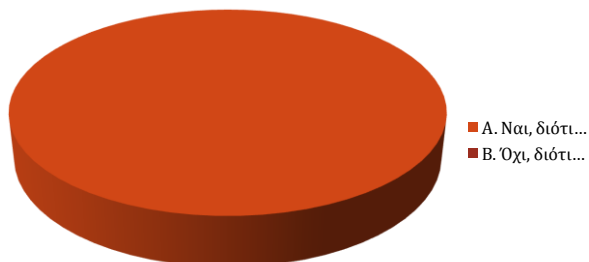
1. Πόσο ενδιαφέρουσα βρήκατε την συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας;



Πίνακας 7

Παίζοντας με τους *Βάτραχους* του Αριστοφάνη

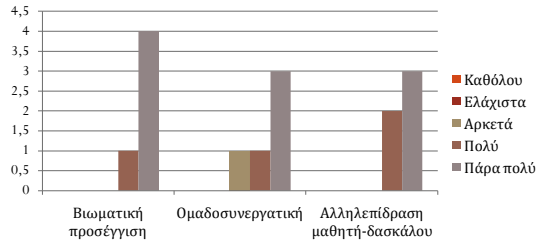
2. Θα αξιοποιούσατε μία τέτοιου είδους πρόταση διδασκαλίας στην σχολική τάξη;



Πίνακας 8

Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη

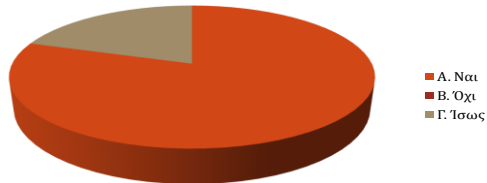
4. Κρίνετε κατά πόσο ανταποκρίνεται το συγκεκριμένο παιχνίδι πρόγραμμα στις παρακάτω έννοιες.



Πίνακας 9

Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη

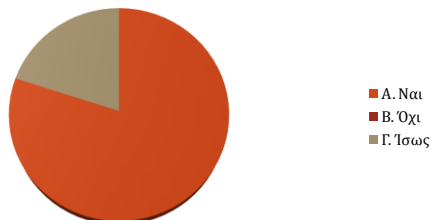
5. Θα χρησιμοποιούσατε το συγκεκριμένο παιχνίδι-πρόγραμμα για την διδασκαλία σχολικών μαθημάτων;



Πίνακας 10

Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη

7. Εάν θέλατε να ανεβάσετε μία σχολική παράσταση θα χρησιμοποιούσατε το συγκεκριμένο παιχνίδι-πρόγραμμα; Και αν ναι με ποιον τρόπο;



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Φωτογραφικό υλικό: Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη, 2ο Forum Νέων Επιστημόνων

Βιβλιογραφία

- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2005). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. –Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Διαμαντάκου, Κ. Λήμματα «Αριστοφάνης», «Κωμωδία», «Παράβασις». Στο Σ. Γώγος & Κ. Πετράκου (2012). *Λεξικό του αρχαίου θεάτρου*. Αθήνα: Μίλητος, 52-62, 190-204, 254-259.
- Dover, K.J. (2005). *Η κωμωδία του Αριστοφάνη*, (μτφρ. Φ. Κακρυδής). Αθήνα: ΜΙΕΤ
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, σσ. 58-77, Αθήνα: ΘΑΛΗΣ.
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama 11-14*. New York: David Fulton Publishers.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Heinemann.
- Stanford, W.B. (1993). *Αριστοφάνους Βάτραχοι, Κριτική και ερμηνευτική έκδοση W.B. Stanford*, (μτφρ. Μ.Μπλέτας). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Πηγές

- Ρούσσο, Τ. (1993). *Αριστοφάνης Βάτραχοι*. Αθήνα: Κάκτος.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Γιώργος Λυμπέρης. Απόφοιτος τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών. Φοιτητής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Θέατρο και Εκπαίδευση» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει εργαστεί ως θεατρολόγος-εμφυχωτής, ηθοποιός, σκηνοθέτης, υπεύθυνος παραγωγής. Δημιουργός του παιχνιδιού «Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη».

Αναζητώντας τη δραματική ένταση στο μάθημα της Λογοτεχνίας: Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, *Η Δασκαλομάνα*²⁷

Σίμος Παπαδόπουλος

Αγνή Α. Καραγιάννη

Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ
syrapado@eled.duth.gr & <http://utopia.duth.gr/~syrapado/>
<https://ergastirtheatrou.wordpress.com/>

Φιλολόγος, ΜΔ Θεατρικών Σπουδών
karagianni_agni@yahoo.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο μιας εναλλακτικής διδακτικής πρότασης, η παρούσα εργασία στοχεύει στην προσέγγιση ενός αφηγηματικού-λογοτεχνικού κειμένου μέσα από θεατρικές τεχνικές. Αξιοποιώντας τη θεατρικότητα και τα στοιχεία δραματικής έντασης του διηγήματος του Αλ. Παπαδιαμάντη *Δασκαλομάνα*, ο εμπνευστής εμπλέκει τους συμμετέχοντες στην ανίχνευση της υπόθεσης και του ήθους των ηρώων, στην αποκωδικοποίηση των κινήτρων δράσης και των τελικών επιλογών, με βασική παράμετρο την αλληλεπίδραση των προκαθορισμένων κοινωνικών ρόλων (μαθητή, δασκάλου, γονέα, κοινωνίας, εκπαιδευτικού συστήματος). Η εξοικείωση των μαθητών με τον Σκιαθίτη συγγραφέα επιτυγχάνεται με τρόπο διαδραστικό, και όχι καθαρά κειμενοκεντρικό, ώστε να καλλιεργούνται οι νοητικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Η δομή της εργασίας αφορά τόσο στα στοιχεία του δραματικού-σκηνικού λόγου του διηγήματος όσο και στην μεταγραφή τους σε δραματικό-σκηνικό περιβάλλον μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: διερευνητική δραματοποίηση, δραματική ένταση, μεταγραφή αφηγηματικού κειμένου, δραματικό/σκηνικό περιβάλλον

Abstract

Within the scope of an alternative teaching proposal, the present paper aims to approach a narrative-literary text by means of drama conventions/ techniques. Exploiting theatricality and the dramatic tension elements of the short story by Al. Papadiamandis *Daskalomana*, the animator involves participants in detecting plot and heroes' ethos, decoding action incentives and ultimate choices, having as basic parameter the interaction of predetermined social roles (student, teacher, parent, society, educational system). Students' familiarization with the author is achieved in an interactive, and not clearly text centered, way, so that cognitive and psychomotor dexterities are developed. The structure of the paper concerns the dramatic and sce-

²⁷ Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος "ΘΑΛΗΣ", που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ "Το Θέατρο ως Μορφολογικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία".

nic elements of short story as well as their transfer in a dramatic-stage environment through inquiry drama.

Keywords: inquiry drama, dramatic tension, transfer of narrative text, dramatic context

Εισαγωγή

Τι είναι αυτό που κάνει κάθε άνθρωπο να καταγίνεται με ενθουσιασμό με κάτι; Χρειάζεται ένα κίνητρο που θα διεγείρει την ψυχική του σφαίρα, η οποία τότε πάλλεται από επιθυμία για το αντικείμενο του ενθουσιασμού της. Θέλει να πετύχει, να φτάσει κάπου. Και πιστεύει με πάθος. Αυτό που χρειάζεται τότε είναι η μέθοδος και οι τεχνικές, για να δημιουργηθεί η κοίτη στο ποτάμι της μάθησης.

Όλα αυτά δεν τα συναντούμε στο συμβατικό μάθημα, στο σχολείο της ρουτίνας. Ξέρουμε ότι η ζωή κυλά και το παιδί-μαθητής έχει δικαίωμα να ζήσει με οίστρο, να γνωρίσει τον κόσμο. Ένα από τα μαθήματα που δίνουν την ευκαιρία για την συναισθηματική εμπλοκή στο ταξίδι της γνώσης του κόσμου είναι το μάθημα της Λογοτεχνίας. Οδηγός σε αυτή την πορεία δεν μπορεί να είναι μόνον ο ενθουσιασμός αλλά απαιτείται και τεχνική. Με την εισήγησή μας θα αναφερθούμε στην τεχνική που φέρει το όνομα *δραματική ένταση* (dramatic tension) (Morgan & Saxton, 1987) και στις θεατρικές τεχνικές. Αυτές θα μας επιτρέψουν να εμπλέξουμε τους μαθητές συναισθηματικά και διανοητικά στη διερεύνηση των κειμένων (βλ. πίνακας 1, Παπαδόπουλος, 2010).

Ανατροπές, περιορισμοί και πάσης φύσεως εμπόδια και προβλήματα και αναπάντεχες εξελίξεις προκαλούν συναισθηματική και διανοητική διεγερση στους μαθητές. Κάποια ποιότητα άγχους εκδηλώνεται και τα πράγματα αρχίζουν να αποκτούν σασπένς γιατί ρέουν στην κόψη του ξυραφιού. Η διερεύνηση της ζωής του κειμένου με εργαστηριακή- σκηνική δράση, δηλαδή η αναπαράσταση των ρόλων και των καταστάσεων, γίνεται τρόπος κινητοποίησης του ενδιαφέροντος για να κατανοήσουν οι μαθητές μέσα από τη ζωή των προσώπων των λογοτεχνικών κειμένων τη δική τους ζωή (Παπαδόπουλος, 2007).

Κριτήρια επιλογής του κειμένου

Κατ' αρχάς, βασικό κριτήριο για την επιλογή του διηγήματος η *Δασκαλομάνα* του Παπαδιαμάντη είναι η αμεσότητα του λόγου του, χάρη στην οποία μπορεί αυτό να απευθυνθεί, με την κατάλληλη γλωσσική εξομάλυνση, και σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια και προκειμένου να αναδείξουμε την εφαρμογή των βιοματικών τεχνικών στο μάθημα της λογοτεχνίας, επιλέξαμε το συγκεκριμένο διήγημα, γιατί έχει έντονη θεατρικότητα, που δημιουργείται από α) την παραστατικότητα των περιγραφόμενων εικόνων (Μουδατσάκης, 2005), β) τα δραματικά στοιχεία της ηθογράφησης του κοινωνικού περιβάλλοντος και της ψυχογράφησης των δρώντων προσώπων (Γραμματάς, 1997). Έτσι, προσφέρεται για αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και τεχνικών δραματικής έντασης.

Η υπόθεση

Η υπόθεση της *Δασκαλομάνας* αφορά τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών μιας τάξης του 19^{ου} αι. Ο μύθος εξελίσσεται μέσα από το βλέμμα του αφηγητή-παντογνώστη, ο οποίος περιγράφει τη ζωή τους με βασικό άξονα αναφοράς όχι έναν από τους μαθητές, αλλά έναν από τους δασκάλους, αυτόν που αποκαλούσαν "*Δασκαλομάνα*". Συγκεκριμένα, στον πρόλογο καταγράφεται ένα επεισόδιο ανταρσίας στη σχολική αίθουσα καθώς ορισμένοι μαθητές επαναστατούν και δηλώνουν την αγανάκτησή τους απέναντι στο συντηρητισμό της εποχής τους. Με αφορμή αυτό το περιστατικό, μεταφέρονται στοιχεία από την αυστηρότητα και την σχεδόν αντιπαιδαγωγική πρακτική ενός μονολιθικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια, περιγράφεται η προσωπικότητα και οι συνήθειες του δασκάλου, η συμπεριφορά του εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, η σχέση του με τους μαθητές. Το ενδιαφέρον μάλιστα στη συγκεκριμένη μυθοπλασία είναι ότι η ζωή του δασκάλου, και κατ' επέκταση των μαθητών του, σχετίζεται άμεσα με ένα γεγονός: τον αρραβώνα του δασκάλου και την ατυχή έκβαση αυτού, από τη στιγμή που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ψυχολογία του νέου άντρα. Έτσι, από τη μία αποδίδονται σκηνές ξεγνοιασιάς της σχολικής κοινότητας στη διάρκεια των εκδρομών, καταγράφεται με στοιχεία έντονης θεατρικότητας, χιούμορ και ζωντανίας μία σκηνή εξέτασης στην τάξη, από την άλλη όμως δεν παραλείπονται οι αναφορές στην επιβολή ποινών και στην αναίτια σκληρότητα των δασκάλων. Το διήγημα ολοκληρώνεται με την αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου μετά τον αιφνίδιο θάνατο της αρραβωνιαστικιάς του, καθώς, αφενός, επανήλθε η αυστηρότητά του, αφετέρου, προς έκπληξη του αναγνώστη, η *Δασκαλομάνα* παρουσιάζεται να μεριμνά για τη βελτίωση των συνθηκών της σχολικής ζωής των μαθητών.

Η δραματική ένταση των εικόνων

Ο Παπαδιαμάντης στη *Δασκαλομάνα* ως ηθογράφος δίνοντας με παραστατικότητα τη σχολική καθημερινότητα του 19^{ου} αι. φέρνει τον αναγνώστη σε

επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής. Λειτουργεί όμως επίσης και ως ψυχογράφος, προβάλλοντας τα κίνητρα των δράσεων. Οργανώνει την πλοκή με τη ματιά του νατουραλιστή πεζογράφου, αναγνωρίζοντας την επίδραση του περιβάλλοντος και των περιορισμών που αυτό επιβάλλει στους ήρωές του και ασκώντας έμμεση κριτική στο συντηρητισμό της εποχής του. Ως σκηνογράφος, τέλος, ο Παπαδιαμάντης διαμορφώνει έντεχνα στα γραπτά του ένα χώρο δράσης, που θυμίζει σκηνικό θέατρο.

Το σκηνικό της σχολικής τάξης περιγράφεται χωρίς λεπτομέρειες, δίνοντας την εντύπωση ότι λειτουργεί απλά ως ο τόπος στον οποίο πρόκειται να ενταχθούν τα δρώντα πρόσωπα. Ο αφηγητής αποποιείται τις συνήθεις εξονυχιστικές περιγραφές του χώρου και περιορίζεται σε μια μόνο εικόνα, αυτή των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούν τον μεγαλύτερο σε ηλικία συμμαθητή τους να αγορεύει πάνω στο τελευταίο θρανίο. Παρόλη όμως την ευτελή παιδεία του, αυτός ο δεκαπενταετής νέος προκαλεί το θαυμασμό στους συμμαθητές του, *«οἷνες τὸν ἦκουον ἐκέμποντες μεγάλα ἔπιφωνήματα θαυμασμοῦ»*. Η παραπάνω αντίδραση φαίνεται απόλυτα δικαιολογημένη και ταιριάζει στην ψυχολογία των καταπιεσμένων μαθητών, καθώς ο νεαρός Γιάννος ο Βρυκολακάκης παροτρύνει τους μαθητές σε ανταρσία και καυχείται, περιγράφοντας τα ανδραγαθήματα ενός άλλου δεκαοχτάχρονου μαθητή, του Τζώρτζη του Σγούρα, που έδειρε το δάσκαλο, τον Φλάσκο, *τὸν Φλασκο-μπιμπῆνο, τὸν κιτρινιάρη*. Όλο αυτό το σκηνικό με τη ζωντανή περιγραφή, τα αστεία παρατσούκλια, αλλά και τις παράλληλες πληροφορίες (που δίνονται μέσω της ανάδρομης αφήγησης) σχετικά με τη σχολική καθημερινότητα, δημιουργούν δραματική ένταση λόγω της ανατρεπτικής κατάστασης που προβάλλουν, δηλαδή της εξέγερσης των αντιδραστικών μαθητών σε μία τάξη του αυταρχικού ελληνικού σχολείου του 19^{ου} αι.

Χαρακτηριστική είναι η εικόνα των άτακτων μαθητών που δέρνουν τον δάσκαλο, η σκηνή του *θηριοτροφείου*, όπως αποκαλεί το σχολείο, *«ἐδικοῦ διὰ θῶας τῆς ἐρήμου καί δι' ἄλλα ἀνήσυχα ἀγρίμια, ὅπου τὰ παιδιά ἐχόρευαν, ἐπήδων, ἐσκίρτων, ἐφώναζαν, διεπληκτίζοντο, ἐγέλων, ἔκλαιον, ἢ ἡ εικόνα ὅπου, ἀρπάσαντες πολλές βέργες, τὰς ὁποίας ἐμοίρασαν εἰς τοὺς συμμαθητάς των... ἤρχισε μάχη, καί ἄλλοι μαθηταὶ ἀπέσπασαν τοὺς δείκτας* ἀπὸ τοῦ τοίχου, ἄλλοι κατεβίβασαν τοὺς τηλεγράφους ἀπὸ τῆς καθέτου σανίδος τῶν θρανίων, καί κνηγοῦμενοι ἔτυπτον ἀλλήλους»*. Επίσης, εξίσου ανατρεπτική είναι η σκηνή όπου ο πρωτόσχολος προειδοποιεί για την άφιξη του τελευταίου και δίνει το σήμα στους συμμαθητές του ότι πρέπει να συμπεριφερθούν όπως αρμόζει στο σχολικό περιβάλλον, ενώ αντίθετα, ο δάσκαλος, το πρότυπο της κόσμιας συμπεριφοράς, εισέρχεται στην αίθουσα με το σιγάρο στο στόμα.

Η δραματική ένταση των ηθών και των χαρακτήρων

Ο συντηρητισμός μιας κοινωνίας, γενικά, που οριοθετεί τις ανθρώπινες σχέσεις και τους ρόλους τους οποίους αναθέτει στα μέλη της, είναι στοιχείο που προκαλεί δραματική ένταση, αφού αναπόφευκτα οδηγεί σε συγκρούσεις και αντιδράσεις. Στη *Δασκαλομάνα*, αυτές οι ετεροπροσδιορισμένες σχέσεις αφορούν τη σχέση δασκάλου-μαθητή, μαθητή-συνομηλίκων αλλά και τη συνολική τάξη πραγμάτων, που αναμφισβήτητα προκαλεί δράση-αντίδραση και ερμηνεύει τις συμπεριφορές των δρώντων προσώπων.

Βέβαια, στη *Δασκαλομάνα*, πρωταγωνιστές είναι άντρες, αλλά στην ουσία αυτή που κινεί άθελά της τα νήματα είναι η 'απούσα' παρουσία της νεαρής αρραβωνιαστικιάς, που με την είσοδο αλλά και την αιφνίδια έξοδο, λόγω του θανάτου της, από τη ζωή του δασκάλου, επηρεάζει τη σχολική ζωή των μαθητών. Ακόμα και αυτή η ανώνυμη (επί του κειμένου) κοπέλα φέρει έναν από τους γνώριμους, προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους: της μέλλουσας συζύγου. Έτσι, δραματική ένταση επιφέρει η ανατροπή της εξέλιξης της ζωής αυτής της αθέατης πρωταγωνίστριας, καθώς ο αναπάντεχος θάνατός της και ο αντίκτυπός του στην ψυχολογία του δασκάλου επιδρά στην αλλαγή συμπεριφορών και προκαλεί αντιθετικές καταστάσεις (από την ακραία αυστηρότητα στην απόλυτη χαλαρότητα του δασκάλου κατά τη διάρκεια της μνηστείας). Γι αυτό το λόγο, άλλωστε, οι μεταπτώσεις στην ψυχολογία του δασκάλου, κατά συνέπεια και των παιδιών, εντοπίζονται με επίκεντρο πάντα αυτήν την αθέατη γυναίκα και τον πολυσυζητημένο αρραβώνα: *«πρὴν συνάψῃ τὸν τόσον ἄτυχῆ ἄρραβῶνα, ὁ διδάσκαλος ἦταν αυστηρὸς καὶ βίαιος, ἄφοτου ἤρραβωνίσθη ἦταν ανεκτικὸς καὶ ἥπιος, καὶ μετὰ τὴν διπλῆν ἀπογοήτευσιν ἐπανήλθε στὴν αυστηρότητά του»*. Η αντιπαραβολή παρελθόντος - παρόντος στη διάρκεια όλου του διηγήματος φαίνεται πια απόλυτα δικαιολογημένη, επειδή είναι φανερό ότι υπηρετεί τη θεατρική οικονομία: όλα λειτουργούν μέσα από αυτήν την αμφίδρομη αντιθετική σχέση ευτυχίας - δυστυχίας, νουθεσίας - επιβολής αυστηρῶν ποινῶν, μνηστείας-χρηείας, ζωῆς-θανάτου.

Ειδικότερα, ως στοιχεία δραματικής έντασης επισημαίνουμε κυρίως:

α) ανατροπές και αναιρέσεις των αναμενόμενων συμπεριφορῶν, ὅπως π.χ. η στην αρχή μόλις του διηγήματος εντυπωσιακά επαναστατική πρόσκληση του Γιαννιού του Βρυκολακάκη, ενός από τους μεγαλύτερους μαθητές του σχολείου, προς τους συμμαθητές του, να αντιδράσουν με περιφρόνηση και επιθετικότητα απέναντι στο σχολείο και στην οικογένειά τους: *«Ἀκοῦστε ἐμὲ νὰ σᾶς πῶ! Νὰ μὴν ἀνοίγετε χαρτί!... Νὰ μὴν ἀκοῦτε τὸ δάσκαλο! Νὰ μὴ φοβᾶστε τς πατεράδες σας!... Νὰ δέρνετε τς μαννάδες σας! Οὔτως ἤγόρευε πρὸς θορυβώδη ἄμιλον δεκαετῶν καὶ δωδεκαετῶν παιδιῶν, ἀναβάς ἐπὶ τὸ ὕψιστον θρανίου τοῦ ἄνωτάτου ἀπὸ τῆς δασκαλοκαθέδρας, ὁ Γιαννιὸς ὁ Βρυκολακάκης, εἰς τῶν μεγαλυτέρων μαθητῶν»*. Πρόκειται για συμπεριφορά τελείως απρόσμενη, που προκαλεί εντύπωση με την επανασ-

τατική και ανατρεπτική της ακρότητα, η οποία επιτείνεται από την αμέσως επόμενη εξιστόρηση από τον ίδιο μαθητή του ξυλοδαρμού του προκατόχου, μακαρίτη δασκάλου από έναν τρομερότερο μαθητή, τον δεκαοχτάχρονο Τζώρτζη τον Σγούρα, μπροστά στην αγριότητα του οποίου και των οικείων του, είχε φοβηθεί κι αυτή ακόμη η Σχολική Επιτροπή, αποφεύγοντας να τον τιμωρήσει!

β) συγκρούσεις, όπως η συγκρουσιακή σχέση του προαναφερθέντος μαθητή με το σχολείο και η επίθεσή του στον δάσκαλο, με σκοπό την απελευθέρωσή του από «τα αφόρητα εκείνα δεσμά του σχολείου» μέσω της αποβολής του.

γ) αμφισβήτηση και αναίρεση των κατεστημένων ρόλων, όπως η υφαρπαγή και εξουδετέρωση των μέσων και των συμβόλων εξουσίας του πρωτόσχολου, δηλαδή της δέσμης των βεργών και της σφυρίχτρας, από τους πρωταγωνιστές της επανάστασης μαθητές, τον Γιαννιό τον Βρυκολακάκη, τον Γιωργό τον Χατζηδημήτρη, τον Στρατή τον Καραθύμιο, που, κατά την απουσία του δασκάλου, μετέτρεψαν την σχολική αίθουσα σε πεδίο μάχης, με όπλα τις βέργες του δασκάλου, τους χάρακες και σανίδες από τα θρανία!

δ) κοινωνικοί καταναγκασμοί, όπως η υποχρέωση του δασκάλου να φοράει το σακάκι του, παρά τον καύσωνα, όπως επέβαλε ο καθωσπρεπισμός του ρόλου του ως δασκάλου αλλά και ως αρραβωνιαστικού, υποχρέωση στην οποία με μεγάλη δυσφορία συμμορφωνόταν.

ε) ματαίωση των προσδοκιών και των απολαύσεων, όπως η στέρηση από τους μαθητές των εκδρομών στη φύση, λόγω της απορρόφησης του δασκάλου από τις επισκέψεις του στην αρραβωνιαστικιά του.

στ) τέλος, η ανατροπή της αρχικής χαλαρότητας της σχολικής ατμόσφαιρας και της συμπεριφοράς του δασκάλου, λόγω του πένθους του για τον θάνατο της αρραβωνιαστικιάς του και η αντικατάστασή της από αυστηρότητα και συνέπεια κατά την εκτέλεση των διδασκαλικών του καθηκόντων στο τέλος του διηγήματος, καθώς «εζήτει εις το έργον του βάλσαμον κατά της διπλής πληγής, της εκ του στεφανώματος και εκ της χηρείας».

ΜΟΡΦΕΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ

απόκρυψη	απαγόρευση	πρόκληση
εξαπάτηση	ματαίωση	απειλή
παρεξήγηση	ανατροπή	παράκληση
διπλοπροσωπία	έκπληξη	σύγκρουση
μυστικότητα	απροσδόκητο	προειδοποίηση
άγνοια	άγνωστο	αναμονή
περιορισμός του χώρου	δίλημμα	ανάθεση έργου
περιορισμός του χρόνου	αμφισβήτηση	ανάληψη της ευθύνης του έργου

Πηγή: Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

Ποιους διδακτικούς στόχους εξυπηρετεί η δραματική διερεύνηση και, συγκεκριμένα, η διερεύνηση των στοιχείων δραματικής έντασης του συγκεκριμένου διηγήματος; Ο εμπυχωτής εμπλέκει τους μαθητές στην ανίχνευση της ζωής του παρελθόντος, και συγκεκριμένα μιας μαθητικής κοινότητας του περασμένου αιώνα. Ταυτόχρονα, βοηθάει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τον Παπαδιαμάντη, αλλά και να εμβαθύνουν στην ψυχολογία των ηρώων του και στα κίνητρα των επιλογών τους: για παράδειγμα, για ποιο λόγο τα παιδιά αντιδρούν, γιατί ο δάσκαλος τα κτυπά ή κάτω από ποιες συνθήκες είναι ελαστικός και φιλικός, αλλάζοντας πρόσωπο και εγκαταλείποντας ακραίους συντηρητισμούς και κοινωνικούς περιορισμούς. Η αναγνώριση της σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ανθρώπους και στο περιβάλλον τους, αλλά και της λειτουργίας των κανόνων και των κοινωνικών ρόλων (μαθητή, δασκάλου, γονέα) διευκολύνει την κατανόηση της ατμόσφαιρας μιας εποχής. Αυτή η διαδικασία μάλιστα γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα με τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών. Έτσι, μέσα από τη σκηνική δράση της ομάδας και τη διερεύνηση των στοιχείων δραματικής έντασης καλλιεργούνται οι νοητικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Η δραματική ένταση προκύπτει από ένα σύνθετο πλέγμα αντιθετικών σχέσεων: καταπίεση-αντίδραση, περιορισμός-απελευθέρωση, τυφλή υπακοή-ανυπακοή.

Με γνώμονα μια αποτελεσματική διδακτική πρόταση η δραματική ένταση στη *Δασκαλομάνα* προκύπτει με την αξιοποίηση των τεχνικών στοχαστικής διερεύνησης (Παπαδόπουλος, 2010: 252-253). Ενδεικτικά λοιπόν, για να διερευνηθεί το στοιχείο της ανατροπής και της αναίρεσης των αναμενόμενων συμπεριφορών, προτείνουμε τη δημιουργία μιας παγωμένης εικόνας και το ζωντάνεμά της μέσω ημιδομημένου αυτοσχεδιασμού, όπου στην ανάστατη τάξη οι μαθητές θα προτρέπουν σε ανταρσία, ενώ η συνειδητοποίηση της ανταρσίας και η πιθανή αλλαγή θα γίνει με τη διατύπωση των ενδόμυχων επιθυμιών των παιδιών στο διάδρομο της συλλογικής συνειδησης ή μέσα από τις 'φωναχτές σκέψεις' των μαθητών αλλά και του δασκάλου. Εξίσου αποκαλυπτική θα ήταν η διερεύνηση των στιγμιότυπων της σκληρής τιμωρίας προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τα πραγματικά αίτια και τα κίνητρα μιας τόσο αντιπαιδαγωγικής πρακτικής. Η τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων θα συνέβαλλε στο να εμβαθύνουν τα παιδιά στα αίτια που οδήγησαν τον μαθητή να δέρι τον δάσκαλο. Κι ακόμα το ημερολόγιο του δασκάλου θα μπορούσε να μας φωτίσει για τον εσωτερικό κόσμο και τα διλήμματα που τον ταλάνιζαν, ενώ το περίγραμμα του χαρακτήρα του δασκάλου θα έδινε τη δυνατότητα να σκεφτούμε από την οπτική γωνία του ίδιου και κατόπιν από την οπτική γωνία της ομάδας που συνομιλεί με τον ρόλο. Αλλά και το θέατρο φόρουμ θα ήταν μια χρήσιμη τεχνική για τη σφαιρική θέαση των πραγμάτων και για τη δυνατότητα που δίνει στην ομάδα να αλλάξει την ανεπιθύμητη κατάσταση. Συγκεκριμένα η τεχνική του κοινωνικού ρόλου του αδυνάτου θα βοηθούσε στην αποφόρτιση του αρνητικού κλίματος

και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, καθώς ο εμπυχωτής τούς δίνει τη δυνατότητα από θέση ισχύος να αλλάξουν αυτήν την σκληρή εικόνα και να μετατρέψουν την αυθεντία του δασκάλου-τιμωρού σε μια ήπια και διαλλακτική παρουσία, ενταγμένη σε ένα σχολικό περιβάλλον απόλυτα υποστηρικτικό.

Με τις παραπάνω θεατρικές τεχνικές (Neelands, 1990· O'Neill, 1995) μπορούμε με ασφαλή και αποτελεσματικό τρόπο να αναδείξουμε τα στοιχεία της δραματικής έντασης των λογοτεχνικών κειμένων και έτσι να οδηγήσουμε τους μαθητές στην εμπάθυνση του συναισθηματικού και κοινωνικού περιεχομένου τους με σκοπό τον εμπλουτισμό των παραστάσεών τους για τον κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα.
- Μηλιώνης, Χρ. (1992). Παπαδιαμάντης και ηθογραφίας αναίρεσις, (ανάτυπο από το περιοδικό *Γράμματα και τέχνες* [Ιανουάριος]), Αθήνα: Σοκόλης.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολίτου-Μαρμαρινού, Ελ. (1997). *Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης*. Στο Κ. Στεργιόπουλος, (επιμ.), *Η παλαιότερη Πεζογραφία μας*. τ. ΣΤ'. Αθήνα: Σοκόλης.

Πηγές

- Παπαδιαμάντης, Αλ. (1989). *Απαντα*. τόμ. γ', κριτική έκδοση, Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος, Αθήνα: Δόμος.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο **Σίμος Παπαδόπουλος**, απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα: «*Η διδακτική αξιοποίηση της Δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*», είναι λέκτορας θεατρολογίας στο ΠΤΔΕ του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εμπυχωτής θεάτρου. Η εργασία του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδα-

γωγική έρευνα και συγγραφή, με δημοσιεύματα σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους, με εισηγήσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια, με τη συμμετοχή του σε ερευνητικά προγράμματα και επιτροπές. Πρόσφατες μελέτες του είναι «*Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*» (Κέδρος, 2007) και «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» (2010). Οι εργασίες του εστιάζονται στην παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου, στην ανάλυση του δραματικού κειμένου, στο θέατρο για παιδιά και νέους, στο έργο των Μπρεχτ και Τσέχοφ κ.ά.

Η **Αγνή Λεωνίδα Καραγιάννη** είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας- Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ (1993) και κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (2009) του τμήματος Θεάτρου Α.Π.Θ στη Θεωρία Θεάτρου (Δραματολογία, Παραστασιολογία, Μεθοδολογία Έρευνας). Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της επιμόρφωσης, έχει ολοκληρώσει 3 ετήσιους πανεπιστημιακούς κύκλους σεμιναρίων στο Ε.Κ.Π.Α.: στην Ειδική Αγωγή (2010, κάτοχος διπλώματος γραφής Braille στο Κ.Ε.Α.Τ), στη Σχολική Ψυχολογία (2010) και στην Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων (2011, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Η ευρύτερη παιδαγωγική της κατάρτιση αφορά τόσο παρακολούθηση σε επιμορφώσεις-συνέδρια, όσο και εισηγήσεις σε παιδαγωγικά επιστημονικά συνέδρια. Στα πλαίσια ευρωπαϊκού προγράμματος για τη διαφορετικότητα συνεργάστηκε με την Μ.Κ.Ο *Ταμείον Θράκης* και με το ΚΕΘΙ (2010), και παρήγαγε Εκπαιδευτικό υλικό για τη μεθοδολογία βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού σε μειονοτικές ομάδες. Εργάστηκε στη εκπαίδευση ως εκπαιδύτρια Ενηλίκων στα ΙΕΚ Αλεξανδρούπολης (1999, 2008-2011, 2012), ως ωρομίσθια εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2002-2010), ως εκπαιδύτρια ξενόγλωσσων φοιτητών στην ελληνική γλώσσα μέσω του σωματίου Διεθνών Σχέσεων και Πολιτιστικών Ανταλλαγών (2005-2007) και ως εκπαιδύτρια ελληνικής γλώσσας σε μειονοτικές ομάδες (2009-2010). Τέλος, εργάστηκε στο Δ.Π.Θ στο τμήμα ΤΕΕΠΗ ως επιστημονικός συνεργάτης- επόπτρια καθηγήτρια (θέση ΠΔ/407) στο Γραφείο Διαχείρισης Παιδαγωγικού Υλικού. Είναι καλός γνώστης της Αγγλικής και Γερμανικής γλώσσας. Το τρέχον έτος (2014-1015) συνεργάζεται με το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης και το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης σε θεατροπαιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προγράμματα.

3. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως Εναλλακτική Μέθοδος Διδασκαλίας. Η Αξιοποίηση της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner

Μαρία Αγγελιδάκη

Φιλολόγος, Υποψήφια διδάκτωρ στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης
maria.angelidaki@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή αφορά στη δυνατότητα που παρέχει το θέατρο, ως μέσο εναλλακτικής διδασκαλίας, για την αξιοποίηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης επιχειρεί να ερμηνεύσει την ανθρώπινη γνωστική ικανότητα και τους τομείς που αυτή εκτείνεται. Η θεωρία αυτή λαμβάνει υπόψη για την αποτίμησή της νοημοσύνης, όχι μόνο τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική ευφυΐα, αλλά και την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, τη μουσική, τη σωματική-κιναισθητική, τη χωροταξική, τη φυσιογνωστική και την υπαρξιακή, οι οποίες μπορούν να καταστήσουν –σύμφωνα με τον Gardner– πιο εύστοχες τις επιλογές της ζωής του κάθε ανθρώπου. Δεξιότητες, ταλέντα, κλίσεις, προτιμήσεις εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο και πρέπει να αξιοποιηθούν από την εκπαίδευση. Η εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαίδευση παρέχει μια ελκυστική και αποτελεσματική διδακτική εναλλακτική πρόταση που αξιοποιεί τη διαφορετικότητα αυτών των ικανοτήτων και διοχετεύει με αποδοτικότητα τις πολλαπλές δεξιότητες του κάθε μαθητή.

«*Το Μεγάλο μας Τσίρκο*» αποτέλεσε μια παράσταση που πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2013 ως αποτέλεσμα του πολιτιστικού προγράμματος συνεργασίας δύο σχολείων του 1^{ου} Γ.Ε.Λ Ηρακλείου και του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Τυλίσσου. Το θεατρικό έργο έδωσε τη δυνατότητα συνεργασίας και επικοινωνίας σε 42 μαθητές που διοχέτευσαν τις κλίσεις και αξιοποίησαν την ιδιαίτερη δυναμική τους. Αποτέλεσε ένα έργο που συνέβαλε στην απόκτηση βιωματικής γνώσης και κριτικής ιστορικής συνείδησης ενώ παράλληλα συνέβαλε στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και στην επικοινωνία των μαθητών που συμμετείχαν σε παράλληλες δράσεις που κάλυπταν όλο το εύρος των αναγκών πραγματοποίησης μιας παράστασης.

Ιδιαίτερα για τους μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας προσέφερε πολλαπλά και πολύπλευρα οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση των ικανοτήτων, η αποδοχή και η συνεργασία με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη δεσμών φιλίας αποτέλεσε ουσιαστικό στοιχείο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης.

Λέξεις κλειδιά: εναλλακτική διδασκαλία, πολλαπλή νοημοσύνη, σχολείο της δημιουργικότητας

Abstract

Theatre as an alternative educational tool is the subject of this paper. This is achieved by using Gardner's theory of multiple intelligence. The theory of multiple intelligence tries to interpret the human cognitive ability and the fields that it spans. In order to estimate the intelligence, this theory takes into consideration not only the linguistic and logico-mathematical intelligence but also the intrapersonal and interpersonal, the musical, the spatial-visual intelligence, the musical-rhythmical, the naturalistic and existential intelligence, that can make the choices in life more successful, according to Gardner. Skills, talents, choices, preferences manifest with different ways in each individual and must be taken into account by the educational program. Applied to education, the preparation and the performance of a theatrical play provides a fascinating, effective, alternative didactic proposal that gives the opportunity to a diversity of abilities to develop and the different aspects of students' intelligence to flourish.

The performance "Our Grand Circus" took place in the summer of 2013, as a result of a cultural project of cooperation between two schools, the 1st senior high school of Heraklion and the School of Second Chance of Tyllissos. This project gave the opportunity to 42 students to obtain experiential knowledge and critical historical consciousness, while at the same time it contributed to the strengthening of their self-esteem. Students participated in many parallel activities, communicated and cooperated with each other with the same terms. Especially for the students of the School of Second Chance, the project offered multiple individual and collective benefits. It offered recognition and awareness of their skills, acceptance and collaboration with the students of typical education. The development of friendship ties was essential for enhancing self-esteem and social integration.

Keywords: alternative education, multiple intelligence, school of creativity.

Εισαγωγή

Η παράσταση «*Το μεγάλο μας Τσίρκο*» υπήρξε το τελικό προϊόν της συνεργασίας δύο σχολείων, του 1ου Λυκείου Ηρακλείου, και του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Τυλλίσου. Την παράσταση υλοποίησαν τέσσερις καθηγητές, η Αγγελιδάκη Μαρία, φιλόλογος, η Χρυσή Χουρσάν, φιλόλογος, η Άννα Μαρή, καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας και ο Νίκος Χαλκιαδάκης, καθηγητής φυσικής καθώς και 35 μαθητές του 1ου Γ.Ε.Λ και 7 εκπαιδευόμενοι του Σ.Δ.Ε Τυλλίσου. Οι μαθητές του Λυκείου αποτέλεσαν τους ηθοποιούς ενώ οι εκπαιδευόμενοι του Σ.Δ.Ε. είχαν ως αποστολή τη μουσική πλαισίωση του έργου και την ερμηνεία των διάσημων τραγουδιών του Νίκου Ξυλούρη. Οι πρόβες διήρκεσαν ολόκληρο το σχολικό έτος, εκτός του εκπαιδευτικού ωραρίου και έφεραν σε επαφή τους μαθητές των δύο σχολείων, των οποίων η συνεργασία υπήρξε άψογη.

Η φιλοσοφία – σχεδιασμός

Η ιδέα για την πραγματοποίηση της παράστασης και της συνεργασίας των δύο σχολείων γεννήθηκε ως απάντηση στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε σχολείου. Όσον αφορά στην τυπική εκπαίδευση, η οργάνωση μιας σχολικής παράστασης έδινε διέξοδο στην ανάγκη διοχέτευσης της δημιουργικότητας, του ταλέντου και του στοχασμού των έφηβων μαθητών, στα οποία δεν ανταποκρίνεται το παραδοσιακό σχολείο· ενώ, παράλληλα, οι μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας είχαν την ευκαιρία να ενταχθούν λειτουργικά σε μια πολιτιστική δραστηριότητα, να προβάλλουν τις κλίσεις τους και να αποδείξουν την ισότιμη συμμετοχή και προσφορά τους. Η σύζευξη δύο σχολείων τόσο διαφορετικών, ως προς τη σύστασή αλλά και το περιεχόμενο σπουδών τους, έθετε προβληματισμούς ως προς τη δυνατότητα της συνεργασίας αλλά ταυτόχρονα αποτελούσε μια εκπαιδευτική πρόκληση. Μαθητές και καθηγητές αναζήτησαν ένα «χώρο» συνεργασίας, κοινής δράσης και επικοινωνίας μέσα στο χώρο του θεάτρου, το οποίο ως είδος φέρει τη δυνατότητα συμμετοχής όλων όσων διαθέτουν το απαιτούμενο ταλέντο και την ικανότητα, ανεξάρτητα από την απόδοσή τους στο γνωστικό τομέα.

Το έργο που επιλέχθηκε ήταν “Το μεγάλο μας Τσίρκο.” Η σπονδυλωτή δομή του, μέσω της οποίας παρουσιάζονται χαρακτηριστικές στιγμές της ελληνικής ιστορίας με πολιτική στόχευση και κριτική διάθεση, προσέφερε τη δυνατότητα αξιοποίησης του δυναμικού μεγάλου αριθμού μαθητών· ενώ η μουσική επένδυση και τα χαρακτηριστικά τραγούδια του Νίκου Ξυλούρη έδιναν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους του Σ.Δ.Ε., καταγόμενους από τις παρυφές του Ψηλορείτη, να προβάλλουν την αυθεντικότητα και την πηγαιότητα της έκφρασής τους, όπως αυτή αποδιδόταν μέσω της ανεπιτήδευτης κρητικής ντοπιολαλιάς.

Οι περιορισμοί του παραδοσιακού σχολείου

Οι περιορισμοί που διακρίνουν την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα της τυπικής εκπαίδευσης περιγράφονται ως εξής:

α) Το παραδοσιακό σχολείο χαρακτηρίζεται από μονομέρεια, και πολυδιάσπαση. Είναι επικεντρωμένο στη διδασκαλία μαθημάτων που αφορούν σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές (Μαθηματικά – Φυσικές Επιστήμες – Γλώσσα). Η έμφαση, δηλαδή, δίδεται σε μαθήματα που αφορούν τη λογικομαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη (ΦΕΚ. 2121/2013) και η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται σύμφωνα με την επίδοσή τους σε αυτά τα πεδία, ενώ παράλληλα παραγκωνίζονται οι άλλες μορφές της νοημοσύνης.

β) *Μονογραμματισμός*: Η κυριαρχία, δε, του γραπτού λόγου και η καλλιέργεια της απομνημόνευσης δημιουργεί διάσταση με τη σύγχρονη πολυτροπική πραγματικότητα, η οποία στη διαχείρισή της προϋποθέτει δεξιότητες

ευελιξίας και εφευρετικότητας (Matijević, 2012). Η διάσταση αυτή βιώνεται από τους μαθητές, ως χάσμα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας και καθιστά το σχολείο, θεσμό αναχρονιστικό και αναποτελεσματικό.

γ) *Έλλειψη ενδιαφέροντος – κινήτρου*: Εξαιτίας της έμφασης σε είδη νοημοσύνης που δεν διαθέτουν όλοι οι μαθητές σε ικανοποιητικό βαθμό, μεγάλο μέρος των μαθητών αποθαρρύνεται, δεν συμμετέχει ενεργά στη σχολική ζωή, βιώνει αισθήματα αποστρέφειας προς τα μαθήματα, τους καθηγητές και, εν γένει, προς το σχολείο.

δ) *Αναντιστοιχία* ανάμεσα στις διακηρύξεις περί σεβασμού στην ιδιαιτερότητα και στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στην καλλιέργεια της ομοιομορφίας και της συμμόρφωσης. Οι ιδιαίτερες κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες δεν αποτελούν αντικείμενο σεβασμού αλλά υπηρετείται η τυποποίηση και προκρίνεται η καλή προσαρμογή.

ε) Παράλληλα, η *πολυπολιτισμικότητα*, η ομαλή ένταξη και η ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων δεν επιτυγχάνεται με ομαλό τρόπο, καθώς οι στόχοι του σχολείου διαγράφονται ατομικιστικοί και κατευθύνονται στην επίτευξη της μέγιστης απόδοσης.

Διαπιστώνοντας ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αδυνατούν να ανταποκριθούν στα ενδιαφέροντα και στις ανησυχίες του έφηβου μαθητή αναζητήσαμε (εκπαιδευτικοί και μαθητές) στο χώρο των τεχνών και συγκεκριμένα του θεάτρου, δρόμους για την παροχή κινήτρου εμπλοκής, για την ανάπτυξη της ενεργοποίησης, της ευαισθητοποίησης και της συμμετοχικότητας και εν τέλει της απόκτησης γνώσης μέσω της απόλαυσης. Το έργο που προκρίθηκε από τους μαθητές ήταν *Το μεγάλο μας Τσίρκο* καθώς ανταποκρινόταν στους προβληματισμούς τους σχετικά με τη σύγχρονη πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα και εξαιτίας της επικαιρότητας του. Οι μαθητές του 1^{ου} Λυκείου Ηρακλείου συμμετείχαν με ενθουσιασμό στο πολιτιστικό Πρόγραμμα και μετά τις πρώτες συναντήσεις και τη γνωριμία με το έργο, έγινε η διανομή των ρόλων σύμφωνα με το εκπεφρασμένο προσωπικό ενδιαφέρον, τις κλίσεις αλλά και την έγκριση των υπεύθυνων καθηγητών του προγράμματος.

Η δυσκολία αναμέτρησης με ένα έργο τόσο υψηλών απαιτήσεων και προδιαγραφών υπερκεράστηκε μέσα από τη συνεργασία των δύο σχολείων. Οι εκπαιδευόμενοι του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, εξοικειωμένοι με την κρητική μουσική και διαθέτοντας το απαραίτητο μουσικό ταλέντο, ανέλαβαν την μουσική επένδυση του έργου και την εκτέλεση των τραγουδιών του Ν. Ξαρχάκου.

Χαρακτηριστικά του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Τα Σ.Δ.Ε. απευθύνονται σε άτομα που για οποιοδήποτε λόγο εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση στη δεύτερη βαθμίδα και επιθυμούν να την

ολοκληρώσουν όντας πλέον ενήλικες. Βασικό χαρακτηριστικά του προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ότι προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευόμενου, τα κίνητρα και τους μελλοντικούς του στόχους. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των ΣΔΕ στηρίζεται στους Γραμματισμούς και σε προγράμματα απόκτησης δεξιοτήτων, όπως αυτές περιγράφονται στις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003). Πρόκειται για καινοτόμα σχολεία που στο πρόγραμμα τους περιέχουν ευέλικτα μαθήματα που στοχεύουν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων και συνδυάζουν τυπικές, και άτυπες μορφές μάθησης. Όλα τα προγράμματα χαρακτηρίζονται για το εύρος τους. Αξιοποιούν, λιγότερο ή περισσότερο, τις παραδοσιακές πρακτικές σε συνδυασμό με εναλλακτικές μορφές μάθησης και παρέχουν την δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία είναι εξατομικευμένη καθώς προσαρμόζεται στα προσωπικά ενδιαφέροντα και στις κλίσεις των μαθητών. Ανάμεσα στους στόχους των Σ.Δ.Ε. είναι και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αποδοχή στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης με ισότιμες ευκαιρίες.

Η εκπόνηση ενός πολιτιστικού προγράμματος για τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης εντασσόταν, αφενός, απόλυτα στην φιλοσοφία και στους όρους λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. και, αφετέρου, ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα και στο ταλέντο των εκπαιδευόμενων του σχολείου. Από τις πρώτες μέρες λειτουργίας του, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών, είχε καταστεί σαφής η ιδιαίτερη σχέση που είχαν οι εκπαιδευόμενοι με την κρητική μουσική και η βιωματική επαφή με την προσωπικότητα του Νίκου Ξυλούρη και τα τραγούδια του. Η πρόταση ερμηνείας των τραγουδιών και της μουσικής επένδυσης του έργου έγινε αποδεκτή με ενθουσιασμό καθώς αποτέλεσε οργανικό πλέον κομμάτι του προγράμματος του σχολείου.

Οι Τέχνες στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή των τεχνών στην εκπαίδευση και η αξιοποίησή τους δεν αποτελεί σύγχρονη επινόηση. Όπως ο Armstrong (2009) ισχυρίζεται, από την εποχή του Πλάτωνα είχε επισημανθεί η σημασία της απόλαυσης στην εκπαίδευση και της ανεύρεσης της προσωπικής κλίσης. Στο 18^ο αιώνα ο Rousseau (2002) κλασικό έργο του *«Αιμίλιος ή περί αγωγής»* τόνισε τη σημασία της βιωματικής μάθησης ισχυριζόμενος ότι τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν όχι από τα βιβλία αλλά από «το βιβλίο της ζωής». Από τις αρχές του 20ου αιώνα ο John Dewey με το έργο του *Artasexperience (1934 [1980])*, ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας

της μάθησης. Ο Dewey μάλιστα θεωρεί ότι καμία διανοητική δραστηριότητα δε μπορεί να είναι πλήρης χωρίς την αισθητική επικύρωση «...αν η αισθητική εμπειρία αποσπασθεί από τη διανοητική εμπειρία, η τελευταία δε μπορεί να είναι ολοκληρωμένη» (Dewey, 1980: 40). Επίσης, πολλοί θεωρητικοί τόνισαν την ανάγκη ενεργοποίησης και βιωματικής συμμετοχής στη μετάδοση της γνώσης. Ο Edgar Dale (1954), με τη γνωστή πυραμίδα, σχηματοποίησε την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία.

Στο ερώτημα 'Πως μαθαίνουμε;' έδωσε τις παρακάτω απαντήσεις:

10% από αυτά που διαβάζουμε

20% από αυτά που ακούμε

30% από αυτά που βλέπουμε

50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα

80% από αυτά που λέμε

90% από αυτά που λέμε ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά.

Η αποτελεσματικότερη μάθηση, λοιπόν, κατά τον Dale επιτυγχάνεται όταν «ταυτόχρονα με αυτά που λέμε εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και γενικότερα εμπλεκόμαστε ενεργητικά».

Ο Gardner (2006), με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, επιχειρεί να ερμηνεύσει την ανθρώπινη γνωστική ικανότητα και τους τομείς που αυτή εκτείνεται. Η θεωρία αυτή λαμβάνει υπόψη για την αποτίμησή της νοημοσύνης όχι μόνο τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική ευφυΐα, αλλά και την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, τη μουσική, τη σωματική-κινησιαστική, τη χωροταξική, τη φυσιογνωστική και την υπαρξιακή, οι οποίες μπορούν να καταστήσουν πιο εύστοχες τις επιλογές της ζωής του κάθε ανθρώπου. Δεξιότητες, ταλέντα, κλίσεις, προτιμήσεις εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο και η εκπαίδευση οφείλει να τα αξιοποιήσει.

Θέατρο - Η θεωρία του Gardner

Η εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ελκυστική και αποτελεσματική διδακτική εναλλακτική πρόταση. Αποτελεί το είδος της τέχνης που στην ουσία εξαιτίας του πολυδιάστατου χαρακτήρα το ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις που θέτει η θεωρία του Gardner. Το θέατρο δύναται να αξιοποιήσει τη διαφορετικότητα των ικανοτήτων και να διοχετεύσει με αποδοτικότητα τις πολλαπλές δεξιότητες του μαθητή, αποδίδοντας σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του και στις ατομικές του κλίσεις.

Η ένταξη του θεάτρου συνεισφέρει σε όλους τους συντελεστές, καθώς και στην προαγωγή της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης και στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, προωθούνται εκπαιδευτικοί στόχοι,

όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η παιγνιώδης μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση στη γνώση (Γραμματάς, 1999). Ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να αντικαταστήσει ή να ανανεώσει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, να ενεργοποιήσει τη φαντασία των μαθητών, να διεγείρει το ενδιαφέρον τους, να εμπλουτίσει τους λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και να αναδειξεί τις δεξιότητες και τα προσόντα τους (Μουδατσάκης, 1994). Το θέατρο, επίσης, αναδεικνύει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση και η αποδοχή 'του άλλου', όπως και η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι σε όλες τις κουλτούρες (Χολέβα, 2010). Τη συνεισφορά του θεάτρου στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην αίσθηση 'του όλου' τονίζουν με τη μελέτη τους οι Costa, Faccio, Belloni, & Iudici, (2014) που προσβέουν τη θέση ότι το θέατρο αποτελεί μια χρήσιμη μεταφορά για τη μελέτη και την ανάλυση της κοινωνικής ζωής. Συνοψίζοντας, η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση δεν προσφέρει απλώς μια αισθητική εμπειρία. Δύναται να εμπλέξει ενεργητικά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, της πρόσληψης του γνωστικού αγαθού αλλά και να τους καταστήσει αρωγούς στο πολιτισμικό αγαθό διαμορφώνοντας πιο ευέλικτες συνθήκες με στόχο την ολιστική μάθηση.

Έχει τη δυναμική να ενισχύει τους δεσμούς επικοινωνίας, την κριτική σκέψη, την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, την αλληλοβοήθεια. Συνεισφέρει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, δηλαδή, στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μέσα στις οποίες δάσκαλος και μαθητής αλληλεπιδρούν δυναμικά και συνεργάζονται με κοινό στόχο την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Επιτυγχάνει, τέλος, τη διοχέτευση και την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των κλίσεων όλων των μαθητών για την παραγωγή ενός συνολικού αποτελέσματος.

Το θέατρο στο σχολείο δεν υπηρετεί μόνο εκπαιδευτικές σκοπιμότητες ως προς την αναπλήρωση γνώσης εξαιτίας των ανεπαρκειών εκπαιδευτικού συστήματος αλλά ο ρόλος του είναι πολύπλευρος και πολυδιάστατος. Καλλιεργεί ψυχοπνευματικά τους μαθητές και αναπτύσσει ολοκληρωμένα την προσωπικότητά τους, τόσο ως διδακτικό αντικείμενο όσο και ως μέθοδος διδασκαλίας, όσο και ως πεδίο προσωπικής έκφρασης και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εμπλοκής του μαθητή καθώς δημιουργεί κίνητρο ενεργοποίησης, δημιουργικής συμμετοχής, επικοινωνίας και συνεργασίας (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008).

«Το μεγάλο μας Τσίρκο»

Η οργάνωση και η προετοιμασία για την παράσταση *«Το μεγάλο μας Τσίρκο»* υπηρέτησε τόσο ατομικούς όσο και συλλογικούς στόχους.

Οι ατομικοί μπορούν να περιγραφούν ως εξής:

- Σύνδεση της γνώσης με ευχάριστα συναισθήματα.

- Αξιοποίηση των ικανοτήτων, του ταλέντου, των ενδιαφερόντων των μαθητών εκτός των ορίων της σχολικής τάξης .
- Διεύρυνση των ατομικών εμπειριών με τη βίωση πολλαπλών ρόλων.
- Συνειδητοποίηση των προσωπικών ορίων και της ατομικής συνεισφοράς στο κοινό στόχο.
- Γνώση της ιστορίας και κριτική στάση απέναντι στα γεγονότα του παρελθόντος.
- Συνειδητοποίηση της πολιτικής διάστασης του έργου και σύνδεση με τη σύγχρονη πολιτική κατάσταση.

Ενώ οι συλλογικοί:

- Συνεργασία σε επίπεδο ατόμων, ομάδας, σχολείων.
- Καλλιέργεια υπευθυνότητας απέναντι στην επίτευξη του κοινού στόχου και στους ανθρώπους που συνεργαζόμαστε
- Συνειδητοποίηση της έννοιας της συστράτευσης για την υλοποίηση του οράματος.

Η συμμετοχή στην παράσταση ήταν εθελοντική και η ανάληψη ρόλων έγινε ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες σε όλους τους τομείς δράσεις που εμπεριέχει η οργάνωση ενός τέτοιου εγχειρήματος. Οι μαθητές ή οι εκπαιδευόμενοι του Σ.Δ.Ε. είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε όποιο τομέα δράσης επιθυμούσαν ή θεωρούσαν ότι διαθέτουν κλίση. Το θέατρο διαθέτει το μοναδικό χαρακτηριστικό της αποδοχής και της αναγκαιότητας συμμετοχής κάθε είδους ικανότητας με ισότιμο ρόλο καθώς είναι σαφές ότι όλοι οι συντελεστές είναι απολύτως απαραίτητοι για την πραγμάτωση και την επιτυχία της παράστασης. Οι τομείς/ρόλοι που μπορούσαν να επιλέξουν οι μαθητές ήταν: σκηνοθεσία, ηθοποιοί, τραγούδι, υποβολείς, παρασκήνια, μακιγιάζ, σκηνογραφία, ενδυματολόγοι, μουσική επένδυση, φροντιστής σκηνής, δημιουργία αφίσας- διαφημιστικών φυλλαδίων, εισιτήρια, υποδοχή. Κάθε θέση απαιτούσε υπευθυνότητα, αποτελεσματικότητα και ομαλή συνεργασία για την επίτευξη του άριστου αποτελέσματος.

Οι παραστάσεις δόθηκαν στις 28 και 29 Ιούνη, στην Πύλη Βηθλεέμ. Πλήθος κόσμος παρακολούθησε, απήλαυσε και συγκινήθηκε με το αποτέλεσμα της συνεργασίας των δύο σχολείων. Τα δύο σχολεία απέδειξαν ότι η παιδεία δεν περιορίζεται στις σχολικές αίθουσες και ότι η γνώση μπορεί να προσφέρει απόλαυση και μαθητές και καθηγητές συστρατεύονται με συνδυαστικό κρίκο την αγάπη για την τέχνη.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας όπως βιώθηκαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και των παραστάσεων θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής.

- Καλλιέργεια της πίστης στις δυνατότητες των μαθητών και στην ικανότητα πραγματοποίησης ενός τόσο υψηλού στόχου που στην αρχή φάνταζε ουτοπικός.
- Ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.
- Επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή (συνεργασία και εμπιστοσύνη)
- Σταδιακή απόκτηση αυτοπεποίθησης για την σκηνική παρουσία.
- Ανάληψιμου βάρους εκπροσώπησης του σχολείου και δέσμευση της μέγιστης απόδοσης.
- Ιδιαίτερα στους μαθητές του Σχολείου Δεύτερης ευκαιρίας προσέφερε πολλαπλά και πολύπλευρα οφέλη. Η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση των ικανοτήτων, η αποδοχή και η συνεργασία με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη δεσμών φιλίας αποτέλεσε ουσιαστικό στοιχείο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης.
- «*Το μεγάλο μας τσίρκο*» δίδαξε κάθε συμμετοχο πως η πίστη στο όραμα και η επιμονή μπορεί να δημιουργήσει το όραμα. Δίδαξε ότι κάθε στόχος που συνολικά φαντάζει ακατόρθωτος μέσα από κατάλληλες επιλογές, συνεργασίες, διάθεση και επιμονή μπορεί να γίνει επιτεύξιμος.

Η σημασία για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. παρουσιάστηκε σε ημερίδα αφιερωμένη στην καινοτομία και στις εναλλακτικές δράσεις στα σχολεία αυτά.

<https://www.dropbox.com/s/11a4f2revugid7g/To%20megalo%20mas%20tsirko.pdf>

Ο τοπικός τύπος αναφέρθηκε στην παράσταση αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα και την προσφορά της συμμετοχής των μαθητών στο θέατρο.

<http://www.cretalive.gr/culture/view/tis-kaluter-es-entupwseis-afhse-to-scholiko-megalo-mas-tsirko/92711>

Σκηνές από την παράσταση:

<https://www.youtube.com/watch?v=jgIBqY7kQhg>

https://www.youtube.com/watch?v=E7beDDs27_o

Βιβλιογραφία

- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε., (επιμ.), (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.

- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., Iudici, A., (2014). Drama Experience in Educational Interventions, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 116, 21 February Pages 4977-4982.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. U.S.A.: Penguin group.
- Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, p. 251, New York: Anchor Books.
- Matijević, M. (2012). The New Learning Environment and Learner Needs this Century, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3290-3295.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Rousseau, J. (2002). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*. (επιμ. Π. Γκέκα, μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως Εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γενικού Λυκείου (2013). Εφημερίδα της Κυβέρνησης, Αρ. Φύλλου 2121 (28 Αυγούστου 2013).
- Ανακτήθηκε από <http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-2121-2013-wrologio-programma-lykeio-gymnasio.pdf> στις 23/02/2015.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Μαρία Αγγελιδάκη έχει σπουδάσει Φιλοσοφία στο τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο τμήμα Φιλολογίας του πανεπιστημίου Κρήτης και είναι υποψήφια διδάκτωρ της σχολής Αγωγής του πανεπιστημίου Κρήτης. Εργάζεται ως καθηγήτρια στη Β/βάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη Διδασκαλία μέσω των Τεχνών και στην ανεύρεση τρόπων ανάπτυξης της δημιουργικότητας.

Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση μαθητών της Α΄ βαθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές ανάγκες

Κατερίνα Γαρδούνη

Εκπαιδευτικός Α΄ βαθμιας Εκπαίδευσης, Τελειόφοιτη μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
με κατεύθυνση: Θέατρο και Εκπαίδευση
gardounikat@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη θα αποπειραθεί την ανάδειξη της θετικής επίδρασης που δύναται να παρέχει η αξιοποίηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (δραματικές τεχνικές, εκπαιδευτικό δράμα, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι) στην ομαλή ένταξη, βελτίωση επίδοσης, βαθμό συμμετοχής και κοινωνικοποίησης μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες της Α΄ βαθμιας εκπαίδευσης. Θα γίνει αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δραματικής τέχνης, της παιδαγωγικής αξιοποίησής της και στα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ανήλικων ατόμων με ήπιου βαθμού μαθησιακές δυσκολίες σε μαθησιακά περιβάλλοντα και θα επιχειρηθεί η απόδειξη του κατά πόσον η άσκηση της παιδαγωγικής μεθόδου με όχημα το θέατρο μπορεί να επιδράσει ευεργετικά στους τιθέμενους στόχους για την εκπαίδευσή τους. Τέλος, να αναδειχθεί πως το θέατρο στην εκπαίδευση διαθέτει εκείνα τα ειδοποιά στοιχεία που το καθιστούν αποτελεσματική εναλλακτική στρατηγική μάθησης και τρόπο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μεθόδων απαιτούμενων για την επιδιωκόμενη μαθησιακή πορεία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: δραματική τέχνη, μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικές δεξιότητες.

Abstract

The current study forms an effort for the designation of the positive impact the exploitation of Theatre in Education (drama techniques, educational drama, inquiry drama, creative drama) might have in smooth inclusion, improvement of school performance, degree of participation and socialization of elementary students with mild learning difficulties. There will be a reference to the special features of drama, to its pedagogical exploitation and to the benefits that result from it. Furthermore, the special features and behaviours of minors with mild learning difficulties in learning environments will be presented and there will be an attempt to prove whether practising a pedagogical method with drama, as a vehicle, can be beneficial for their education, according to the targets posed. Finally, the fact that Theatre in Education is qualified with these determinant features that make it an effective alternative learning strategy and a way of differentiated instruction, methods required for the intended learning development of students with special teaching needs, is expected to be highlighted.

Keywords: drama, learning difficulties, social skills.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί απόπειρα ανάδειξης των τρόπων με τους οποίους η δραματική τέχνη μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Στηρίζεται σε μελέτες και ερευνητικά προγράμματα παρέμβασης, που εφαρμόστηκαν κυρίως σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού με στόχο να διερευνήσουν την αποτελεσματικότητα της δραματικής τέχνης στους τομείς που προαναφέρθηκαν²⁸. Τα ερευνητικά προγράμματα στηρίζονταν πάντα σε κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο και χρησιμοποίησαν διαφορετικό είδος δράματος, ανάλογα με τη στόχευσή τους.

Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Antonelli, Bilocca, Borg, D., Borg, S., Boxall, Briffa και συν. 2014· Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007· Δροσινού, 2004) και τα αιτήματα για κοινωνικοποίηση, αποτελέσματα με διάρκεια ζωής (Antonelli

²⁸ Πρόκειται για τα ακόλουθα ερευνητικά προγράμματα: Technical and Vocational Education Initiative (TVEI): Ενσωμάτωση δράματος σε οριζόντιο προγραμματισμό curriculum για ένταξη μαθητών σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης μαθητών με Ε.Ε.Α. Η εκπαίδευσή τους προσανατολίστηκε στην εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων (Kemp, 1991), Acting together: Βελτίωση κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς νοητική στέρση (Miller και συν., 1993). Creative drama program: με έμφαση στη χρήση συγκεκριμένης κοινωνικής και γλωσσικής χρήσης για την ανάπτυξη των κοινωνικών και προφορικών εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (de la Cruz και συν., 1998), Play – Drama Intervention (PDI): Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και Asperger (Peter, 2003), Project Access: στρατηγικές αυτοϋποστήριξης μέσω του δράματος με ανάπτυξη προφορικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Schnapp & Olsen, 2003), School – based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties: η ενίσχυση της συναισθηματικής έκφρασης και συνειδητοποίησης για παιδιά με δυσκολίες μαθησιακές και συμπεριφοράς μέσω δραματικών διαδικασιών (Moneta & Rousseau, 2008), Drama – based pedagogy (DBP): μέθοδος ενσωμάτωσης των τεχνών στα προγράμματα σπουδών, με στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης βασισμένες στο δράμα – επικεντρώνεται σε εμπειρίες διαδικασίας και αναστοχασμού – ενδιαφέρεται τόσο για τα ακαδημαϊκά όσο και για τα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών (Lee και συν., 2014), Social Communication Skills Evaluation Observation Form: η διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές με δυσκολίες ένταξης σε τάξη γενικής εκπαίδευσης μέσω του creative drama (Erbay & Doğru, 2010), The influence of Process Drama on elementary students' written language: Η επίδραση του δράματος διαδικασίας (process drama) στον γραπτό λόγο μαθητών Δημοτικού – Θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Anderson, 2012), Social Competence Intervention Program (SCIP): Πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στο creative drama για παιδιά με αυτισμό, μη φραστικές μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομο υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής. Χρησιμοποιήθηκε το δράμα ως εργαλείο για παιδιά με ελλείμματα κοινωνικής ικανότητας που σχετίζονται με προβλήματα κοινωνικής αντίληψης (Gulı και συν., 2013), Speech Bubbles: Ανάπτυξη καλής κοινωνικής και προσωπικής κατάστασης σε παιδιά 6 – 7 ετών με δυσκολίες στην επικοινωνία (Barnes, 2014), Drama workshops: Σειρά βιωματικών εργαστηρίων με μαθητές με δυσλεξία για βελτίωση της αυτοεκτίμησης (Antonelli και συν., 2014).

και συν., 2014· Jindal – Snape & Vettraino, 2007· Lee, Patall, Cawthon, & Steingut, 2014· Moneta & Rousseau, 2008· Stanford, 2003), έμπρακτη εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί (Lee και συν., 2014), ενεργητική προσέγγιση της γνώσης (Βέικου και συν. 2007· Δήμου, 2014· Ήμελλου, 2011· Kaniel & Feuerstein, 1989) και ισότιμη συνεκπαίδευση (Βέικου και συν. 2007· Δροσινού, 2004· Δήμου, 2014· Reid & Valle, 2004· Saur & Oddbjørn, 2013· Stanford, 2003) μέσα από την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Antonelli και συν., 2014· Βέικου και συν. 2007· Δροσινού, 2004· de la Cruz, Lian & Morreau, 1998· Kempe, 1991· Miller, Rynders & Scleien, 1993· Stanford, 2003).

Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ορισμός – μορφές

Με τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εννοείται οποιαδήποτε δυσκολία, ήπιας ή περίπλοκης και σοβαρής μορφής, έχει επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Antonelli και συν., 2014· Jindal – Snape & Vettraino, 2007· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013). Κοινό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η δυσκολία στην απόκτηση α) ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την ευχέρεια λόγου, την κατανόηση και την συγκέντρωση και β) δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης σχετικών με: τη διαχείριση συμπεριφορών και την κοινωνική αντίληψη. Ενδεικτικά αναφέρω ως ήπιες μορφές τις δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης κειμένου και προφορικού λόγου, προφορικής και γραπτής έκφρασης. Περίπλοκες μορφές αποτελούν η νοητική στέρηση, τα σύνδρομα Down, Asperger, υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής (Alber & Foil, 2003· de la Cruz και συν., 1998· Leveroy, 2013· Miller και συν., 1993· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013· van der Gaag, 1998).

Το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει κάποια μορφή προβλήματος στον λόγο ή στη γλώσσα, που μπορεί να αφορά στην ευχέρεια, την κατανόηση, τη μνήμη, τη συγκέντρωση και τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης που προκαλούν χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αμηχανία και θυμό. Τα περισσότερα από αυτά τα άτομα παρουσιάζουν προκλητική συμπεριφορά, ως αποτελεσματική μέθοδο επικοινωνίας με τους άλλους (Antonelli και συν., 2014· Δήμου, 2014· de la Cruz και συν., 1998· Leveroy, 2013· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013· van der Gaag, 1998).

Κοινωνικές δεξιότητες και η σημασία απόκτησής τους

Αναρίθμητες μελέτες συμφωνούν στο ότι για την πλήρη ενσωμάτωσή τους στις δραστηριότητες γενικής εκπαίδευσης χρειάζεται να βελτιώσουν τις κοι-

νωνικές τους δεξιότητες προκειμένου να μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά και να τις γενικεύουν, εφαρμόζοντάς τις στο σχολικό και στα νέα περιβάλλοντα, στα οποία εντάσσονται.²⁹

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με τις κοινωνικές και ατομικές ικανότητες που διαθέτει το άτομο, ώστε να μπορεί να είναι σε θέση να λύνει προβλήματα, να ανιχνεύει κοινωνικά μηνύματα και να έχει λειτουργική αλληλεπίδραση με το κοινωνικό του περιβάλλον (Cumming, 2010). Ένα άτομο θεωρείται κοινωνικά ικανό, όταν για τις συμπεριφορές που επιδεικνύει σε ορισμένες καταστάσεις, λαμβάνει θετική ενίσχυση από το περιβάλλον του. Οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στη δημιουργία ουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων κατά την παιδική ηλικία και η σωστή τους χρήση βοηθά το παιδί να γίνει αποδεκτό από τους συνομηλίκους του και να ενισχύσει το κοινωνικό του κύρος (Gumpel & Golan, 2000). Η ικανότητα ενός παιδιού να αλληλεπιδρά κοινωνικά με τους συνομηλίκους του αποτελεί βασική δεξιότητα που καθορίζει την ποιότητα της ζωής του. Οι κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτοαντίληψη, δηλαδή την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, την υπευθυνότητα, και την επικοινωνία³⁰.

Οι τέχνες ως μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Όμως, στην ενσωμάτωση μαθητών με Ε.Ε.Α. σε τάξεις γενικού σχολείου υπάρχει έντονη πιθανότητα αυτοί να μην μπορούν να συμμετέχουν με επιτυχία στην καθιερωμένη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να προκύπτει το θέμα της διαφοράς και της διαφοροποίησης στις σχολικές τάξεις. Η διαφοροποιημένη οργάνωση στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αποτελέσει τρόπο αντιμετώπισης αυτής της πιθανότητας, ώστε να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με Ε.Ε.Α (Δήμου, 2014· Gullat, 2008· Kaniel & Feuerstein, 1989· Reid & Valle, 2004).

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιείται η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983)³¹, δηλαδή οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μαθαίνει κάθε μαθητής ανάλογα με το είδος νοημοσύνης που διαθέτει (Βέικου και συν. 2007· Reid & Valle, 2004· Stanford, 2003· Anderson, 2012). Αυτοί σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους επίτευξης των διδακτικών στόχων, όπως για παράδειγμα τον αισθησιοκινητικό ή τον πολυαισθητηριακό (Anderson, 2012· Gullat, 2008· Stanford, 2003).

²⁹ Antonelli και συν., 2014· Βέικου και συν. 2007· Δήμου, 2014· Δροσινού, 2004· Miller και συν., 1993· Kempe, 1991· Schnapp & Olsen, 2003

³⁰ Antonelli και συν., 2014· Βέικου και συν. 2007· Δήμου, 2014· Δροσινού, 2004· de la Cruz και συν., 1998· Kempe, 1991· Schnapp & Olsen, 2003·

³¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, ό. α. σε: Stanford, 2003.

Οι δύο τελευταίοι εισάγονται μέσα από τις τέχνες, η ενσωμάτωση των οποίων στην εκπαίδευση θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Η ενσωμάτωση των τεχνών είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών. Έχουν αποδειχθεί καίριες για την εκπαίδευση του παιδιού ως ολότητα και το εφοδιάζουν με οφέλη που διαρκούν μια ζωή (Anderson, 2012· Gullat, 2008· Παπαδόπουλος, 2014). Μέσω των τεχνών δεν ενισχύεται μόνο η μαθησιακή διαδικασία. Αποτελούν τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας όλων των παιδιών αφού ταυτόχρονα αναπτύσσονται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συναισθηματική έκφραση. Έρευνες αποδεικνύουν άμεση σχέση ανάμεσα στην καλή πνευματική, φυσική και συναισθηματική κατάσταση και στην ενασχόληση με δραστηριότητες σχετικές με τις τέχνες. Γι' αυτό προτείνεται η διευρυμένη επαφή ειδικά μειονεκτικών ομάδων με τις τέχνες (Anderson, 2012· Gullat, 2008· Lee και συν., 2014· Moneta & Rousseau, 2008· Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013).

Οι θετικές επιδράσεις της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Το δράμα είναι μορφή τέχνης που μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο με θετικά αποτελέσματα στην καλή κοινωνική και πνευματική κατάσταση των παιδιών, και ιδιαίτερα αυτών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση, αναπτύσσοντας την κοινωνική τους ικανότητα³².

«Η δραματική τέχνη έχει ιδιότητες που την καθιστούν ασφαλές, άνετο και εύελικτο μέσο (Gardner, 1985)³³ που μπορεί να ενσωματωθεί σε οποιοδήποτε πρόγραμμα σπουδών – με οποιαδήποτε μορφή (εργασίας ή παιχνιδιού) – που επιτρέπει την επανάληψη και την αξιολόγηση ιδεών χωρίς τη δαμόκλειο σπάθη της τιμωρίας για τη λανθασμένη απάντηση (Heathcote, 1984)³⁴. Η ιδιότητά της να μην υπάρχει χωρίς κοινό ή χωρίς μια ομάδα συμμετεχόντων την καθιστά κοινωνική τέχνη και ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο όταν αυτοί που συμμετέχουν δε διαθέτουν ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων» (Miller και συν., 1993).

Ήδη, το θέατρο στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως δυναμική μεθοδολογία για διδασκαλία, ενώ σε προσπάθειες που γίνονται να βελτιωθούν τα

³² Alber & Foil, 2003· Anderson, 2012· Antonelli και συν., 2014· Barnes, 2014· de la Cruz και συν., 1998· Erbay & Doğru, 2010· Guli, Semrud – Clikeman, Lerner, & Britton, 2013· Hughes & Wilson, 2004· Jindal – Snape & Vettraino, 2007· Kempe, 1991· Lee και συν., 2014· Leveroy, 2013· Mages, 2008· Miller και συν., 1993· Moneta & Rousseau, 2008· Peter, 2003· Schnapp & Olsen, 2003· Τσιάρας, 2004· Warren, 1993.

³³ Gardner, H. (1985). Towards a theory of dramatic intelligence. In J. Kase – Polsini (Ed.), *Creative drama in developmental context* (pp. 295 – 312). New York: University Press of America, ό. α. σε: Miller, Rynders & Schleien, 1993.

³⁴ Heathcote, D. (1984). *Collected writing on education and drama*. London: Hutchinson Press, ό. α. σε: Miller, Rynders & Schleien, 1993.

αποτελέσματα εγγραμματισμού των μαθητών επαγγελματίες της εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιήσει παρεμβάσεις που βασίζονται στο δράμα. Μαθητές με δυσκολίες σε κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες ωφελήθηκαν στο να κατανοήσουν την έννοια της κοινωνικοποίησης και μέσα από αυτήν οδηγήθηκαν σε αναγνωστική επάρκεια και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη³⁵.

Η κοινωνική φύση της δραματικής τέχνης την καθιστά αποτελεσματικό μέσο για την κοινωνική ένταξη και συμμετοχή ατόμων που υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν εκπονηθεί προγράμματα παρέμβασης που διευκολύνουν την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με μαθητές της γενικής εκπαίδευσης. Στην πλειοψηφία τους συμφωνούν στο ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες για να γίνουν αποδεκτοί από τους άλλους, ιδιαίτερα αν πρόκειται να συμπεριληφθούν πλήρως σε δραστηριότητες γενικής εκπαίδευσης³⁶.

Η αποδοχή, η ένταξη και η ενσωμάτωση αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών που με τη σειρά τους επιδρούν στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή τους επίδοση. Μέσω της δραματικής τέχνης επιτυγχάνονται, γιατί η αλληλεπίδραση, η συλλογικότητα και το ασφαλές περιβάλλον που προσφέρονται σε μία τάξη δραματικής τέχνης συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση καθώς και στην αντιμετώπιση συναισθηματικών προβλημάτων.³⁷

Αποτελέσματα προγραμμάτων παρέμβασης με εργαλείο τη δραματική τέχνη

Οι περισσότερες παρεμβάσεις στόχευαν και κατάφεραν να αποδείξουν πως η δραματική τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματικό πλαίσιο εργασίας στον οριζόντιο προγραμματισμό των curricula, μέσα από το οποίο άτομα με Ε.Ε.Α. μπορούν να οδηγηθούν στη μάθηση αναπτύσσοντας κοινωνικές και προφορικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αποδεικνύουν την αξία της ως προσέγγιση ενσωμάτωσης μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, επειδή στοχεύει σε ανάπτυξη περιοχών, στους οποίους οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν έλλειμμα, δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και ενισχύοντας τη συνεργασία και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από ομάδες συνομηλίκων που πρόθυμα βοηθούν ο ένας τον άλλον να πετύχουν κάτι.³⁸

³⁵ Βλ. υποσημείωση 5.

³⁶ Βλ. υποσημείωση 1.

³⁷ Βλ. υποσημείωση 5.

³⁸ Βλ. υποσημείωση 1.

Η δραματική τέχνη, λειτουργώντας πάντα σε πλαίσια, καθορισμένα από τον εμπνευστή, συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων, των γνωστικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών τους δεξιοτήτων μέσα από :

- την ομαδική δουλειά που συμβάλλει στην αλληλεπίδραση, τη βελτίωση συμπεριφοράς και άρα των διαπροσωπικών σχέσεων και οδηγεί στην αποδοχή.
- την εμπλοκή και την κινητοποίηση που οδηγούν στην επικοινωνία.
- την επικοινωνία που οδηγεί στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων.
- την προσωπική εμπλοκή και την επικοινωνία που αποτελούν ευκαιρίες κοινωνικοποίησης.
- την επικοινωνία, την ενδυνάμωση και τη συμμετοχή σε ομάδα αναπτύσσει την αυτοϋποστήριξη.
- την επαναλαμβανόμενη αναπαράσταση, τη συγκέντρωση και την κωδικοποίηση αφηρημένων εννοιών οδηγεί στη μάθηση.
- την ανάπτυξη της φαντασίας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.
- την αυτοέκφραση στην κατανόηση του εαυτού, την επεξεργασία συναισθημάτων και εμπειριών.
- την ανάπτυξη προφορικών και ακουστικών δεξιοτήτων στην αυτοεκτίμηση.
- μέσα από ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην αυτοπεποίθηση.
- την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση:

α) στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων όπως του φόβου, της ανησυχίας, του άγχους, της αμηχανίας, του θυμού, β) σε ποιοτική ζωή και αποτελεσματική διαβίωση.

Τρόποι συμβολής διαφόρων μορφών δραματικής τέχνης στην αντιμετώπιση διαφόρων μορφών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Επειδή α) χρησιμοποιεί διαδικασίες παιχνιδιού, δε βασίζεται σε φραστικές ικανότητες, δημιουργεί νοήματα με φυσικό τρόπο, οργανώνει τις συναισθηματικές εμπειρίες και αυξάνει την αυτοπεποίθηση, διευκολύνει τη μη λεκτική έκφραση σε παιδιά με λεκτικούς περιορισμούς και μέσα από τη συναισθηματική έκφραση προάγει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. β) Μέσω αυτής: δημιουργούνται λεκτικές υποδομές, βελτιώνονται οι ακουστικές δεξιότητες, η παρατηρητικότητα και η απόκτηση φραστικών και μη φραστικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, διατηρώντας την προσοχή ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που η προσοχή τους διασπάται εύκολα. γ) Ενθαρρύνει την ομιλία και τη σκέψη, αναπτύσσει τον φυσικό συντονισμό και τη μνήμη, ενισχύοντας έτσι τις ιδιαίτερες ικανότητες των ατόμων με δυσλεξία που αφορούν στον συγχρονισμό, τη μίμηση και τη δημιουργικότητα, επειδή τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα σε ασφαλή περιβάλλοντα. δ)

Οι παρεμβάσεις μέσω δραματικής τέχνης συνέβαλαν ώστε άτομα με Asperger να αναπτύξουν συμβολικές αναπαραστάσεις, να έχουν κοινωνική αλληλεπίδραση και συναισθηματική απόκριση προς τους συνομηλίκους τους, επειδή κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους, ένιωσαν συναισθηματικά ασφαλή, χωρίς το άγχος της αποτυχίας από την επίδειξη δεξιοτήτων και δέχτηκαν κοινωνική ενίσχυση. ε) Η συμμετοχή ατόμων με αυτισμό σε δραματικές δραστηριότητες απέδειξε ότι ενισχύθηκαν εκείνες οι περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη λειτουργία της ευέλικτης σκέψης, ωφελήθηκαν στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και έγιναν πιο δεκτικοί στην κοινωνική αλληλεπίδραση. στ) Προσφέρεται ακόμη και για ενσωμάτωση ατόμων με νοητική στέρση, στοχεύοντας στην κοινωνικοποίησή τους και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.³⁹

Για τις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μορφές δραματικής τέχνης, όπως: creative drama (McCaslin, 1996), story dramatization (Ward, 1996), process drama (Heathcote & Bolton, 1995), drama-in-education (Bolton, Davis & Lawrence, 1987), theatre-in-education (Jackson, 1993), τοθέατρο του καταπιεσμένου (Boal, 1974), applied theatre techniques (Cawthon & Dawson, 2009), theatre games (Spolin, 1986), dramatic inquiry (Edminston, 2013), enactment strategies (Willhelm, 2002), αυτοσχεδιασμοί και παιχνίδια ρόλων⁴⁰.

Δραματική τέχνη: μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αποτελεσματικός τρόπος ενσωμάτωσης

Μέχρι στιγμής, οι μαθητές χρεώνονται την ευθύνη της αποτυχίας τους, λόγω της μειωμένης ικανότητάς τους. Πρέπει να προσαρμόζονται στους δασκάλους και στο σχολείο, ενώ αυτά μπορούν να παραμένουν αναλλοίωτα. Όμως, δεν τίθεται ζήτημα για το αν μαθητές με την ετικέτα του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν σε μία ιδιαίτερη κατηγορία. Υποτίθεται πως ο καθένας από μας ανήκει σε μία ιδιαίτερη κατηγορία. Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, επομένως, να γίνει αποδεκτό ότι πρόκειται για κοινωνικοπολιτικό πρόβλημα και όχι για ελαττωματικά παιδιά. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελούν αντικειμενική αλήθεια και δεν είναι μόνο ατομικό αλλά κυρίως κοινωνικό χαρακτηριστικό. Όταν εκλαμβάνεται ως ιατρική αλήθεια, δε χρειάζεται να αναλάβουμε καμιά ευθύνη για τη σχολική αποτυχία (Δροσινού, 2004· Hatton, 2009· Kaniel & Feuerstein, 1989· Reid & Valle, 2004).

Πρέπει να γίνουν αντιληπτές στα πλαίσια της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και όχι ως παθολογία. Προς το παρόν οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης

³⁹ Βλ. υποσημείωση 5.

⁴⁰ Ο. ά σε: Lee κ.ά., 2014.

αποτελούν εχθρικά περιβάλλοντα για μαθητές που δεν μπορούν να συμβαδίσουν και όχι εκπαιδευτικούς χώρους που είναι ανοιχτοί σε όλους. Η ταξινόμηση παιδιών σε ήδη διαθέσιμες κατηγορίες αποτελεί έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο σκέψης και για την ανικανότητα και για τις τάξεις. Το ζήτημα είναι αν οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης μπορούν να μετατραπούν σε φιλόξενα, παραγωγικά και εποικοδομητικά περιβάλλοντα για όλους τους μαθητές. Η ευθύνη για την ενσωμάτωση έχει να κάνει περισσότερο με την αλλαγή της δημόσιας στάσης, την ανάπτυξη τάξεων που θα είναι φιλόξενες κοινότητες και τις διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις παρά με τα χαρακτηριστικά μεμονωμένων μαθητών (Shapiro, 1999)⁴¹. Αν η διαφοροποίηση θεωρηθεί ως φυσική και παραγωγική, τότε μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, και ενθαρρύνει μια εντελώς διαφορετική θεώρηση: ένταξη και όχι αποκλεισμό, συνεργασία αντί για ανταγωνισμό, φυσιολογική ανθρώπινη ποικιλομορφία και όχι ανικανότητα. Έτσι κι αλλιώς, οι ειδικοί παιδαγωγοί χρειάζεται να δουλεύουν με και μέσα στη γενική εκπαίδευση και όχι επιπρόσθετα (Reid & Valle, 2004).

Είναι, λοιπόν, σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να δουλεύουν παράλληλα –με τις κατάλληλες εργασίες για το επίπεδό του ο καθένας– και ότι πρόκειται για πρόβλημα των κλειστών *curricula*, των οποίων η δομή αποδυναμώνει και ενισχύει την ανικανότητα. Γι' αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να μεταμορφωθεί ώστε να εξυπηρετεί όλους τους μαθητές και όχι μόνο μερικούς. Να οργανωθεί και να λειτουργήσει διαφορετικά για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ισοτιμία στην εκπαίδευση. Η εστίαση θα πρέπει να γίνει στον επανασχεδιασμό του περιεχομένου και όχι στη θεραπεία μεμονωμένων αναπηριών, προκειμένου να διασφαλιστεί για όλους το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών στη μάθηση και η ύπαρξη σχολείων ουσιαστικά ισότιμης συνεκπαίδευσης (Δροσινού, 2004· Kaniel & Feuerstein, 1989· Kempe, 1991· Reid & Valle, 2004).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να επιτευχθεί μέσω του δράματος σε διευρυμένα *curricula*. Σε μία τάξη με μορφή κοινότητας, όπως σε αυτήν της δραματικής τέχνης, το αίτημα για ενσωμάτωση θα πραγματοποιηθεί. Σε μια δραματική κατάσταση μέσα από την υιοθέτηση φανταστικών ρόλων ο όρος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιττός, γιατί το άτομο που είναι χαρακτηρισμένο ως τέτοιο μεταμορφώνεται. Στο δραματικό περιβάλλον αμφισβητείται η ισχύς της ιατρικής διάγνωσης για όσους έχουν διαγνωστεί με κάποιο πρόβλημα και εξουδετερώνονται τα στερεότυπα τα σχετικά με την πνευματική υγεία. Τελικά δίνεται η ευκαιρία σε όσους συμμετέχουν να αποδείξουν σε όσους τους βλέπουν μια μεγάλη ποικιλία από συναισθήματα, στάσεις και δεξιότητες που ανατρέπουν χαρακτηρισμούς όπως ανίκανος ή

⁴¹ Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward class – mates with disabilities*. New York: Routledge Falmer, ό. α. σε: Reid & Valle, 2004.

επικίνδυνος (Δροσινού, 2004· Kaniel & Feuerstein, 1989· Kempe, 1991· Reid & Valle, 2004· Stanford, 2003).

Βιβλιογραφία

- Alber, S. R., & Foil, C.R. (2003). Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency. *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 22 – 39.
- Anderson, A. (2012). The influence of process drama on elementary students' written language. *Urban Education*, 47(5), 959 – 982.
- Antonelli, L., Bilocca, S., Borg, D., Borg, S., Boxall, M., Briffa, L. et al. (2014). Drama, performance ethnography, and self – esteem: Listening to youngsters with dyslexia and their parents. *SAGE Open*, 4, 1 – 15.
- Barnes, J. (2014). Drama to promote social and personal well – being in six – and seven – year – olds with communication difficulties: the Speech Bubbles project. *Perspectives in Public Health*, 134(2), 101 – 109.
- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55 – 68.
- Cumming, T.M. (2010). Using technology to create motivating social skills lessons. *Intervention in School and Clinic*, 45, 242 – 250.
- de la Cruz, R. E., Lian, M. J., & Morreau, L. E. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89 – 95.
- Δήμου, Γ. (2014). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρία και πράξη. Διαφοροποιώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους στόχους του μαθήματος των κοινωνικών δεξιοτήτων, για τη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 2(1), 129 – 143.
- Δροσινού, Μ. Χ. (2004). Πολυδύναμο ενιαίο κέντρο ειδικής αγωγής και βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 143 – 156.
- Erbay, F., & Dođru, S. S. Y. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching social communication skills in mainstreamed students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4475 – 4479.
- Guli, L. A., Semrud – Clikeman., M., Lerner., M. D., & Britton., N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 37 – 44.
- Gullat, D. (2008). Enhancing student learning through arts integration: Implications for the profession. *The High School Journal*, 91(4), 12 – 25.
- Gumpel, T.P. , & Golan, H. (2000). Teaching game – playing social skills using a self – monitoring treatment package. *Psychology in the Schools*, 37(3), 253 – 261.
- Ήμελλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: Γ. Αλεβίζος, Α. Βλάχου, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Χαρούπιας & Ουρ. Χιουρέα (Επιμ.).

Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

- Hatton, N. (2009). The labelling effect: drama, mental health and learning disability. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 91 – 95.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57 – 72.
- Jindal – Snape, D., & Vettrano, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social – emotional development in people with special needs: Review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107 – 117.
- Kaniell, S. , & Feuerstein, R. (1989). Special needs of children with learning difficulties. *Oxford Review of Education*, 15(2), 165 – 179.
- Kempe, A. (1991). Learning both ways. *British Journal of Special Education*, 18(4), 137 – 139.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2014). The effect of drama – based pedagogy on preK – 16 outcomes: A meta – analysis of research from 1985 – 2012. *Review of Educational Research*, 20(10), 1 – 47.
- Leveroy, D. (2013). Locating dyslexic performance: text, identity and creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(4), 374 – 387.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124 – 152.
- Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 31, 228 – 233.
- Moneta, I., & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school – based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 329 – 340.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Το συμβούλιο της Λισαβόνας και οι τέχνες στο νέο Σχολείο. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://theduarte.org/11072014-σίμιος-παπαδόπουλος-το-συμβούλιο-τη/>
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21 – 27.
- Reid, D. K., & Valle, J. W. (2004). The discursive practice of learning disability: Implications for instruction and parent – school relations. *Journal of learning disabilities*, 37(6), 466 – 481.
- Saur, E., & Oddbjørn, J. (2013). Stepping into the unknown – welfare, disability, culture and theatre as an opportunity for equality? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(3), 246 – 260.
- Schnapp, L., & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 211 – 219.
- Stanford, P. (2003). Multiple intelligence for every classroom. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 80 – 85.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62 – 76.

- Φραγκούλης, Ι., & Μίχαλου, Α. (2013). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 1(2), 51 – 68.
- van der Gaag., A. (1998). Communication skills and adults with learning disabilities: Eliminating professional Myopia. *British Journal of Learning Disabilities*, 26, 88 – 93.
- Warren, K. (1993). Empowering children through drama. *Early Child Development and Care*, 90, 83 – 97.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Κατερίνα Γαρδούνη είναι πτυχιούχος του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας, με κατεύθυνση Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Πρόσφατα ολοκλήρωσε κύκλο σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ε.Κ.Π.Α), με κατεύθυνση Θέατρο και Εκπαίδευση. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην Α΄βάθμια Εκπαίδευση σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Έχει εκπονήσει θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οργανώσει, ως εμπνευστήρια και επιμορφώτρια, θεατρικά εργαστήρια για παιδιά και ενήλικες, αξιοποιώντας τις δραματικές μεθόδους και τεχνικές ως εργαλεία για τη διδασκαλία μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πήρε μέρος στο 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων, που έλαβε χώρα τον Νοέμβριο του 2014 στην Αθήνα, ως εισηγήτρια, εμπνευστήρια εργαστηρίου και μέλος της οργανωτικής ομάδας του συνεδρίου. Το παρόν άρθρο αποτελεί την εισήγησή της στο εν λόγω συνέδριο.

Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα: Συναισθηματικό Καλειδοσκόπιο

Αναστασία Ν. Μαργέτη

Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Λογοτεχνίας, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
anamargeti@yahoo.gr

Περίληψη

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ‘Συναισθηματικό Καλειδοσκόπιο’, επικεντρώνεται στην αναγνώριση με τρόπο λεκτικό και μη λεκτικό των συναισθημάτων σε εαυτούς και αλλήλους ενισχύοντας την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη κατά Gardner. Το θέμα συνδέεται άμεσα με την καθημερινή συγκρουσιακή πραγματικότητα των μαθητών, αφού τα ολοένα αυξανόμενα κρούσματα βίας και σχολικού εκφοβισμού καταδεικνύουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων αντιμετώπισής τους. Σ’ αυτά η κατονομασία των συναισθημάτων αποτελεί το πρώτο στάδιο, σύμφωνα με τον Gottman, στην πορεία προς την επίγνωση και την ενσυναίσθηση. Το project αξιοποιεί τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας και στηρίζεται στην επαφή των μαθητών με λογοτεχνικά έργα μέσα από θεατρικές τεχνικές. Ολοκληρώνεται σε 8 διδακτικά δίωρα και απευθύνεται σε μαθητές Δ’, Ε’ και ΣΤ’ τάξεων του Δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική αγωγή, βία και σχολικός εκφοβισμός, θεατρικές τεχνικές.

Abstract

The drama in education project “Emotional Kaleidoskopio” focuses on the verbal and non-verbal recognition of emotions within ourselves and those around us; thus, it strengthens intrapersonal and interpersonal intelligence, according to Gardner. The topic is closely related to everyday conflict reality among pupils, since the increasing instances of school violence and bullying stress the necessity of the designing, elaboration and realisation of projects, during which the definition of emotions consists the very first step towards cognition and empathy, according to Gottman. The project develops and makes use of the experiential teaching method and is based on pupils’ contact with literary pieces through drama techniques. The task is completed in eight 2-hour teaching sessions and is addressed to D’, E’ and ST’ Primary School classes.

Keywords: emotional education, school violence and bullying, drama techniques.

Κριτήρια επιλογής θέματος και λογοτεχνικών κειμένων

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ‘Συναισθηματικό Καλειδοσκόπιο’ στοχεύει, κυρίως, στην αναγνώριση με τρόπο λεκτικό και μη λεκτικό συναισθη-

μάτων σε εαυτούς και αλλήλους ενισχύοντας την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη κατά Gardner (1983: 57). Το θέμα συνδέεται άμεσα με την καθημερινή συγκρουσιακή πραγματικότητα των παιδιών, σχολική και εξωσχολική, αφού τα ολοένα αυξανόμενα κρούσματα σχολικής βίας και εκφοβισμού καταδεικνύουν την αναγκαιότητα εκπόνησης προγραμμάτων αντιμετώπισής τους. Σ' αυτά η κατονομασία των συναισθημάτων αποτελεί το πρώτο στάδιο, σύμφωνα με τον Gottman, (2011: 122) στην πορεία προς την επίγνωση και την ενσυναίσθηση. Στους στόχους του προγράμματος περιλαμβάνεται η διαχείριση των συναισθημάτων, η προσπάθεια, δηλαδή, κάποιος 'να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματά του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται' (Χατζηχρήστου, 2011: 7). Στις μέρες μας άλλωστε γίνεται λόγος για 'συναισθηματική νοημοσύνη' και διερευνώνται τρόποι για να 'προσδίδουμε νοημοσύνη στο συναίσθημα' (Goleman, 1995: 24).

Το project βασίζεται στη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας, όπου τα παιδιά βιώνουν την προσφερόμενη γνώση παίζοντας, δηλαδή άμεσα ή εμπειρικά και «μεθ' ηδονής», όπως υποστηρίζει ο Αριστοτέλης. Προωθεί την ανακαλυπτική, ομαδοσυνεργατική μάθηση, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, οδηγεί στην αυτενεργό δράση και εν τέλει στην αυτορρύθμιση των παιδιών, ώστε να ενταχθούν συνειδητά και υπεύθυνα στο σχολικό πλαίσιο, ως μαθητές αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο, ως αυριανοί πολίτες.

Το πρόγραμμα φέρνει σε επαφή τους μαθητές με λογοτεχνικά έργα μέσα από τους κώδικες του θεάτρου, ενώ παράλληλα καλλιεργεί το λόγο και αποτελεί αφετηρία παραγωγής νέου λόγου, αφού το λογοτεχνικό έργο μεταγράφεται σε θεατρικό. Επιπλέον το αυτοσχέδιο θέατρο συντελεί στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, διότι αποτελεί συνισταμένη των τεχνών στο σύνολό τους (Γραμματάς, 2013) και λειτουργεί ως πάμμουσος παιδαγωγία, ενώ ταυτόχρονα τους εμπλουτίζει με νέες γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες. Με την προβολή λογοτεχνικών κειμένων μέσα από το σχολικό θέατρο οι μαθητές γίνονται κοινωνοί ιδεών και αξιών που απορρέουν από αυτά θέτοντάς τις σε διαλεκτική σχέση με το σήμερα.

Τα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέχθηκαν είναι 'Το λαφάκι', ένα ποίημα του Κ. Φίλου και ο μύθος του Αισώπου 'Η αλεπού και το λελέκι' διασκευασμένος σε δύο εκδοχές με διαφορετικό τέλος. Στην πρώτη εκδοχή οι σχέσεις των ηρώων τελικά αποκαθίστανται με αμοιβαίες παραχωρήσεις, ενώ στη δεύτερη διακόπτονται. Διαφορά υπήρχε και ως προς το λογοτεχνικό τους είδος, αφού η μία διήγηση είναι έμμετρη ενώ η άλλη σε πρόζα. Προτιμήθηκαν δύο από τα τρία κείμενα να είναι σε ποιητική μορφή, διότι 'η ποίηση... ευαισθητοποιεί το παιδί απέναντι στη γλώσσα, το οδηγεί στη λογοπλασία και στην ανάπτυξη πνεύματος και χιούμορ' (Αλκηστις, 1984: 107). Αρχικά γίνεται κειμενοκεντρική επεξεργασία των έργων με αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών δομών και έμφαση στα συναισθήματα των ηρώων. Έτσι οι μαθητές 'ανακαλύπτουν' ένα πλέγμα εσώτερων σχέσεων και λειτουργιών

στο κείμενο, τις οποίες μεταγενέστερα ενσωματώνουν στις αυτοσχεδιαστικές τους διαδρομές. Κατόπιν παράγουν δικά τους κείμενα, αφού μεταγράψουν το λογοτεχνικό έργο σε θεατρικό χρησιμοποιώντας μετασημασιολογικές πρακτικές λόγου. Επιπλέον μέσα από αυτή τη διαδικασία αυξάνουν ποιοτικά και ποσοτικά τους τρόπους της αναγνωστικής τους ανταπόκρισης.

Στο 'Λαφάκι' ο μικρός ήρωας εμφανίζεται μόνος και αντιμετωπίζει το ίδιο φυσικό περιβάλλον σε διαφορετικό χρόνο. Ο οικείος χώρος του δάσους μετατρέπεται, όταν σκοτεινιάζει, σε ανοίκειο εξαιτίας της απουσίας του φωτός αλλά και της μητέρας. Το σκοτάδι και η μοναξιά είναι καταστάσεις που δημιουργούν ανασφάλεια και φόβο στα παιδιά, τα οποία κατανοούν την ψυχολογία του ήρωα, ανακαλώντας συναισθηματικές μνήμες από προσωπικά τους βιώματα και μπορούν να οδηγηθούν στην ενσυναίσθηση.

Στο μύθο του Αισώπου *'Η αλεπού και το λελέκι'* οι ήρωες είναι δύο και στο επίκεντρο βρίσκονται οι μεταξύ τους σχέσεις και συγκρούσεις, τα προβλήματα επικοινωνίας με τον 'άλλο', ως ετερότητα, και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτή. Οι δυο εκδοχές προσφέρουν δυο διαφορετικές ερμηνείες και τρόπους διαχείρισης για τα ίδια γεγονότα και οι μαθητές καλούνται να κρίνουν και να συγκρίνουν. Επιπλέον το άχρονο και το διηνεκές του μύθου, το δάσος, που λειτουργεί σαν τόπος 'αλλού' αλλά και τα πρόσωπα, προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να τα εγκιβωτίσουν σε χωροχρονικό πλαίσιο δικής τους επιλογής προσθέτοντας προσδιοριστικά στοιχεία ύφους και εποχής. Έτσι αφενός εκσυγχρονίζουν τα έργα, αφετέρου αντιλαμβάνονται ότι η σκηνική παρουσίαση αποτελεί κανάλι επικοινωνίας, στο οποίο παρεμβαίνουμε τροποποιώντας αρκετά στοιχεία αλλά προσέχοντας να μην μεταβληθεί το νόημα. Αυτό δε συμβαίνει με την απλή ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου.

Το προτεινόμενο project μέσω της στοχευμένης διάρθρωσής του επιτρέπει τη σταδιακή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην επόμενη μέχρι τη σχολική παράσταση, που λειτουργεί ως επιστέγασμα αλλά και αξιολόγηση όλου του εγχειρήματος.

Προϋποθέσεις Υλοποίησης

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές των Δ', Ε' και Στ' τάξεων, διότι θεωρούμε ότι ανταποκρίνεται τόσο στις γνωσιοθεωρητικές όσο και στις αισθητικές και καλλιτεχνικές τους ανάγκες, σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους και στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Προϋποτίθενται η ομαδοσυνεργασία και η γνωριμία με τη σημασία της σκηνικής σύμβασης, που στο παιδαγωγικό της μέρος «*περιορίζεται στο παιχνίδι ταλάντευσης των παιδιών μεταξύ πραγματικού και φανταστικού μέσα στην ομάδα*» (Σέξτον, 1998: 20). Ο εκπαιδευτικός «*πρέπει να γνωρίζει το θέατρο σαν εμπειρία και πράξη και να είναι ικανός να εμπυχνώνει τη μαθη-*

τική ομάδα με όρους καλλιτεχνικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς», ενώ «μπαίνει και ο ίδιος ως αναστοχαζόμενος ερευνητής, ..σε θεατρικό ρόλο» (Παπαδόπουλος, 2013). Ως χρόνος εφαρμογής και ολοκλήρωσης του κάθε επιμέρους σχεδιασμού ενδείκνυται το ενιαίο διδακτικό δίωρο. Τα οκτώ διδακτικά δίωρα που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν επαρκούν και έχουν γίνει προτάσεις για εξεύρεση επιπρόσθετου διδακτικού χρόνου στα σημεία που κρίνεται απαραίτητο. Η ενημέρωση των γονέων διευκολύνει κάποιες συναντήσεις μελών της ομάδας εκτός σχολείου.

Σχεδιασμός Μαθημάτων

1^ο Δίωρο:

Στόχοι:

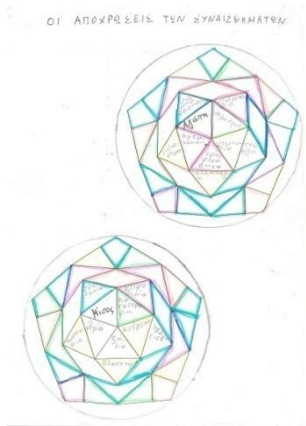
- διερεύνηση και διεύρυνση του συναισθηματικού λεξιλογίου των μαθητών
- εισαγωγή εμπειρικά στην έννοια του συμβολισμού
- ‘κατασκευή’ συμβολικών αντικειμένων

Δραστηριότητες:

Με αφορμή από σχολικά περιστατικά συγκρούσεων και με τη μέθοδο της ‘ιδεοθύελλας’ διερευνάται το γλωσσικό απόθεμα των μαθητών σε σχέση με τα συναισθήματα (αρχική αξιολόγηση). Χωρισμένοι σε ομάδες αναζητούν λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν συναισθήματα και διαβαθμίσεις τους, γύρω από δύο αντιθετικές έννοιες: χαρά-λύπη, αγάπη-μίσος, θάρρος-φόβος, θυμός-ηρεμία ανατρέχοντας και στα λεξικά τους. Οι γλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι η συμπαράθεση δυο αντιθετικών εννοιών τις καθιστά σαφέστερες. Οι λέξεις καταγράφονται σε χαρτί του μέτρου που αναρτάται στο χώρο, αποτελεί βάση δεδομένων και συμπληρώνεται σταδιακά καθ’ όλη τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας (*work in progress*).



Αυτό είναι το *συναισθηματικό μας καλειδοσκόπιο*. Δημιουργείται και ατομικό καλειδοσκόπιο με δύο κύκλους χωρισμένους σε μικρότερα τμήματα, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τα συναισθηματικά δίπολα.



Οι λέξεις που συγκεντρώνονται αποτελούν ένα μικρό λεξικό συναισθημάτων, στο οποίο ανατρέχουμε, όποτε κρίνεται σκόπιμο. Στο τέλος του προγράμματος οι κύκλοι ενώνονται ως όψεις του ίδιου νομίσματος. Στη συνέχεια τα παιδιά παρωθούνται να συνδέσουν χρώματα και αντικείμενα με συναισθήματα, να τα ζωγραφίσουν ή να τα σχηματοποιήσουν με το σώμα τους και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους.

Συζήτηση, αναστοχασμός:

Η αιτιολόγηση συνιστά και απόπειρα επίγνωσης. Τα συμβολικά αντικείμενα και οι σωματοποιημένοι τρόποι έκφρασης συναισθημάτων θα αξιοποιηθούν και στην προετοιμασία παράστασης. Έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι κανένα σκηνικό αντικείμενο ή μορφή έκφρασης δεν είναι τυχαία αλλά εξυπηρετούν συγκεκριμένο σκοπό.

2^ο Δίωρο:

Στόχοι:

- οι μαθητές να δραματοποιήσουν βιωμένες καταστάσεις και συγκρούσεις και να προτείνουν τρόπους διευθέτησής τους
- να αναγνωρίσουν πως το ίδιο άτομο, ο εαυτός τους, μπορεί να νιώσει συναισθήματα και από τους δυο πόλους κατά περίπτωση, ώστε αφενός να απενοχοποιηθεί, αφετέρου να μην τα φοβάται, όταν τα συναντά στους 'σημαντικούς του άλλους'.
- να εντάξουν τους συναισθηματικούς όρους αρχικά στον προφορικό και κατόπιν στο γραπτό τους λόγο.

Δραστηριότητες:

Προτείνουμε στα παιδιά να θυμηθούν τότε και για ποιο λόγο ένιωσαν έντονα συναισθήματα σε διενέξεις στο χώρο του σχολείου ή του σπιτιού και να παρουσιάσουν μία ιστορία που ν' αναφέρεται στο γεγονός. Η αφήγηση αρ-

χίζει ή τελειώνει με τη φράση: ‘Ένωσα... όταν...ή επειδή... Θα ήθελα να είχε γίνει...’.

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά πρώτος ‘μιλώντας’ λεκτικά και μη-λεκτικά. Εκφραζόμαστε, αν θέλουμε, με τη συνοδεία μουσικής υπόκρουσης από ταμπούρινο, ντέφι ή όργανο της βροχής συνδέοντας την παρουσίαση του λόγου με το ρυθμό και τη δραματικότητα. Έτσι μοιάζει με ρόλο (μιμούμαι τον εαυτό μου) και οδηγεί στην αποστασιοποίηση, άρα στην πιο ψύχραιμη αντιμετώπιση. Έπειτα προτρέπουμε τα παιδιά να παίξουν το ρόλο του ‘άλλου’, φορώντας ένα ζευγάρι γαλότσες ή γυαλιά (τεχνική ενσυναίσθησης). Τι να ένιωθε αυτός; Τι μπορεί να προσδοκούσε;

Συζήτηση, αναστοχασμός:

Επισημαίνουμε ότι το ίδιο πρόσωπο κατά περίπτωση μπορεί να αισθανθεί αντίθετα συναισθήματα. Αυτά πρέπει να γίνονται αποδεκτά και να συνιστούν αφορμή για μεγαλύτερη οικειότητα και όχι τριβές με τους άλλους.

Η διδακτική πρόταση έως αυτού του σημείου μπορεί να αυτονομηθεί ή να ενσωματωθεί σε άλλα προγράμματα πρόληψης για την αντιμετώπιση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, Συναισθηματικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή πολιτιστικά. Εδώ το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα που ακολουθεί επέχει θέση εφαρμογής, εμπέδωσης και επέκτασης των νέων γνώσεων.

3^ο Δίωρο:

Στόχοι:

- κατασκευή μάσκας
- γνωριμία με την τεχνική της συγκόλλησης
- παραγωγή προφορικού λόγου από κίνηση και αντιστρόφως

Δραστηριότητες:

Την ώρα της Αισθητικής Αγωγής κατασκευάζουμε ο καθένας τη μάσκα ενός ζώου και της δίνουμε συναίσθημα διακοσμώντας τη με χρώματα και συμβολικά αντικείμενα που είχαμε επιλέξει προηγουμένως.



Το επόμενο δίωρο αξιοποιούμε την τεχνική της συγκόλλησης και αυτοσχεδιάζουμε με μάσκες ή χωρίς. Παρουσιάζουμε ένα συναίσθημα που κυριαρχεί σε κάποιο στιγμιότυπο. Οι υπόλοιποι παρατηρούν και κατασκευάζουν ιστορίες ή τίτλους. ‘Η Δήμητρα θλιμμένη αναζητά την Περσεφόνη’ ή ‘Ο σκύλος θύμωσε με τη γάτα της γειτόνισσας’.



Η δραστηριότητα υλοποιείται αρχικά από την κίνηση προς την παραγωγή λόγου και κατόπιν αντιστρόφως.

Συζήτηση, αναστοχασμός:

Από τη γλώσσα του σώματος στο λόγο: λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.

4^ο Δίωρο

Στόχοι:

- γνωριμία με την τεχνική της παντομίμας
- πρωτοπρόσωπη και τριτοπρόσωπη αφήγηση

Δραστηριότητες:

Οι μαθητές με παντομίμα μεταμορφώνουν τα πρόσωπά τους σε μάσκες συναισθημάτων. Έπειτα με έντονες τις εκφράσεις του προσώπου επαναλαμβάνουν τις προηγούμενες ιστορίες αρχικά σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση (αμεσότητα εμπειρίας) και κατόπιν χωρίς το λόγο. Μετά κάποιος σε ρόλο αφηγητή ή δημοσιογράφου, πιθανόν ο εμψυχωτής, περιγράφει στους υπόλοιπους αυτά που βλέπει σε τρίτο πρόσωπο (έμμεση εμπειρία- αποστασιοποίηση). Συζητάμε αν μεταβάλλονται τα συναισθήματα του ήρωα ή οι εντυπώσεις του θεατή με την παρουσία του αφηγητή.

Ύστερα παρουσιάζονται με παντομίμα σύντομες ιστορίες με ανατροπές ή συγκρούσεις, ώστε να δημιουργούνται αντίθετα και έντονα συναισθήματα στους εμπλεκόμενους. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο.

Συζήτηση-αναστοχασμός:

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως ο ίδιος άνθρωπος εμφανίζει αντίθετα συναισθήματα αντιδρώντας σε διαφορετικές καταστάσεις. Αυτά τον ωθούν σε δράσεις που προκαλούν νέα συναισθήματα, δικά του και άλλων. Όμως οι συναισθηματικές αντιδράσεις πρέπει να έχουν όρια και ποια;

5^ο Δίωρο:

Στόχοι:

- Γνωριμία με την τεχνική της παγωμένης εικόνας
- Σχέσεις ποιητικού κειμένου και θεατρικής αναπαράστασής του.
- Προσθήκη λόγου (θεατρικός μονόλογος) στον (σιωπηλό) ήρωα.

Δραστηριότητες:

Από την παντομίμα οδηγούμαστε στην παγωμένη εικόνα με εφαρμογή στο ποίημα 'Το λαφάκι'. Τα παιδιά παρατηρούν τις στάσεις και τις δράσεις του ήρωα και επιχειρούν να εμβαθύνουν και να διαγνώσουν λανθάνουσες σκέψεις και συναισθήματα. Επιπλέον χαίρονται τον ποιητικό λόγο και αντιλαμβάνονται την αφαιρετική του δύναμη.

Αφού ο ήρωας είναι μόνος, εστιάζουμε στη σχέση του με τον εαυτό και το περιβάλλον και αναδύεται στη σκηνική μεταφορά η έννοια του θεατρικού μονολόγου. Με τη μεταγραφή του ποιήματος σε θεατρικό, τα παιδιά οδηγούνται σε μετασημασιολογικές πρακτικές λόγου με προσθήκη λέξεων, φράσεων, αντικειμένων και ηρώων (μητέρα), που θα προκύψουν από τον κατευθυνόμενο διάλογο του εκπαιδευτικού. Η επεξεργασία και η ανάλυση του ποιήματος προτείνεται να γίνουν σε διδακτική ώρα του γλωσσικού μαθήματος της ίδιας ημέρας. Οι 3 ενότητες του ποιήματος αντιστοιχίζονται με ανάλογες θεατρικές πράξεις, οι οποίες καταλήγουν σε παγωμένες εικόνες. Δημιουργείται εργαστήριο γραφής, δύο θεατρικών μονολόγων και ενός διαλόγου για την κάθε πράξη αντίστοιχα. Η συγκεκριμένη ομαδική εργασία δεν ολοκληρώνεται στην αίθουσα, συνεχίζεται στο σπίτι. Στο σχολείο γίνονται οι παρουσιάσεις και η ανατροφοδότηση.

Την ώρα της θεατρικής Αγωγής οι ομάδες επιλέγουν συμβολικά αντικείμενα και ενδύματα με το συντονισμό του εκπαιδευτικού. Επιμερίζονται οι ρόλοι προσέχοντας να μην μείνει κανένας αμέτοχος και παρέχοντας δυνατότητα επιλογών, όπου είναι εφικτό. Επίσης δημιουργείται ορχήστρα από αυτοσχέδια μουσικά όργανα και ήχους, στην οποία συμμετέχουν μαθητές που διστάζουν να εκτεθούν.

Συζήτηση, αναστοχασμός:

Σχολιάζουμε την αληθοφάνεια ηρώων και καταστάσεων. Τι αλλάζει και τι μένει ίδιο στο ποίημα και τη σκηνική του αναπαράσταση; Το νόημα του ποιήματος μεταβάλλεται;

6° – 7° – 8° Δίωρο:

Στόχοι:

- εφαρμογή των γνώσεων σε νέο επικοινωνιακό πλαίσιο
- επίλυση προβλήματος με ανακάλυψη

Δραστηριότητες:

Στον αισώπειο μύθο συγκρίνουμε τις δύο ερμηνευτικές απόψεις. Επικεντρωνόμαστε στα συναισθήματα που προξενεί η σιωπηλή σύγκρουση μεταξύ των ηρώων, στους τρόπους διαχείρισής τους και στη δυνατότητα επιλογής των ηρώων για συνέχιση ή διακοπή της σχέσης τους. Το τέλος του μύθου αποφασίζεται με ψηφοφορία. Σε εργαστήριο γραφής καταγράφεται η εκλεγμένη εκδοχή του μύθου που θα αποτελέσει το προκείμενο. Γενικά στα τρία τελευταία δίωρα η πορεία διδασκαλίας συνδιαμορφώνεται ως επίλυση προβλήματος. Οι μαθητές μπαίνουν σε ομαδικό ρόλο αλεπούς και λέλεκα, ώστε να αναδυθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ποιότητες του κάθε ρόλου. Ο εκπαιδευτικός προτείνει την παρουσίαση του έργου ενώπιον ευρύτερου κοινού επαναπροσδιορίζοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο και δημιουργώντας καινούρια κίνητρα και συνθήκες. Συνεπώς το εγχείρημα οφείλει να προσαρμοστεί στην οπτική κάποιου θεατή που δεν γνωρίζει την πλοκή, τους ρόλους, την τελική έκβαση. Ως εκ τούτου προκύπτουν ανάγκες μεταγραφής του μύθου με σκοπό τη σκηνική του αναπαράσταση, δηλαδή η αναδόμηση του προϋπάρχοντος κειμένου βάσει των κωδίκων του δράματος, ο χωρισμός σε σκηνικές ενότητες με εκτενέστερα τα διαλογικά μέρη ή με προσθήκη νέων, ο θεατρικός μονόλογος, η επιλογή των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών που σχετίζονται με τα συναισθήματα ως κίνητρα και αποτελέσματα δράσεων, οι ενδυμασίες, τα αντικείμενα, τα σκηνικά.

Οι μαθητές μοιράζονται σε 3 ομάδες. Η πρώτη μεταγράφει το έργο από αφηγηματικό σε θεατρικό βασιζόμενη στο εκλεγμένο προκείμενο. Η δεύτερη αναλαμβάνει το σκηνοθετικό μέρος της παράστασης, την επιλογή των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών από τις διδαχθείσες, καθώς και τα σημεία του έργου στα οποία θα εφαρμοστούν. Η τρίτη ομάδα προτείνει ιδέες για σκηνικά και κοστούμια από απλά υλικά. Ακολουθεί η πρώτη απόπειρα δημιουργίας παράστασης με συνένωση των εργασιών των ομάδων. Στα ανακλύπτοντα προβλήματα οι μαθητές προτείνουν τρόπους επίλυσης που εφαρμόζουν και αξιολογούν. Η προηγούμενη μάθηση συνδεδεμένη με τη βιωματική εμπλοκή τους οδηγεί στην ανακάλυψη λύσεων. Ο δάσκαλος, αφού εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην παράσταση, απομακρύνεται από το προσκήνιο.

Στην τελευταία φάση οι μαθητές με διάλογο και συζήτηση συναποφασίζουν για τα διδάγματα του μύθου και τον τρόπο παρουσίασης τους (σε στιχάκια, πανό, φέιγ βολάν). Επιπροσθέτως οι ίδιοι επιλέγουν και τους τρόπους προβολής των εργασιών τους: δημιουργία πρόσκλησης ή αφίσας, σύν-

τάξη άρθρου για τη σχολική εφημερίδα, παράσταση εντός και εκτός σχολικού χώρου...

Αναστοχασμός, Ανατροφοδότηση, Αυτοαξιολόγηση:

Έρευνες αποδεικνύουν πως η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών δρα ως ασπίδα προστασίας απέναντι στη θυματοποίηση. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για την εικόνα του εαυτού τους και της ομάδας τους στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος αναδεικνύοντας τα θετικά τους σημεία. Αναρωτιέται αν επαναλάμβαναν τη διαδικασία τι θα κρατούσαν ίδιο, τι θα άλλαζαν και γιατί.

Αξιολόγηση

Το πρόγραμμα αξιολογούνταν σε όλα τα στάδιά του από το ενδιαφέρον των μαθητών, τη συμμετοχή τους και το βαθμό ολοκλήρωσης των εργασιών τους αλλά και στη συζήτηση και τον αναστοχασμό, που λειτουργούν και ως βελτιωτική αξιολόγηση. Αξιολογούνταν και κάθε φορά που γινόταν λόγος για συναισθήματα δικά μας ή των άλλων σε διδακτικές ενότητες διαφόρων μαθημάτων αλλά και για τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών στην αίθουσα ή στο διάλειμμα. Οι σχέσεις των παιδιών βελτιώθηκαν, αφού το πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία οικειότητας, άρα και πιο ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους. Όλοι οι μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες, χωρίς το φόβο του λάθους, βρήκαν χώρο έκφρασης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους κλίσεις.

Δύσκολο σημείο στο project ήταν η διαχείριση του χρόνου που ξεπερνιέται αφενός με την εμπειρία του δασκάλου και αφετέρου με την επανάληψη της διαδικασίας. Εξάλλου η ραγδαία αυξανόμενη αυτενέργεια των παιδιών παίρνει μορφές οργάνωσης, που συντείνουν στην εξοικονόμηση χρόνου και πολλές φορές μας εκπλήσσουν.

Τελικά κάθε εμπνευστής που θα επιχειρήσει την υλοποίηση του project, μπορεί να του δώσει τη διάρκεια που θα προσδιοριστεί από το ενδιαφέρον του ίδιου και των μαθητών του και να το τροποποιήσει δημιουργώντας δικές του 'συναισθηματικές' δραστηριότητες. Γιατί και η διδασκαλία ζητά μα και ανταποδίδει συναίσθημα.

Βιβλιογραφία

- Αλκηστις. (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
Γραμματάς, Θ. (2013). *Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα της εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης νεοτερικότητας*. Διαθέσιμο στο: <http://theduarte.org/wp-ontent/uploads/2013/11>
Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ.*; (μτφρ: Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.* Αθήνα: .Πεδίο
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Εφαρμογές.* Διαθέσιμο στο:
<http://theodoregrammatas.com/2013/09/11/11092013>
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμψυχωτή. Μέθοδοι – εφαρμογές- ιδέες.* Αθήνα: . Καστανιώτη.
- Χατζηχρήστου, Χρ.(επιμ).(2011).*Κοινωνική και συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό Ι* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Αναστασία Ν. Μαργέτη είναι απόφοιτος της Ραλλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Ιστορικού–Αρχαιολογικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ. Φοίτησε στο ΜΔΔΕ και είναι Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Λογοτεχνίας του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ Έχει σχεδιάσει, οργανώσει και υλοποιήσει πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων επί σειρά ετών. Δημοσίευσε άρθρα της σε επιστημονικά περιοδικά και παρουσίασε εργασίες της σε συνέδρια και ημερίδες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Υπηρετεί σε Δημοτικό Σχολείο των Αθηνών.

Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο: Αξιοποιώντας θεατρικές μεθόδους για να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε το σχολικό εκφοβισμό

Κωνσταντίνος Ι. Σκρεπετός

Δάσκαλος 3^{ου} Δ. Σχ. Αχαρνών
kostas_skrepetos@yahoo.co.uk

Περίληψη

Οι δραματικές μέθοδοι στην εκπαίδευση διευκολύνουν τους μαθητές να προσλάβουν τη σχολική γνώση και έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία πολλών αντικείμενων. Ο ρόλος τους στη δημιουργία ικανότητας ενσυναίσθησης στο μαθητικό πληθυσμό, μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην αντιμετώπιση ζητημάτων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Αναφέρονται επιλεγμένα προγράμματα αντιμετώπισης του φαινομένου της θυματοποίησης και του εκφοβισμού με δραματικές μεθόδους και ιδιαίτερα αναλύονται και παρουσιάζονται τα ευρήματα από το διακρατικό πρόγραμμα DRACON.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγική του θεάτρου, εκφοβισμός, ενσυναίσθηση, μάθηση μεταξύ ισοτίμων.

Abstract

The dramatic methods in education easier for students to recruit school knowledge and have been used for teaching many objects. Their role in capacity building empathy in school population, may be particularly important in dealing with school violence and bullying issues. Indicate selected programs tackling the phenomenon of victimization and intimidation with dramatic methods and particularly analyzed and presented the emerged findings from the transnational program DRACON

Keywords: educational theatre, bullying, empathy, learning among equals.

Η ανάγκη του θεάτρου

Τις τελευταίες 4 δεκαετίες η εκπαιδευτική έρευνα και η σχολική πράξη ενδιαφέρονται για την επιστροφή της εκπαίδευσης στον παιδαγωγικό ψυχαγωγικό της σκοπό με πρακτικές που στηρίζονται στο θέατρο. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2014: 41). Η εισαγωγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της θεατρικής τέχνης και αγωγής, ως βιωματικού, παιγνιώδους και διερευνητικού πεδίου μάθησης και καλλιτεχνικής δημιουργίας, ικανοποιεί τις απαιτήσεις της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης για δημιουργική και κριτικοστοχαστική σκέψη.

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου μελετά τις διάφορες προσεγγίσεις, μεθοδολογικά ζητήματα, ερευνητικά μοντέλα και διδακτικές μεθόδους που αφορούν ανάμεσα στα άλλα και τη θεατρική διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου στοχεύει στην ανάπτυξη της ηθικής και πολιτικής συνείδησης των μαθητών, με τη διαμόρφωση ανθρωπιστικών αξιών, στάσεων και καθημερινών πρακτικών, μέσα από δραστηριότητες που πραγματεύονται θέματα ατομικής και κοινωνικής ευθύνης και ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Τα θεατρικά αυτά συμβάντα συμβαίνουν εντός της «ομάδας εμπύχωσης», που ως κύρια λειτουργικά χαρακτηριστικά της έχει τη δημιουργική εμπλοκή σε μια κατάσταση που εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των παιδιών και την έκφραση και επικοινωνία σε διαπροσωπικό περιβάλλον.

Οι Morrison & Lumby (2006) αξιολογώντας πλήθος θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρουν ότι η δύναμη του εκπαιδευτικού δράματος να ενισχύει τη μάθηση, να τροποποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών και να συμβάλλει στους εφήβους στην ανάπτυξη κινήτρων, αυτοεκτίμησης, όπως και ικανοτήτων παρουσίασης σε κοινό, έχει τεκμηριωθεί ευρέως τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες.

Στις μεθόδους περιορισμού του εκφοβισμού με θεατρικές μεθόδους αξιοποιείται η θεωρία της κοινωνικής μάθησης που βασική της θέση είναι ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με το να παρατηρούν άλλους και ότι το περιβάλλον, οι συμπεριφορές και οι γνώσεις είναι κορυφαίοι παράγοντες που επιδρούν στην εξέλιξη. Οι τρεις αυτοί παράγοντες δεν είναι στατικοί ή ανεξάρτητοι αλλά αλληλένδετοι. Η μάθηση μέσω της παρακολούθησης ή /και της βιωματικής συμμετοχής για τους τρόπους αποφυγής των συγκρούσεων που επιδεικνύουν επαγγελματίες, ή ομάδες συμμαθητών ή άλλα άτομα ίδιας ηλικίας, επηρεάζει αποφασιστικά τη συμπεριφορά των μαθητών σε αντίστοιχες καταστάσεις

DRACON -DRAMA for CONflict Dracon International

Αναφέρουμε ως ιδιαίτερα σημαντικό το διακρατικό (Αυστραλία – Σουηδία – Μαλαισία) πρόγραμμα DRACON -DRAMA for CONflict Dracon International-. Όσα ακολουθούν αποτελούν τη γενική κωδικοποίηση της πορείας που ακολουθήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις, αν και υπήρξαν τροποποιήσεις ανάλογα με το σχολικό σύστημα, την ύπαρξη ή όχι σχετικών θεσμών – μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις τοπικές πολιτισμικές, κοινωνικές και σχολικές συνθήκες.

Στην πρώτη φάση του προγράμματος, ειδικοί από το πανεπιστημιακό ίδρυμα που συντονίζει την κάθε ομάδα, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες

υπηρεσίες της πολιτείας, έρχονται σε επαφή με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν δείξει ενδιαφέρον για να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Ακολούθως επιλέγονται σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το σύνολο των εκπαιδευτικών αποδέχεται τη συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων επιμορφώνονται με τη βοήθεια και την καθοδήγηση της ερευνητικής ομάδας και λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές και εμπνευστές του προγράμματος στα σχολεία τους, όπου διοργανώνουν σεμινάρια για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου.

Ακολουθεί η δεύτερη φάση, με εργαστήρια εκπαιδευτικού δράματος και παιχνίδια ρόλων. Σε αυτά παρουσιάζονται και διδάσκονται σε μια τάξη ενός γυμνασίου ή λυκείου που κάνει μαθήματα θεάτρου, τεχνικές αποφυγής συγκρούσεων. Μετά την πάροδο ικανού χρόνου, όταν αρκετοί μαθητές και εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στα εργαστήρια είναι σε θέση να συνεχίσουν ως πολλαπλασιαστές του προγράμματος, το DRACON εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και ενθαρρύνεται το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας να υιοθετήσει ένα παιδαγωγικό κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης, ενότητας και ενθάρρυνσης.

Στην επόμενη τρίτη φάση, οι μαθητές του γυμνασίου ή του λυκείου λειτουργούν ως μέντορες (tutors) σε μικρότερες τάξεις του σχολείου τους, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος των τάξεων αυτών. Στη συνέχεια οι μαθητές αυτοί, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, έρχονται σε επαφή με προεπιλεγμένα δημοτικά σχολεία, των οποίων οι δάσκαλοι έχουν ήδη συμμετάσχει στην πρώτη φάση του προγράμματος. Επιχειρούν εκεί να μεταδώσουν και να εφαρμόσουν όσα έχουν οι ίδιοι καταφέρει, υλοποιώντας στα δημοτικά σχολεία δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες στις οποίες ωρίτερα είχαν λάβει μέρος. Οι μαθητές που έχουν συμμετάσχει στο DRACON πηγαίνουν σε σχολεία που έχουν δηλώσει ότι ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα και η αλυσίδα συνεχίζεται. Το πλήρες κείμενο αναφοράς για το πρόγραμμα DRACON International μπορεί να ανακτηθεί από τη σχετική ιστοσελίδα :

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα του προγράμματος

Έρευνες για τα αποτελέσματα του προγράμματος O'Toole & Burton (2005) και Morrison (2004) δείχνουν ότι η μάθηση στην ομάδα ομηλικών έχει υποστηρικτικό και ενισχυτικό ρόλο και οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει, κυρίως για τους μαθητές που διδάσκουν, αλλά και για εκείνους που διδάσκονται, είναι πολύ σημαντικές. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα βελτιώνονται σε μαθητές που έχουν βοηθήσει άλλους διδάσκοντας τους. Με δεδομένο ότι εκείνοι που συνήθως εκφοβίζουν τους συμμαθητές -τους δεν έχουν θετικές εμπειρίες από το σχολείο, στις περιπτώσεις που τους ανατίθεται εκ-

παιδευτικό έργο σε μικρότερους μαθητές, ενισχύονται και μεταβάλλουν τη στάση τους απέναντι στο σχολικό σύστημα (Morrison & Lumby, 2006).

Μετρήσεις (με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους) που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κατά την εξέλιξη του αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του προγράμματος DRACON στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την κοινωνία και τον κόσμο και σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους.

Οι Burton & O'Toole (2005) καταλήγουν στο ότι: η μάθηση στην ομάδα ομηλικών αποτελεί σημαντικό θετικό παράγοντα για να διευκολυνθεί η συνεργασία και η αλληλεγγύη στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, όσο και για τη δημιουργία ισχυρών σχέσεων καθοδήγησης μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με το εφαρμοσμένο δράμα και το βελτιωμένο θέατρο φόρουμ.

Χαλαρώνοντας τις Συγκρούσεις και Δρώντας Ενάντια στον Εκφοβισμό

Ένα αυστραλιανό σκέλος του DRACON, το οποίο συνεχίζεται και τη φετινή χρονιά, ονομάζεται «Χαλαρώνοντας τις Συγκρούσεις»- Cooling Conflicts και αναπτύχθηκε σε συνεργασία του Κέντρου Εφαρμοσμένου Θεάτρου του Πανεπιστημίου του Griffith με το κέντρο εκπαίδευσης της πολιτείας του Σύδνεϊ (NSW)

Παρουσιάστηκε η ιστοσελίδα <http://www.coolingconflicts.edu.au>, όπου είναι αναρτημένα εγχειρίδια για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και πληροφορίες και βιντεοσκοπήσεις από τα διάφορα στάδια του προγράμματος, προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Το δεύτερο αυστραλιανό σκέλος του DRACON, «Δρώντας Ενάντια στον Εκφοβισμό» - Acting Against Bullying χρηματοδοτήθηκε από επιχορήγηση του Αυστραλιανού Συμβουλίου Έρευνας έως και το 2009. Στα σχολεία που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρατηρήθηκε σημαντική μείωση των περιστατικών εκφοβισμού, αλλά και αύξηση της αυτοπεποίθησης και της εικόνας εκείνων που συνήθως αποτελούσαν το στόχο τέτοιων συμπεριφορών, όπως και σημαντικές αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές του συνόλου των μαθητών. Τροποποιήθηκε κυρίως η απαθής στάση των παρευρισκομένων – bystanders.

Αποτιμώντας το DRACON, πάνω από το 80% του συνόλου των εκπαιδευτικών που με οποιονδήποτε τρόπο συμμετείχαν, δήλωσαν ότι πρέπει να αποτελέσει μέρος ενός ολοκληρωμένου προγράμματος καταπολέμησης του εκφοβισμού στα σχολεία τους.

Στη Βόρεια Αμερική έγιναν αντίστοιχες προσπάθειες που στήριξε η πολιτεία και πανεπιστημιακά ιδρύματα για την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τέ-

τοιων προγραμμάτων για τον περιορισμό των συμπεριφορών και περιστατικών. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα προγράμματα

- από το πανεπιστήμιο of Prince Edward Island, Canada οι εργασίες του George Belliveau (Belliveau 2008, 2006α, 2006β, 2007, 2008),
- από το πανεπιστήμιο του Λος Άντζελες το School Project (Catterall 2007),
- από το πανεπιστήμιο της βόρειας Καρολίνας το Win-Win Resolutions(Graves, Frabutt & Vigliano 2007)

Τι συμβαίνει με το θέατρο; γιατί μπορεί να είναι τόσο σημαντικό για τον περιορισμό της σχολικής βίας;

Το σχολείο του αύριο είναι απαραίτητο να εφοδιάσει τους μαθητές – αυριανούς πολίτες!- με ικανότητα ενσυναίσθησης, γνώσεις από τη θεωρία των συγκρούσεων, αίσθηση αποδοχής και σεβασμού για το διαφορετικό και δημοκρατικές αρχές. Η κοινωνία τον 21^ο αιώνα είναι πολυπολιτισμική, χρειάζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση και οπτική εθνική αλλά και παγκόσμια. Σε αυτό το μεταβαλλόμενο κόσμο οι έφηβοι και οι έφηβες (με την έλευση της ήβης να εμφανίζεται όλο και πιο νωρίς και στα δύο φύλα), πρέπει να μάθουν πώς να κατανοούν τη φύση των συγκρούσεων καθώς και εναλλακτικούς μη βίαιους τρόπους να τις αντιμετωπίζουν. Το «κανένας μόνος του !» μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία μας, περιορίζοντας και τα φαινόμενα εκφοβισμού και βίαιων συμπεριφορών.

Η Johnson (2001) αναφέρει ότι για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στο θέατρο μπορούν να είναι ιδιαίτερα επιτυχημένες. Σύμφωνα με τη συγγραφέα με τη χρήση δραματικών μεθόδων επιτυγχάνουμε να περιορίσουμε την επιθετικότητα καθώς μπορούμε:

- Να εξερευνήσουμε θέματα που συχνά οδηγούν σε επιθετική – βίαιη συμπεριφορά.
- Να δοκιμάσουμε και να κάνουμε πρόβα σε μη- βίαιες λύσεις στην επιθετικότητα.
- Να υπολογίσουμε τις συνέπειες κάποιας συμπεριφοράς.
- Να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αντισταθούν σε περιστατικά εκφοβισμού.
- Να διοχετεύσουμε την ενέργεια σε παράσταση.

Στα προγράμματα περιορισμού της θυματοποίησης και της σχολικής βίας, μέσα από την ενσυναίσθηση περιορίζεται η συχνότητα των περιστατικών βίας, όπως και ο αριθμός των παρευρισκομένων παρατηρητών – bystanders- που παραμένουν αμέτοχοι. Το σχολικό περιβάλλον με την αλληλεγγύη που αναπτύχθηκε, δεν επιτρέπει βίαιες συμπεριφορές

Η χρήση θεατρικών μεθόδων οδηγεί στην ενσυναίσθηση και μπορεί με αποτελεσματικό τρόπο να επιτρέψει σε μαθητές κάθε ηλικίας να καταλάβουν αλλά και να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές προτιμούν τη χρήση μεθόδων που στηρίζονται στο θέατρο, από τις άλλες προσεγγίσεις των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού, όπως επίσης ότι προτιμούν τις μεθόδους όπου εκείνοι που παρεμβαίνουν είναι μέλη από τη σχολική κοινότητα –εκπαιδευτικοί και συμμαθητές τους (Crothers et al. 2006.)

Περιορίζοντας ΔΡΑΜΑΤΙΚΑ στην πράξη τη σχολική βία!

Η εκπαίδευση με μεθόδους που στηρίζονται ή παίρνουν στοιχεία από το θέατρο, όπως είναι το εκπαιδευτικό δράμα, η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι, έχει τη δυνατότητα να παίξει τον ανθρωπιστικό της ρόλο. Θεωρούμε λοιπόν υποχρέωσή μας να προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί – κάθε βαθμίδα- να έρθουν σε επαφή με διάφορες τεχνικές και μεθόδους αξιοποίησης του θεάτρου σε επαρκούς διάρκειας βιωματικά επιμορφωτικά σεμινάρια και τέτοιες προσεγγίσεις να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις καθηγητικές σχολές, ως υποχρεωτικό μάθημα. Είναι αναγκαίο και απαραίτητο αλλά απαιτεί χρόνο και προσπάθεια, οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν την ικανότητα να αξιοποιούν τις ευκαιρίες μάθησης που δημιουργούνται όταν χρησιμοποιούν θεατρικά δρώμενα ως διδακτικό εργαλείο, με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας, την ειρηνική συνύπαρξη και την επίλυση των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους.

Οι ευκαιρίες που δίνονται με το θέατρο στο μαθητή για να πάρει αποφάσεις, να κάνει βήματα αυτογνωσίας και να κατανοήσει τον άλλο, τον διαφορετικό, τον κοινωνικά λιγότερο αποδεκτό, λειτουργούν αργά και μεθοδικά καλλιεργώντας τη συλλογική συνείδηση για να δράσει, όταν απαιτηθεί και προσφέροντας στο κοινωνικό σύνολο.

Στο συνέδριο παρουσιάστηκε και εργαστήριο με το ίδιο θέμα, όπου επιδείχθηκαν τεχνικές από το πρόγραμμα DRACON.

Βιβλιογραφία

- Belliveau, G. (2005). An arts-based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools. *International Journal of Arts Education*, 3: 136-165.
- Belliveau, G. (2006a). Using drama to achieve social justice: Anti-bullying project in elementary schools. *Universal Mosaic of Drama and Theatre - IDEA Publications*, 5: 325-336.

- Belliveau, G. (2006β). Performed research: Exploring an anti-bullying drama project in teacher education. *Creative Arts in Health, Training and Education Research Journal*. June.2 http://www.cmclean.com/eNewsletter/06_june_eneews.pdf: 9 - 11.
- Belliveau, G. (2008). You didn't Do Anything! A Research Play on Bullying *Educational Insights*, 12(2). διαθέσιμο στο : <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v12n02/articles/belliveau/index.html>
- Catterall J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study, *Research in Drama Education*, 12(2): 163-178
- Crothers, L.M., Kolbert, J.B. and Barker, W.F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *Psychology International*, 27(4): 475-478.
- DRACON International
<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/5975/drac06nov.pdf;jsessionid=03A13E5BF60F8C16F6036A24FEF59B3?sequence=1>
- Graveς K, Frabutt J.& Vigliano D. (2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama and Role Play *Journal of School Violence*, 6(4): 57-79.
- Johnson C. (2001). Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: an approach through drama in school, *Early Child Development and Care*, 166(1): 109-118.
- Morrison, M. (2004). Risk and responsibility: the potential of *peer* teaching to address negative leadership. *Improving Schools*, 7(3): 217-226.
- Morrison, M & Lumby, J. (2006). Partnership, Gaming, and Conflict. In *Journal of Education Policy*, 21(3): 323-341.
- O'Toole, J., & Burton, B. (2005). Acting against conflict and bullying. The Brisbane Dracon Project, 1996-2004 - Emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education*, 10(3): 269-283.
- Παπαδόπουλος Σ. (2014). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Κωνσταντίνος Ι. Σκρεπετός είναι δάσκαλος, γεωργοοικονομολόγος, απόφοιτος μεταπτυχιακού προγράμματος ΑΠΘ, ΠΤΔΕ «Εκπαίδευση & Κοινωνικός Αποκλεισμός» Θέμα εργασίας: «Περιορίζοντας τον εκφοβισμό και τη σχολική βία με μεθόδους που στηρίζονται στο θέατρο», Πτυχίο Δασκάλου ΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Απόφοιτος Τμήματος Γεωργικής Οικονομίας, Γεωπονικού Παν/μιου Αθήνας. Δάσκαλος 2000-τώρα, 1995-2000 Εργάστηκα στο σχεδιασμό και υλοποίηση σεμιναρίων του Υπουργείου Εργασίας Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και σε φορείς ΚΕΚ. ΠΕΚ. ως εισηγητής σε προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού σε ειδικές ομάδες. Ευχέρεια στη χρήση υπολογιστή (Βεβαίωση πιστοποίησης του επιχειρησιακού προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας Γ' ΚΠΣ» 11/5/2006). Αγγλικά FCE1981, άνεση επικοινωνίας στα ισπανικά. Εισηγητής σε ημερίδες που διοργανώθηκαν μεταξύ 2009-2011 στις περιφέρειες Αθμιας Εκπ/σης Β' Αθήνας και Εύβοιας για την παιδαγωγική αξιοποίηση διαδραστικού πίνακα –και επιπεδοσκοπίου– στερεοσκοπίου VISUALIZER. Μέλος Δικτύου για το θέατρο στην εκπαίδευση 2003-τώρα. Ενδιαφέροντα: Ενθάρρυνση, Παιδαγωγική του Θεάτρου, Εκπαίδευση για την Ειρήνη.

Η διαμεσολάβηση των θεατρο-βιοματικών τεχνικών στην αντιμετώπιση αναπτυξιακών διαταραχών

Πήλιος Σταύρου

Κλινικός Ψυχολόγος, Δρ., Ερευνητής Πανεπιστημίου Paris Descartes-Sorbonne
piliou.stavrou@gmail.com

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης των θεατρο - βιοματικών τεχνικών ως θεραπευτικής και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στη συγκρότηση των διαδικασιών συμβολοποίησης, αλλά και ως εργαλείου για την επαναδόμηση των συναισθηματικών και των γνωστικών- μεταγνωστικών λειτουργιών, στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας, καθώς θεωρούμε ότι η ομάδα θεωρείται «θεσμιοποιημένη δομή» παρέμβασης για παιδιά με προβλήματα συμβολοποίησης και μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: συμβολοποίηση (symbolization), διαμεσολαβημένη μάθηση (mediated learning), δυναμικός χώρος (potential space), βοηθητικό Εγώ (auxiliary Ego).

Abstract

This article is an attempt to approach the theater - experiential techniques as therapeutic and psycho-educational intervention in the formation of symbolization processes, but also as a tool for rebuilding the emotional and cognitive - metacognitive functions in the context of group dynamics. We consider that the group consists in an “institutionalized structure” intervention for children with learning and symbolization problems.

Keywords: symbolization, mediated learning, potential space, auxiliary Ego.

Η λειτουργία της συμβολοποίησης και οι θεατρο-βιοματικές τεχνικές

Το παιδί αντιλαμβάνεται την αντικειμενική πραγματικότητα διαμέσου της αφαιρετικής λειτουργίας, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τη σημειωτική λειτουργία, προκειμένου να εκφράσει συμβολικά τη σκέψη του και τα συναισθήματά του (Piaget, 1974).

Η συμβολή της γλώσσας στην εγκατάσταση της λειτουργίας της συμβολοποίησης είναι καθοριστική. Κάθε γλωσσικό σημείο αποτελεί ένα διάμεσο με το οποίο το παιδί επικοινωνεί με τον Άλλο (διαψυχική λειτουργία), αλλά συγχρόνως το γλωσσικό σημείο επηρεάζει και τον ψυχισμό του ίδιου του παιδιού (ενδοψυχική λειτουργία), αφομοιώνοντας έτσι τη διανθρώπινη ψυχοσυναλλαγή. Η ψυχοσυναλλαγή αυτή συνιστά την αποκαλούμενη «ψυχική λειτουργία», η οποία ορίζεται ως διάδραση του υποκειμένου- παιδιού

με το περιβάλλον του, εντάσσοντας στη λειτουργία αυτή το νου, το λόγο, τη μνήμη, τη σκέψη και την αναπαράσταση (Piaget, 1974 ; Vygotsky, 1962).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1962), κάθε μαθησιακή διαδικασία του παιδιού πραγματοποιείται στο πεδίο της «ζώνης εγγύτερης- επικείμενης ανάπτυξης», όπως αυτή έχει οριστεί από τον ίδιο. Η ζώνη αυτή θεωρείται ως ευρισκόμενη ανάμεσα, αφενός στο πραγματικό εξελικτικό επίπεδο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού και, αφετέρου, σε ένα δυνητικό πεδίο, όπου οι ικανότητες και δεξιότητες βρίσκονται σε δυνητική εξέλιξη. Η ζώνη αυτή της *εγγύτερης- επικείμενης ανάπτυξης* συμβάλλει καθοριστικά στη λειτουργία της συμβολοποίησης, όπου οι θεατρο-βιωματικές τεχνικές συνιστούν μια τέτοια ζώνη, δεδομένου ότι οι τεχνικές αυτές:

α) νοούνται ως διαμεσολαβητικός- δυνητικός χώρος, όπου η διυποκειμενική διάδραση μετατρέπεται τόσο σε ενδοψυχικό- συναισθηματικό σχήμα όσο και σε ενδοψυχικό- γνωστικό σχήμα, ενώ ο εμπυχωτής, ως βοηθητικό Εγώ του παιδιού, καθίσταται δυνητικός διαμεσολαβητής για το πέρασμα από το πραγματικό εξελικτικό επίπεδο του παιδιού στο δυνητικό πεδίο (Lebonvici & Soulé, 1970/1995; Mahler, 1973).

β) νοούνται ως διαμεσολαβητικός-δυνητικός χώρος για την αντιμετώπιση των εξελικτικών διαταραχών αλλά και των προβλημάτων μάθησης των παιδιών και ειδικότερα όσον αφορά στην απαρτίωση της συγκρότησης του σωματικού σχήματος και της εικόνας του σώματος στα παιδιά αυτά, όπου το σώμα καθίσταται διάμεσο έκφρασης και μεταβίβασης συναισθημάτων (Anzieu, 1974, 1985; Stavrou, 2014). Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος του σώματος στη συμβολοποίηση είναι κεφαλαιώδους σημασίας, ιδιαίτερα όσον αφορά στη δημιουργία-θέσπιση ενός ενδοψυχικού «περιέχοντος» (contenant), όπου το παιδί αποθέτει τις συναισθηματικές αναφορές του (φαντασιώσεις, αντικειμενότητες σχέσεις). Το «περιέχον» αυτό αποσκοπεί στην ευκρινή διάκριση- διαφοροποίηση των ορίων του ψυχικού Εγώ από τα όρια του σωματικού Εγώ, αλλά συγχρόνως και στην εκ μέρους του παιδιού ολιστική θέαση-αυτοαναφορά του ενιαίου του σωματικού Εγώ και του ψυχικού Εγώ. Η διαδικασία αυτή οδηγεί το παιδί στην προοδευτική συγκρότηση-απαρτίωση της ταυτότητάς του διαμέσου της διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο της δυναμικής της θεατρο-βιωματικής ομάδας, πάντα εντός του δυνητικού μεταβατικού αυτού χώρου, δηλαδή ανάμεσα στην εσωτερική ψυχική πραγματικότητα και στην εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα (Freud, 1920/1985 ; Winnicott, 1971, 1975).

γ) νοούνται ως χώρος θεραπευτικής επαναδόμησης της προσωπικότητας του παιδιού. Η θεραπευτική επίδραση της παρέμβασης στην προσωπικότητα του παιδιού δεν είναι, στις πρώτες εξελικτικές φάσεις της, εκφάνσιμη και διαπιστώσιμη, δεδομένου ότι η επενέργεια

της επίδρασης αυτής γίνεται προοδευτικά και υποσυνείδητα διαμέσου των μεταβιβαστικών και αντιμεταβιβαστικών διαδικασιών, προκειμένου να προληφθεί και να περιοριστεί εξελικτικά κάθε συμπεριφορά σε επικινδυνότητα (at risk), αλλά συγχρόνως και να διαφυλαχθεί με σφραγισμένη ο θεραπευτικός στόχος της παρέμβασης. Στην περίπτωση αυτή, οι θεατρο-βιωματικές τεχνικές αποσκοπούν στην προοδευτική δόμηση και αναδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη ο εμπνευστής:

(i) τις εξωτερικές διαστάσεις της θεατρικής πράξης («κατοίκηση του χώρου», συνδημιουργία της θεατρο-βιωματικής διαδικασίας στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας),

(ii) τις ενδοψυχικές διαστάσεις της θεατρικής πράξης, ήτοι την ευχαρίστηση από τη συμμετοχή στο θεατρο-βιωματικό δράσιμο, την ανάπτυξη της μνήμης, την ανάπτυξη της φαντασίας, την ενδυνάμωση των κινήτρων, την εξελικτική ενδυνάμωση της θετικής αυτοεικόνας, την προοδευτική δόμηση του υποκειμενικού Εγώ και του συλλογικού Εγώ, την εκμάθηση των διαδικασιών μικρο-μεσο-μακροπρόθεσμων στόχων και σκοπών, και

(iii) τη μη πρόδηλη, αλλά λανθάνουσα, εστίαση κάθε θεατρο-βιωματικής τεχνικής στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή ή/και μαθησιακή δυσκολία, όπως και την προοδευτική εγκατάσταση της διαδικασίας συμβολοποίησης διαμέσου της οποίας νοηματοδοτούνται τα στοιχεία της συμπεριφοράς του παιδιού, έτσι ώστε τα στοιχεία αυτά να είναι αναπαραστάσιμα και συμβολοποιήσιμα (Anzieu, 1974, 1985 ; Bettelheim, 1976), και

δ) νοούνται ως οργανωμένο μαθησιακό πεδίο ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης με σκοπό την επανεκπαίδευση και επαναδόμηση των γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών.

Θεατρο-βιωματικές τεχνικές και παιδικός αυτισμός

Κύρια χαρακτηριστικά της αυτιστικής συμπεριφοράς είναι, μεταξύ άλλων, η ελλειμματική συμβολική λειτουργία και η ηχολαλική γλώσσα.

Θεωρούμε ότι ο συνδυασμός της έρευνας δράσης και των θεατρο-βιωματικών τεχνικών συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στη μετατροπή της ηχολαλικής γλώσσας σε επικοινωνιακό λόγο, δηλαδή στην πρόσκτηση και στην κατάκτηση από το αυτιστικό παιδί της ικανότητας- δεξιότητας για λεκτική και επικοινωνιακή συναλλαγή με τον Άλλο, όσο συγχρόνως και στην προοδευτική απαρτίωση της λειτουργίας της συμβολοποίησης (Barrucand, 1970; Gibello, 1984; Gori, 1978; Houzel, 2000; Stern, 1985). Η έρευνα δράσης ο-

ρίζεται ως «ένα μείγμα διερεύνησης, συμμετοχής και παρέμβασης σε ζωντανή πραγματική κατάσταση με δημιουργικά σχέδια και σκοπούς» (Βάμβουκας, 1991, σσ. 90-91).

Προκειμένου ο συνδυασμός αυτός της έρευνας δράσης και των θεατροβιωματικών τεχνικών να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο αυτιστικό παιδί, ο εμπνευστής ή/και ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής πρέπει να διακρίνονται για την, όσο είναι εφικτό, άρτια επιστημολογική και επιστημονική ψυχοπαιδαγωγική σκευή τους, αλλά και την εξοικείωσή τους με τις θεατροβιωματικές τεχνικές και τη δυναμική της ομάδας. Σημειώνουμε ότι οι τεχνικές που προσιδιάζουν ειδικότερα στο αυτιστικό παιδί είναι αυτές της διήγησης (αφήγηση, διήγηση, αναδιήγηση) και της δραματοποίησης παραμυθιών. Η διήγηση-δραματοποίηση οδηγεί το παιδί (Aulin-Mannoni, 1965; Chevallard, 1985; Reik, 1976; Rey, 1952; Vygotsky, 1962) στη ζώνη εγγύτερης- επικείμενης ανάπτυξης, με την υπέρβαση των κανονιστικών ορίων του θεσμού του σχολείου ως προς τις πραγματικές ικανότητες και δεξιότητες του συγκεκριμένου κάθε φορά παιδιού. Στη ζώνη αυτή διαμέσου της συμβολοποίησης καθίσταται εφικτή η μετατροπή της ηχολαλικής γλώσσας σε συμβολικό- επικοινωνιακό λόγο, ενώ η συμβολική λειτουργία προοδευτικά απαρτιώνεται.

Βιβλιογραφία

- Anzieu, D. (1974). Le dedans et le dehors. *Nouvelle Revue de la Psychologie*, 9, 202-207.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
- Aulin-Mannoni, F. (1965). *La rééducation de raisonnement mathématique*. Paris: ESF.
- Βάμβουκας, Ι. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barrucand, D. (1970). *La catharsis dans le théâtre, la psychanalyse et la psychothérapie du groupe*. Paris : EPI.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes*. Paris : Laffort.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Freud, S. (1920/1985). Au delà du principe du plaisir. In S. Freud (Ed.), *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Gibello, B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris : le Centurion.
- Gori, R. (1978). *Le corps et le signe dans l'acte de parole*. Paris : Dunod.
- Houzel, D. (2000). L'enveloppe psychique : concept et propriétés. In D. Anzieu (Ed.), *Les enveloppes psychiques* (pp. 43-73). Paris : Dunod.
- Lebovic, S., & Soulé, M. (1970/1995). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris : Puf.
- Mahler, M. (1973). *Psychose infantile : symbiose humaine et individuation*. Paris : Payot.
- Piaget, J. (1974). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Puf.

- Reik, T. (1976). *Ecouter avec la troisième oreille. L'expérience intérieure d'un psychanalyste*. Paris: EPI.
- Rey, A. (1952). *Arriération mentale et premiers exercices éducatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Stavrou, P.-D. (2014). *Mediation and guidance of containers and contents of children's thoughts: prevention and risk treatment of disharmony and early psychotic disorders*. European doctorate in clinical psychopathology. University of Picardie Jules Verne, France (Laboratoire de Psychologie Appliqué - LPA) and University of Lund, Sweden (Institute of Psychology).
- Stern, D. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : Puf.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Winnicott, D.W. (1971). *La crainte de l'effondrement*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Zazzo, R. (1969). *Manuel pour l' examen psychologique de l' enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Πήλιος Λ Σταύρου είναι πτυχιούχος Τμήματος Ψυχολογίας ΕΚΠΑ, κάτοχος Master II έρευνας (Parcours Recherche, Mention Psychologie του Université de Picardie – Jules Verne, Amiens, Γαλλία), διδάκτωρ μεθοδολογίας έρευνας στην κλινική ψυχολογία (Université Paris Descartes - Sorbonne, France), όπως επίσης και European doctorate in clinicalpsychopathology (Université de PicardieJules Verne, France - Laboratoire de Psychologie Appliqué - LPA and University of Lund, Sweden - Institute of Psychology).

Είναι ερευνητής του Πανεπιστημίου Paris Descartes - Sorbonne και το επιστημονικό του έργο εστιάζεται στη μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας στην κλινική ψυχολογία, όπως και στην κλινική ψυχοπαθολογία με έμφαση στην ψυχοδυναμική διαμεσολάβηση των ομάδων.

4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

«Ξενιτεμένο μου πουλί, εκεί στα ξένα που είσαι...» Μια πρόταση θεατροπαιδαγωγικής εφαρμογής για τη μετανάστευση

Ελένη Μαυρίδου

Δασκάλα, θεατροπαιδαγωγός, 13^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
lmavridou@hotmail.com

Περίληψη

Η μετανάστευση είναι ένα διαχρονικό ιστορικό φαινόμενο με ποικίλες προεκτάσεις. Με όχημα το θεατρικό κείμενο για παιδιά και εφήβους του Μάικ Κένι «*Το αγόρι με τη βαλίτσα*» και μια σειρά επιλεγμένων λογοτεχνικών αποσπασμάτων, τραγουδιών και φωτογραφικού υλικού με σχετικό θέμα καλούνται οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου να προσεγγίσουν το κοινωνικό ζήτημα της μετανάστευσης. Με τη αξιοποίηση πολλών τεχνικών του *Θεάτρου* και του *Δράματος* υλοποιήθηκαν μια σειρά δημιουργικών δραστηριοτήτων που είχαν στόχο τη συστηματική ευαισθητοποίησή τους γύρω από το θέμα και την απόκτηση ουσιαστικής βιωματικής εμπειρίας σε γνωστικό, συναισθηματικό κι μεταγνωστικό επίπεδο υπέρ της προστασίας και αποδοχής των προσφύγων και των μεταναστών.

Λέξεις κλειδιά: Μετανάστευση, πρόσφυγες, λογοτεχνία, μουσική, τεχνικές δράματος

Abstract

Emigration is a timeless historical subject with a variety of extensions. Pupils of primary and secondary school approached emigration social theme through the Mike Kenny teenager play “*Boy with a suitcase*” and some special literary extracts, songs and photographs. Various dramatic techniques and activities stand as our means for the attainment of our goal. Through this project, the participants had the opportunity to reach to a cognitive, emotional and post- cognitive level in support of protecting and accepting refugees and emigrants.

Keywords: emigration, refugees, literature, music, dramatic techniques

Η δυναμική του Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Τα ζητήματα της μετανάστευσης, της προσφυγιάς και του ασύλου αποτελούν όλο και περισσότερο μέρος της καθημερινότητάς μας, καθώς η ευρωπαϊκή κοινωνία γίνεται περισσότερο πολυπολιτισμική και ποικιλόμορφη, μια κατάσταση η οποία αποτελεί πρόκληση αλλά και πηγή πλούτου για την κάθε κοινωνία. Όμως έως ποιο σημείο κατανοούμε αυτά τα ζητήματα και γιατί είναι σημαντικά να τα εξηγήσουμε στους μαθητές μας; Αυτή η κατανόηση

μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση του σεβασμού της διαφορετικότητας και στην ενθάρρυνση της κοινωνικής συνοχής. Οι νέοι άνθρωποι, ιδιαίτερα χρειάζονται καλύτερη και έγκυρη πληροφόρηση σχετικά με αυτά τα ζητήματα, καθώς αυτοί είναι που θα λάβουν τις αποφάσεις του αύριο.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο είναι που το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* μέσω των θεατρικών του τεχνικών γίνεται στα χέρια του εκπαιδευτικού- διαμεσολαβητή και εμπνευστή το καταλληλότερο εργαλείο για τη δημιουργία ενός πεδίου κοινωνικής ευαισθητοποίησης, πολιτιστικής καλλιέργειας, παιδείας και ανάπτυξης της συναισθηματικής, της κιναισθητικής νοημοσύνης αλλά και της ενσυναίσθησης (Χολέβα, 2009: 72).

Η χρήση των *Τεχνών* και ειδικά η χρήση του *Θεάτρου* αποτελούν ένα δυναμικό όχημα έκφρασης, καταλύτη που βοηθάει την ομάδα της τάξης να ξεκλειδώσει μέσω ποικίλων μονοπατιών και να εισχωρήσει ακόμη πιο βαθιά σε ένα θέμα που υπό άλλες συνθήκες δεν θα το έκανε. Σύμφωνα με τη ρήση του Μπρεχτ, «Μόνο αυτό που διδάσκεται από την πραγματικότητα, μπορεί να αλλάξει την πραγματικότητα» (Brecht, 1977: 34). Η ανατρεπτική δυνατότητα του Θεάτρου βρίσκεται στη διαλεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη βιωματική εμπειρία και στη δημιουργική φαντασία. Πυρήνας των κοινών προθέσεων τόσο των εκπαιδευτικών-εμπνευστών όσο και των συμμετεχόντων πρέπει να είναι η κατανόηση πως η ατομική ή συλλογική συμμετοχή στο Θέατρο γίνεται η πρακτική της «άμεσης δημοκρατίας» (Pammemter-Prentki, 2014 : 28-29)

Το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* ανυψώνεται σε Θέατρο για τη ζωή, σε πρόβα για τη ζωή, αφού στοχεύει να προβληματίσει τα παιδιά και τους νέους και γύρω από κοινωνικά θέματα που τους αφορούν, έτσι ώστε να είναι προετοιμασμένοι να τα αντιμετωπίσουν, αν χρειαστεί, με αυτοπεποίθηση, γνώση, ενεργητική και αντικειμενική στάση. (Boal, 2003: 208-215& Σέξτου, 2005: 18)

Δημιουργία και στόχοι του προγράμματος

Η δημιουργία αυτού του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος βασίστηκε στις θεωρίες των γνωστικών ψυχολόγων Vygotsky, Bruner και Gardner, στη μετασχηματιστική θεωρία του παιδαγωγού Paolo Freire, (Αλκηστis, 2008: 153-159) στη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt (Παπαϊωάννου & άλλοι, 2012, σσ. 60) αλλά και στις τεχνικές του 'Δράματος' (Wolland, 1999) και του θεάτρου του καταπιεσμένου του Augusto Boal (Μποάλ, 1981). Αρχικά οι δράσεις ενίσχυσαν τη συνάντηση των ομάδων με τα λογοτεχνικά βιβλία για να ακολουθήσει η μετάβαση από το κείμενο στη θεατρική σύμβαση, στο πλαίσιο της οποίας η κάθε ομάδα επεξεργαζόταν τα νοήματα με βιωματικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα οι ομάδες των μαθητών πειραματίστηκαν με ακίνητες και δυναμικές εικόνες, με το Θέατρο της Αγοράς, με πα-

ιχνίδια ρόλων, με τεχνικές χτισίματος ενός ρόλου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 91-92), με επινόηση ιστοριών που έδωσαν ιδέες για αυτοσχεδιασμούς, δραματοποιήσεις, αφηγήσεις αποσπασμάτων λογοτεχνικών βιβλίων, σύνταξη κειμένων (ημερολόγιο, επιστολή, δημοσιογραφικό άρθρο) και Εργαστήρι Γραφής, μέσα από το οποίο οι μαθητές κατέθεσαν μια εξαιρετική διακειμενική σύνθεση που φώτισε με επιτυχία, τηρουμένων πάντα των αναλογιών, το θέμα αυτό μέσα από τη δική τους ματιά και στάση.

Το θεατροπαιδαγωγικό αυτό πρόγραμμα επιλέξαμε να το οργανώσουμε με τη μέθοδο ενός σχεδίου εργασίας που διέπεται από τις αρχές της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης.

Στόχοι του προγράμματος

- Να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους λόγους που οδηγούν τους ανθρώπους στη μετανάστευση (*προσωπική επιλογή, οικονομικοί, πολιτικοί ή εθνικοί, κοινωνικοί, γεωπολιτικοί λόγοι*)
- Να κατανοήσουν ότι η μετανάστευση αποτελούσε σε όλη την ιστορία ‘μια αυτονόητη’ στρατηγική επίλυσης προβλημάτων επιβίωσης και διαβίωσης τόσο μεμονωμένων ανθρώπων όσο και πληθυσμών. (Τσιάκαλος, 2000: 231-234)
- Να διερευνήσουν μέσα από διαφορετικά είδη κειμένων τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι Μικρασιάτες πρόσφυγες, ιδίως στα πρώτα χρόνια της εγκατάστασης τους στην Ελλάδα αλλά και οι Έλληνες στους νέους τόπους μετανάστευσης (κυρίως στη Γερμανία και στην Αμερική)
- Να εργαστούν ομαδικά και να συλλέξουν τα στοιχεία εκείνα μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, προφορικές μαρτυρίες, άρθρα και τραγούδια, που θα τους επιτρέψουν να φανταστούν, να ‘βιώσουν’ νοερά και να τα παρουσιάσουν με τη βοήθεια θεατρικών τεχνικών.
- Να καταλάβουν μέσα από αυτές τις βιωματικές δράσεις ότι οι διακρίσεις που υφίστανται σήμερα στην Ελλάδα κάποιοι μετανάστες τις έχουν υποστεί κάποιοι Έλληνες μετανάστες παλιότερα, ώστε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.
- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη και επιχειρήματα μέσω των θεατρικών τεχνικών και δράσεων, οδηγούμενοι στην όσο πιο αντικειμενική διαμόρφωση θετικών στάσεων για τους μετανάστες.

Σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα του Α.Π. και σχεδιασμός των 14 εργασιών του προγράμματος

Τα 14 εργαστήρια του θεατροπαιδαγωγικού αυτού προγράμματος πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης ζώνης (ένα δίωρο

κάθε εβδομάδα). Το πολυεπίπεδο όμως θέμα του συνδέθηκε διαθεματικά με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα της Στ' τάξης του Δημοτικού (*Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Εικαστικά και Θεατρική Αγωγή*)

Για το Γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως υλικό προς επεξεργασία τα αποσπάσματα ή ολόκληρα τα λογοτεχνικά βιβλία από την ενότητα του βιβλίου *Κείμενα Νεοελληνικής γλώσσας Α', Β', και Γ' Γυμνασίου: «Η αποδημία –Ο καημός της ξενιτιάς- Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα –Τα μικρασιατικά- Οι πρόσφυγες»* και να προσαρμόσουν ανάλογα τις ακόλουθες θεατρικές δράσεις των εργαστηρίων.

Περιγραφή των 14 εργαστηρίων

Στο 1^ο εργαστήριο πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα της ιδεοθύελλας για να ανιχνεύσει η δασκάλα –εμφυχώτρια τι γνώριζαν οι μαθητές της για κάποιους όρους –ειδικό λεξιλόγιο που συνδέονται άμεσα με το θέμα. Η δράση αυτή έγινε αρχικά σε πενταμελείς ομάδες και μετά στην Ολομέλεια. Γράφτηκε η λέξη «μετανάστης» στη μέση του πίνακα και η κάθε ομάδα ανακοίνωνε τις λέξεις που είχε βρει με την υποχρέωση να εξηγήει στις υπόλοιπες την ερμηνεία τους και να γίνεται συζήτηση. Ακολούθησε μια παραλλαγή της δράσης ως προς το περιεχόμενο. Η 2η ιδεοθύελλα αφορούσε στην καταγραφή των συναισθημάτων που νιώθει σε διάφορες στιγμές της ζωής του ο μετανάστης. Σε αυτό το σημείο ζητήθηκε από τα μέλη της κάθε ομάδας να απαντήσει σε τρία ερωτήματα(«Γιατί θα έπρεπε να φύγει;», «Πού θα πήγαινε;» «Ποιον ή ποιους άφηνε πίσω του;»)και να ετοιμάσει μια σκηνή αποχαλάρωσης. Η δράση είχε τίτλο «Διασχίζοντας τα σύνορα...» και όλα τα μέλη των ομάδων θα έπρεπε να παίξουν τη σκηνή με λόγο μπροστά από ένα λευκό πανί (αυτό χώριζε την τάξη σε δύο μέρη και συμβόλιζε το δρόμο) ή πίσω από αυτό στο οποίο θα έπεφτε το φως ενός προβολέα ώστε η σκηνή να αποδοθεί με παντομίμα σαν Θέατρο Σκιών. (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 101-103) Και στις δύο εκδοχές υποβλητική μουσική συνόδευε τη δράση για να δημιουργηθεί ατμόσφαιρα και δραματική ένταση. Ακολούθησε συζήτηση για πώς αισθάνθηκαν οι συμμετέχοντες.

Στο 2^ο εργαστήριο

Στο α' μέρος αυτού του εργαστηρίου οι ομάδες ανέλαβαν το ρόλο με τον οποίο θα έπρεπε να προσεγγίσουν το κεντρικό ερώτημα του θέματος που ήταν: «*Τι βιώνει ο άνθρωπος που αποφασίζει να αλλάξει πατρίδα;*». Οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων θα έπρεπε να συγκεντρώσουν το απαραίτητο υλικό για τη συγγραφή άρθρων ή ιστοριών, διαβάζοντας τα προτεινόμενα για το θέμα βιβλία. Μια δράση που τους κινητοποίησε και τους προκάλεσε περιέργεια και ενεργοποίησε τη φαντασία τους για να αναζητήσουν τα βιβλία,

ήταν η εμφάνιση στην τάξη τεσσάρων μικρών βαλιτσών που η καθεμία τους περιείχε προσωπικά αντικείμενα του κάθε λογοτεχνικού ή θεατρικού ήρωα. Με τη βοήθεια αυτών, η κάθε ομάδα έπρεπε να κάνει μια πρώτη υποθετική σκιαγράφιση του χαρακτήρα του ήρωα, μαντεύοντας γιατί επέλεξε να πάρει μαζί του αυτά τα αντικείμενα. Μέσα από αυτοσχεδιασμούς θα έπρεπε να φτιάξουν τη σκηνή που ο ήρωας τους έβαζε τα αντικείμενα μέσα στη βαλίτσα, γιατί επέλεξε τα συγκεκριμένα, δείχνοντας ταυτόχρονα τι είδους συναισθήματα ένιωθε τη δεδομένη στιγμή.

Στο β' μέρος του εργαστηρίου η κάθε ομάδα μαθητών πήρε στα χέρια της το βιβλίο που θα έπρεπε να διαβάσει σε διάστημα δύο εβδομάδων (η πρώτη είχε το λιγότερο δυνατό χρόνο προετοιμασίας-οι υπόλοιπες είχαν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο). Τα βιβλία που επεξεργαστήκαμε με χρονική σειρά ήταν τα: *Μέσα στις φλόγες* της Διδώς Σωτηρίου (με θέμα του τη ζωή ενός κοριτσιού πριν και μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή), *Το καφέ αηδισιακό μπαλάκι* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου (με θέμα του τη ζωή του Τζέρι και της οικογένειάς του που ήρθαν ως οικονομικοί μετανάστες από την Αλβανία στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990, *Το αγόρι με τη βαλίτσα* του Μάικ Κένι, (με θέμα την παράνομη μετανάστευση του ανήλικου Ναζ και της φίλης του στο Λονδίνο) και τις *Λεμονιές* της Μαρίας Ρουσάκη (με θέμα την παλιννόστηση μιας οικογένειας από την Αμερική στην Ελλάδα στη σύγχρονη εποχή). Οι ομάδες των μαθητών προσέγγισαν το βασικό ήρωα της κάθε ιστορίας, φτιάχνοντας γι' αυτόν ένα *Χάρτη –ημερολόγιο της ζωής του*, με τη βοήθεια του οποίου προσπάθησαν να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα που ίδιοι θα του έθεταν κατά την πορεία της έρευνας τους:

Ερωτήσεις-κλειδιά

- Τι σε ανάγκασε να ξενιτευτείς;
- Ποιους άφησες πίσω σου;
- Τι πήρες μαζί σου;
- Πώς ένιωσες γι' αυτό που σου συνέβη;
- Ποια εμπόδια συνάντησες και ποιες υποχωρήσεις έκανες μέχρι να ενσωματωθείς στη χώρα υποδοχής;
- Πόσο διαφορετικός ένιωσες απέναντι στους άλλους που σε θεωρούσαν ξένο;
- Υπήρξαν στον ξένο τόπο άνθρωποι που σε βοήθησαν και σε στηρίξαν;
- Κατάφερες να ανταποκριθείς στις νέες συνθήκες της ζωής σου;
- Τι σημαίνει για σένα νέα πατρίδα;
- Πώς έχεις φανταστεί τη ζωή σου μετά από πέντε χρόνια παραμονής σε αυτήν; (Κυριακού, 2013: 24)
- Τι θα συνέβαινε αν δεν ξενιτευόσουν;

Κατά τη διάρκεια των θεατρικών δράσεων που πραγματοποίησαν, οι ομάδες είχαν δικαίωμα να κρίνουν, να επικρίνουν, να θέτουν ερωτήματα και διλήμ-

ματα στους ήρωες, να ξεπερνούν εμπόδια, να προτείνουν διαφορετικές και εναλλακτικές λύσεις από αυτές που οι ήρωες τους είχαν ήδη πάρει, να ανατρέπουν τις αποφάσεις τους ή να τις στηρίζουν και να καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσω λογικών επιχειρημάτων.

Στα επόμενα 8 εργαστήρια τα 2 αφιερώθηκαν για τον κάθε λογοτεχνικό ή θεατρικό ήρωα. Οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν ολοκληρώσει σε ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό το *Χάρτη- ημερολόγιο της ζωής* του κάθε ήρωα, ώστε να είναι σε θέση να τον παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες. Με βάση αυτόν, τα μέλη της υπεύθυνης ομάδας αφηγήθηκαν κάποια περιστατικά από τη ζωή του, αλλά τα έδειξαν μέσα από αυτοσχεδιασμούς ενώ άλλα τα παρουσίασαν πιο αποστασιοποιημένα σαν ανακοινώσεις τηλεοπτικού δελτίου (τεχνική «του Παίρνοντας απόσταση») (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:97) Τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων δέχονταν συνεχώς προκλήσεις από τη δασκάλα – εμψυχώτρια για να σταματούν τη δράση στα κρίσιμα σημεία της και να παρεμβαίνουν με σκοπό να φωτιστεί μια άλλη πτυχή του χαρακτήρα του ήρωα ή για να αντικαταστήσουν κάποιο μέλος της υπεύθυνης ομάδας, ώστε να δοκιμάσουν οι ίδιοι να ξεπεράσουν ένα πιθανό εμπόδιο που αντιμετώπιζε ο ήρωα τους, εκφράζοντας εναλλακτικές συμπεριφορές και στάσεις. (τεχνική του *Θεάτρου της Αγοράς*) (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:94). Η ομάδα που είχε την ευθύνη, η οποία άλλοτε μιλούσε σε ρόλο συλλογικό και άλλοτε ένας είχε το ρόλο του ήρωα σε πρώτο ενικό πρόσωπο ή κάποιου άλλου σημαντικού για τον ήρωα προσώπου (γονείς, φίλος, συγγενείς) έπρεπε να απαντά (τεχνική της *ανακριτικής καρέκλας*) (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:91) ώστε να προχωρά η ιστορία και να προκαλείται η διαπραγματεύση του νοήματος αλλά και να διερευνώνται μέσω της δραματικής πράξης οι απαντήσεις και οι ερμηνείες που προσπαθούσαν να πάρουν και να δώσουν οι συμμετέχοντες. Κάθε εργαστήριο έκλεινε πάντα με τη διαδικασία–τεχνική του *αναστοχασμού* (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 95-99), όπου οι μαθητές είτε σε ρόλους είτε ως θεατές εξέφραζαν προφορικά ή γραπτά (ημερολόγιο, γράμμα, μικρό σημείωμα) τις σκέψεις και τις απόψεις τους για τον ήρωα τους αλλά και όσα άλλα μέχρι στιγμής είχαν λάβει χώρα στις δράσεις τους.

Στο ένατο εργαστήριο και αφού είχαν ολοκληρωθεί οι σχετικές με τον κάθε ήρωα δράσεις, οι τέσσερις ομάδες ασχολήθηκαν με τη συλλογή και την επιλογή παραδοσιακών και σύγχρονων τραγουδιών σχετικών με το θέμα. Αφού συγκεντρώθηκε ένα αρκετά μεγάλος αριθμός τραγουδιών, επιλέχθηκαν από την κάθε ομάδα ένα ή δύο τραγούδια που περιείχαν στοιχεία που παρέπεμπαν κατά προσέγγιση στην ζωή του ήρωα τους. Αυτά θα εμπλούτιζαν τη τελική σύνθεση των κειμένων (*διακειμενική σύνθεση*) (Γραμματάς, 2007: 42-46) που θα παρουσιαζόταν με τη μορφή *θεατρικού αναλογίου* (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004: 71-73) στο τέλος του προγράμματος.

Στα πέντε τελευταία εργαστήρια ο ένας θεατρικός και οι τρεις λογοτεχνικοί ήρωες των βιβλίων που επεξεργάστηκαν οι μαθητές «συναντήθηκαν» για να συνομιλήσουν και ο καθένας να εμπλέξει στοιχεία της ιστορία του με των άλλων. Δημιουργήθηκε ένα εργαστήρι γραφής (Γραμματάς -Τζαμαργιάς, 2004: 84-86), όπου οι τέσσερις ομάδες δούλεψαν τα αποσπάσματα από τα βιβλία τους, που εκείνοι είχαν επιλέξει. Άλλα τα δραματοποίησαν, άλλα τα παρουσίασαν ως αφηγηματικά μέρη και δίπλα σε αυτά έβαλαν εμβόλιμα δικά τους μικρά κείμενα που περιείχαν σκέψεις, ερμηνείες και θέσεις που διατύπωσαν κατά τη διάρκεια των εργαστηριών για του ήρωες τους. Η σύνθεση αυτή πήρε τον τίτλο *Τα παιδιά με τις βαλίτσες* εμπνευσμένο από τον τίτλο του θεατρικού έργου *Το αγόρι με τη βαλίτσα* και το διακείμενο που προέκυψε παρουσίαζε πραγματικά ενδιαφέρον με έντονη δραματική ένταση, εναλλαγές συναισθημάτων και δραματικών καταστάσεων, τις οποίες οι μαθητές απέδωσαν χωρίς υπερβολές και στόμφο αλλά σαν να μιλήσουν στο κοινό για τους φίλους ή τους συγγενείς τους, που τους είχαν συμβεί όλα αυτά που τους εξιστορούσαν. Τα τραγούδια, τα ορχηστρικά μέρη και το φωτογραφικό υλικό που προβαλλόταν διακριτικά στο βάθος της σκηνής συνέβαλαν σε μια ολοκληρωμένη αισθητικά και καλλιτεχνικά παρουσίαση.

Αξιολόγηση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος

Μέσα από τα 14 εργαστήρια αυτού του διαθεματικού θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος πιστεύουμε ότι καταφέραμε μια δυναμική εκπαιδευτική παρέμβαση σχετικά με την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών μας και των μαθητριών μας απέναντι στο πολυπαραγοντικό φαινόμενο της μετανάστευσης. Ενεργοποιήσαμε τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μέσω της βιωματικής μάθησης και μάλιστα μέσα από πολλές και διαφορετικές *τεχνικές του Θεάτρου και του εκπαιδευτικού Δράματος*, τους βοηθήσαμε να δράσουν «παίζοντας» ατομικά και ομαδικά, αφηγούμενοι τις ιστορίες τόσο των λογοτεχνικών ηρώων που διάβασαν όσο και των πραγματικών ανθρώπων που «γνώρισαν» μέσα από σύγχρονα άρθρα, εφημερίδες και μαρτυρίες προσφύγων και μεταναστών μέσα από την πορεία αυτού του πολυσυλλεκτικού σε γνώσεις και εμπειρίες ταξιδιού. Η εβδομαδιαία ερευνητική τους δουλειά, η συλλογή διαφορετικού σε περιεχόμενο στοιχείων και πληροφοριών υλικού (κείμενα, φωτογραφίες, εικόνες, μουσική) τους έδωσε την ευκαιρία να αντιληφτούν μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες το θέμα και να διαμορφώσουν όσο το δυνατό πιο αντικειμενικές στάσεις και αντιλήψεις γι' αυτό.

Εμείς οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε, πάντα κατά την κρίση μας, να εντάσσουμε στην καθημερινή διδακτική πράξη ως συμπληρώματα των δικών μας σχεδιασμών και πρωτοβουλιών τέτοια προγράμματα που να βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες μας να καταλάβουν ότι κανείς ποτέ δεν μπορεί να εμποδίσει τους ανθρώπους να αλλάζουν τόπο για να ξεφύγουν

από πολέμους και λιμούς και να αναζητούν μια καλύτερη ζωή. Ούτε θα μπορέσει κανείς να σταματήσει τους άλλους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν με καχυποψία τους ξένους ως ‘διαφορετικούς’. (Κένι, 2005:10) Σίγουρα όμως μπορεί να τους καταδείξει πως οι άνθρωποι αυτοί δεν χρειάζονται τον οίκτο μας και κάποιες ευκαιριακές πράξεις φιλανθρωπίας αλλά την αλληλεγγύη μας, το σεβασμό και την αποδοχή μας. Γιατί σίγουρα πίσω από κάθε στατιστική σχετική με το προσφυγικό ή το μεταναστευτικό ζήτημα υπάρχουν άνθρωποι και όχι αριθμοί. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά στον πρόλόγό του ο συγγραφέας του θεατρικού έργου *Το αγόρι με τη βαλίτσα*, Μάικ Κένι: «Δεν υπάρχουν αυτοί. [Ούτε οι άλλοι]. Υπάρχουμε μόνο εμείς, όλοι οι άνθρωποι κι όλες οι ιστορίες μας». (Κένι, 2005:11)

Βιβλιογραφία

- Αυδή, Αβρ. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αλκhsiς. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη Αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Boal, A. (2003), «*Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*», στο Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά της 3^{ης} Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 208-215.
- Γκίβαλλο -Κατσίκη Αντ. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματάς Θ. & Τζαμαργιάς Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς Θ. (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση*. Α' τ., Αθήνα: Ατραπός.
- Κυριάκου Κ. (2013). «*Το αυτό επιθυμώ και δι' εσάς...*», Η ελληνική μετανάστευση στη Γερμανία τη δεκαετία του 1960, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 14, 24.
- Μπούλ, Α. (1981). *Το Θέατρο του καταπιεσμένου*, (μτφ) Ελπίδα Μαραγκουδάκη. Αθήνα: Θεωρία.
- Rammeter, D. & Prentki, T. (2014). «*Ζωή πέρα από τα υλικά μέσα-Νόημα πέρα από τις ζωές μας. Το Θέατρο ως Εκπαίδευση για Αλλαγή*», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τχ. 15, 27-34.
- Παπαϊωάννου Θ. (2012). «*Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής*», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 13, 60-73.
- Σέξτου Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάκαλος Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χολέβα Ν. (2009). «*Εσύ όπως κι εγώ*», *Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο και τις τέχνες*, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 10, 70-77.
- Wooland B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Ελένη Μαυρίδου είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο). Έχει μετεκπαιδευτεί στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του ΠΤΔΕ, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στην κατεύθυνση: «Θέατρο στην Εκπαίδευση». Εργάστηκε ως ιδιωτικός εκπαιδευτικός στη Σχολή Χίλλ (1996-2003), όπου σχεδίασε και υλοποίησε αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα. Από το 2003 υπηρετεί στη δημόσια εκπαίδευση και ασχολείται με το *Θέατρο για παιδιά*. Έχει παρουσιάσει δράσεις σε ημερίδες και συνέδρια με θέμα τους κυρίως την «*παιδαγωγική αξιοποίηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*».

Εκπαιδευτικό Δράμα και Τοπική Ιστορία: μια ενδιαφέρουσα συνάντηση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΓΑΚ - Αρχείων Ν. Μαγνησίας

Αγγελική Νικολάου

Φιλολόγος, θεατρολόγος, αρχειονόμος ΓΑΚ, υπ. δρ. Νεότερης Ιστορίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

angenikola@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανακοίνωση εστιάζει στην αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος (Educational Drama) στη διδασκαλία και ανάδειξη της Τοπικής (αλλά και της Γενικής) Ιστορίας, όπως εφαρμόζεται από το 2012 στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΓΑΚ-Αρχείων Ν. Μαγνησίας. Παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα στην Τοπική Ιστορία και το Εκπαιδευτικό Δράμα, με έμφαση στις κοινές παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζονται (ενεργητική-βιωματική μάθηση, ανάπτυξη ερευνητικής διάθεσης και αυτενέργειας, κριτικής ικανότητας και υπευθυνότητας, κοινωνικοποίηση και καλλιέργεια συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος ανάμεσα στους μαθητές και με τον δάσκαλο-εμπνευστή, ανάδειξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών, συνειδητοποίηση και ωριμότητα κλπ.). Στη συνέχεια αναλύεται η νέα, καινοτόμος για τα ελληνικά δεδομένα τουλάχιστον, πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, ως μια εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση, σε περιβάλλον εκτός σχολείου, μέσα στον χώρο των αρχείων και των τεκμηρίων που προσφέρουν τα ΓΑΚ Μαγνησίας, με τη συμπληρωματική χρήση των νέων τεχνολογιών. Τέλος, παρουσιάζονται, με τη βοήθεια πολυμέσων, δύο εφαρμογές της πρότασης αυτής, όπως υλοποιήθηκαν τα σχολικά έτη 2012-13 και 2013-14, με τις θεματικές: «*Πρόσφυγες 1922 – Η προσέγγιση του ‘άλλου’*» και «*‘Το αβγό του φιδιού’: μια αφήγηση και επτά ιστορίες για τα παλιά και τα σύγχρονα*».

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, ιστορία, αρχεία, εναλλακτική εκπαίδευση, πρόσφυγες, φασισμός.

Abstract

The presentation focuses on the use of Educational Drama in teaching and the promotion of Local (and General History), as it is being implemented since 2012 within the frame of the educational projects of the General State Archives in the prefecture of Magnesia. It presents the relationship between Local history and Educational Drama, emphasising on underpinning common pedagogical principles. Subsequently, the new, innovative proposal for teaching History through specific techniques of Educational Drama is analyzed, as an alternative educational proposal, in an environment outside the school, within the space of files and documents

offered by the General State Archives, with the supplementary use of new technologies. Finally, two applications of this proposal are presented with assistance of multimedia, as these were carried out during the school years 2012-13 and 2013-14, themed "Refugees 1922- approaching the 'other'" and "'Egg of the snake': a narrative and seven stories about old years and the modern. "

Keywords: educational drama, history, archives, alternative educational proposal, refugees, fascism

Εισαγωγικά

Η ανακοίνωση έχει ως στόχο να παρουσιάσει μια νέα πρόταση στο πεδίο της διδασκαλίας και έρευνας της τοπικής (αλλά και της γενικής) ιστορίας μέσα από πρωτογενές αρχειακό υλικό, με όχημα το εκπαιδευτικό δράμα, μια πρόταση που υλοποιείται εδώ και δύο χρόνια στα Γενικά Αρχεία του Κράτους του νομού Μαγνησίας, δηλαδή μέσα στον προνομιακό χώρο των αρχείων, τεκμηρίων και πρωτογενών πηγών της ιστορίας. Το πρόγραμμα φέρει τον τίτλο «*Διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα*», απευθύνεται σε μαθητές κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελεί καρπό πολύχρονης ενασχόλησης και σπουδής στα αντικείμενα του θεάτρου και της ιστορίας, ωστόσο πρώτιστα αγάπης για τη μάθηση και τους νέους ανθρώπους.

Η σχέση ανάμεσα στην Τοπική Ιστορία και το Εκπαιδευτικό Δράμα

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Educational Drama ή Drama in Education), όπως είναι γνωστό, συνιστά μια παιδαγωγική διαδικασία που χρησιμοποιεί τεχνικές του θεάτρου και εργαλεία της δραματικής τέχνης με στόχο την αφομοίωση της γνώσης και τη μάθηση μέσα από μια ενεργητική-βιωματική διαδικασία. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα οι συμμετέχοντες:

- δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε έναν φανταστικό κόσμο, στον οποίο ο χώρος, ο χρόνος και τα αντικείμενα έχουν συμβολική σημασία,
- υποδύονται ρόλους,
- βιώνουν ατομική και συλλογική εμπειρία,
- διερευνούν ένα θέμα και διαπραγματεύονται τα νοήματα των σχετικών με αυτό εννοιών
- αντιμετωπίζουν διλήμματα/προβλήματα και αποφασίζουν
- δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους.

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα λοιπόν είναι ακριβώς ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, σύμφωνα με την Heathcote, μία από τους θεμελιωτές του Εκπαιδευτικού

Δράματος, που οδηγεί στη μάθηση ως κατανόηση του εαυτού μας αλλά και του κόσμου.

Από την άλλη, η Τοπική Ιστορία δεν αποτελεί ‘μάθημα’ με την παραδοσιακή έννοια του όρου. Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες: έρευνα σε αρχεία εφημερίδων, σχολείων, υπηρεσιών κλπ., έρευνα και μελέτη των πηγών, εξορμήσεις σε μουσεία, χώρους εργασίας κ.τ.ό. για επιτόπια μελέτη κλπ., που οδηγούν τους μαθητές στην ιστορική γνώση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή και την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος αποτελεί η ελεύθερη συμμετοχή, εμπλοκή και συνεργασία μιας ομάδας μαθητών.

Συνεπώς, τόσο η Τοπική Ιστορία όσο και το Εκπαιδευτικό Δράμα στηρίζονται σε κοινές παιδαγωγικές αρχές και προάγουν την ενεργητική-βιωματική μάθηση. Κοινοί στόχοι και των δύο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αποτελούν η ανάπτυξη της ερευνητικής διάθεσης, της κριτικής ικανότητας και της υπευθυνότητας των μαθητών, η κοινωνικοποίηση και η καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας και μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου-εμπυχωτή, αλλά και η ανάδειξη διαφόρων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών (σχέδιο, ζωγραφική, φωτογραφία, χορός...). Τελικά και οι δύο δραστηριότητες προωθούν την ωριμότητα των μαθητών, την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη λειτουργία τους ως ολοκληρωμένων και συνειδητοποιημένων ατόμων –πολιτών– μελών του κοινωνικού συνόλου.

Τα ΓΑΚ – Αρχεία Ν. Μαγνησίας ως τόπος συνάντησης του Εκπαιδευτικού Δράματος και της Τοπικής Ιστορίας

Τα ΓΑΚ – Αρχεία Ν. Μαγνησίας, αλλά και αρκετοί άλλοι αρχειακοί φορείς, δραστηριοποιούνται από χρόνια στη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, με πυκνές επισκέψεις μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον χώρο της υπηρεσίας, όπου, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το πρωτογενές, αρχειακό υλικό –μέσα από μελέτη πρωτότυπου αρχειακού υλικού ή φωτοτυπιών ή ψηφιοποιημένων αρχείων, με προβολές σε power-point, μικρές εργασίες κ.ά.– και γνωρίζουν την ιστορία του τόπου όπου ζουν και σπουδάζουν, αλλά και του ευρύτερου ελληνικού χώρου.

Ωστόσο, το Εκπαιδευτικό Δράμα δρα εντελώς ανανεωτικά στην παραπάνω διαδικασία, καθώς την εμπλουτίζει με τα στοιχεία της αυτενέργειας και της βιωματικότητας, και δίνει την ευκαιρία για ατομική και ομαδική έκφραση έξω από τα καθιερωμένα πρότυπα της σχολικής συμμετοχής, αφού προσφέρει στα παιδιά ανοιχτό πεδίο έκφρασης και δημιουργίας. Έτσι, με την καθοδήγηση και την εμπύχωση της ομάδας εργασίας των Αρχείων Ν. Μαγνησίας, που αποτελείται από ειδικούς επιστήμονες (αρχειονόμους, ιστο-

ρικούς, θεατρολόγους και εκπαιδευτικούς), τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (αφηγήσεις, προφορικές μαρτυρίες, ντοκουμέντα, φωτογραφίες, ντοκιμαντέρ, προβολές σε power-point κ.ά.), θα εμπλακούν σε μια ενεργητική διαδικασία βίωσης ρόλων, ατομικών ή ομαδικών, θα επιλέξουν οπτικές γωνίες, στάσεις και συμπεριφορές, θα πάρουν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων – διλημμάτων, αλλά και θα αναστοχαστούν πάνω στη διερεύνηση που επιτελέστηκε και θα συνδέσουν το θέμα με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα ίδια στην πραγματική ζωή.

Η νέα, εναλλακτική πρόταση: γενικές αρχές, μέθοδοι, προκλήσεις, προβλήματα

Η αλήθεια είναι πως τα περισσότερα θεωρητικά κείμενα που είχα υπόψη μου, όπως και όλες οι προηγούμενες εμπειρίες μου από την αξιοποίηση των τεχνικών του Δράματος στην εκπαίδευση, με τη μορφή εργαστηρίων, αφορούσαν τον χώρο της λογοτεχνίας. Προφανώς ένα διαφορετικό αντικείμενο απαιτούσε διαφορετικούς χειρισμούς καθώς και προσεκτικές επιλογές μεθόδων και τεχνικών. Επίσης γνώριζα εκ πείρας πως το αρχαιακό υλικό είναι πολλές φορές ένα δύσκολο, ιδιαίτερα απαιτητικό, κάποτε απροσπέλαστο υλικό για νεαρούς ερευνητές, τους οποίους αποθαρρύνει κι αυτή ακόμη η χρήση σ' αυτό παλιότερων γλωσσικών μορφών. Έπρεπε λοιπόν να δώσω απαντήσεις σε μια σειρά από ερωτήματα, όπως:

- Πώς επιλέγω το θέμα του Εκπαιδευτικού Δράματος;

Κατέγραψα σε μια λίστα σημαντικά θέματα-ζητήματα-προβλήματα της τοπικής (ή της ευρύτερης) ιστορίας, τα οποία ιεράρχησα με βάση ιστορικά και παιδαγωγικά κριτήρια. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια ήταν να διαθέτει η υπηρεσία σχετικό αρχαιακό υλικό, corpus προφορικών μαρτυριών ή δυνατότητα συνεντεύξεων, επίσης να υπάρχει στην ιστορική μας βιβλιοθήκη σχετική υποστηρικτική βιβλιογραφία, δημοσιεύματα Τύπου, ταινίες αρχείου κ.λπ.

- Ποιος είναι ο διαθέσιμος χώρος, μήπως απαιτείται ειδική διαμόρφωση, ποιους περιορισμούς θέτει ο συγκεκριμένος χώρος (π.χ. στον αριθμό των παιδιών που θα πάρουν μέρος, στον τύπο των τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν...);

- Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα απευθύνομαι, σε ποιες ηλικιακές κατηγορίες, ποια είναι η ομάδα-στόχος;

- Τι διάρκεια θα έχει το πρόγραμμα;

Στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος απαιτούνται δύο τουλάχιστο διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί λίγο πολύ η διαδικασία, ώστε να συνδυαστεί το βιωματικό μέρος με τον απαραίτητο αναστοχασμό. Θα μπορούσα άραγε να 'κρατήσω' τα παιδιά τόση ώρα, με ενέργεια και προσήλωση και

ενδιαφέρον για τη διαδικασία (αυτό ίσως ήταν η μεγαλύτερη πρόκληση για μένα);

- Θα χρησιμοποιήσω πολυμέσα/τις δυνατότητες της τεχνολογίας;

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα δεν προτείνεται συνήθως η χρήση τεχνολογικών μέσων. Στο σύγχρονο θέατρο η τεχνολογία πολλές φορές συμβάλλει σημαντικά στην ενεργοποίηση του θεατή και στην πρόσληψη του νοήματος του έργου. Ομολογώ ότι το απέφυγα στο πρόγραμμα του 2013, αλλά το χρησιμοποίησα στο φετινό, κυρίως ως αφορμή για προβληματισμό και για παροχή πληροφοριών.

- Ποιους στόχους θέλω να επιτύχω, τι αλλαγές στη συμπεριφορά και στις αντιλήψεις επιδιώκω να επιφέρω (τυχόν ρήξεις με στερεότυπα, αποκατάσταση ιστορικής αλήθειας...);

Εκτός από τα παραπάνω βασικά θέματα, υπήρχαν και πιο ειδικά, όπως η ενεργητική συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και εργασιών ανάμεσα στους εμπνευστές και η πρακτική τους άσκηση στο νέο αντικείμενο, αλλά και θέματα τυπικά, διοίκησης και καλής συνεργασίας με τοπικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, όπως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και της κοινότητας, η ενημέρωση και συνεργασία με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα Γραφεία Σχολικών Δραστηριοτήτων, και βέβαια η έγκριση για την υλοποίηση του καινοτόμου προγράμματος από την προϊσταμένη αρχή.

Οι συγκεκριμένες εφαρμογές Χειμώνας – Άνοιξη 2013

«Πρόσφυγες 1922 – Η προσέγγιση του ‘άλλου’»

Το θέμα των προσφύγων και της ετερότητας επιλέχτηκε όχι μόνο λόγω της επίμονης επικαιρότητάς του, αλλά και λόγω της ύπαρξης στο Αρχείο μας σημαντικού αρχειακού υλικού από τους προσφυγικούς συλλόγους της περιοχής, καθώς και του ενδιαφέροντος φωτογραφικού υλικού που το συνόδευε. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν να παρακινηθούν τα παιδιά – μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και των τριών τάξεων του Γυμνασίου – να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον πρόσφυγα, τον μετανάστη και, κατ’ επέκταση, στον ‘άλλον’, τον ‘διαφορετικό’, αλλάζοντας πιθανότατα τρόπο σκέψης και αντίδρασης και στην πραγματική τους ζωή.

Ο χώρος διαμορφώθηκε κατάλληλα ώστε να μπορεί να δεχθεί ομάδες των 15-18 παιδιών και το οβάλ τραπέζι του αναγνωστηρίου γέμισε με αρχειακό υλικό, βιβλία σχολείων (μαθητολόγια – γενικούς ελέγχους με ονόματα, επαγγέλματα και προσφυγικές πατρίδες), αποκόμματα από εφημερίδες κ. ά., σε μια πολύχρωμη, ελκυστική σκηνογραφία. Η διάρκεια ορίστηκε στα 90 περίπου λεπτά. Στις δοκιμές επισημάνθηκε στις εμπνευστρίες η ανάγκη για τη χρήση μιας γλώσσας ήπιας, ανοιχτής, υποστηρικτικής, χωρίς προστακτι-

κές, χωρίς αξιολογικές κρίσεις και αποκλεισμούς, ώστε τα παιδιά να παίρνουν μέρος στις δράσεις με χαρά και δημιουργική διάθεση. Υπογραμμίστηκε επίσης πως το ζητούμενο δεν είναι να πάρουμε συγκεκριμένες απαντήσεις, το ζητούμενο είναι η διαδικασία, η 'διαδρομή' που θα διανύσουν τα παιδιά μαζί μας, μια διαδρομή-αναζήτηση που περιλαμβάνει διαφορετικές ατομικές και συλλογικές στάσεις και αποκαλύπτει στερεότυπα, πεποιθήσεις και επιθυμίες.

Για τα ξεκίνημα χρησιμοποιήσαμε ως αφορμή ένα απόσπασμα από τον Τύπο της εποχής που αναφερόταν στα γεγονότα της μικρασιατικής καταστροφής και την άφιξη των προσφύγων στον Βόλο. Στη συνέχεια ακολούθησε η αφήγηση της 'φανταστικής' μας ιστορίας, που διακοπτόταν από καθοδηγούμενους κινητικούς αυτοσχεδιασμούς των παιδιών, συνήθως με τη συνοδεία επιλεγμένης μουσικής, ανάγνωση ντοκουμέντων από τις εμπνευσμένες, μικρές γραπτές εργασίες των παιδιών, συζήτηση και αναστοχασμό, δραματοποίηση διαλογικών αποσπασμάτων από τις πηγές, συμπλήρωση ενός φανταστικού ανολοκλήρωτου ημερολογίου ενός προσφυγόπουλου κλπ. Στη συνέχεια τέθηκε το κεντρικό δίλημμα του εκπαιδευτικού δράματος και χρησιμοποιήθηκε η τεχνική 'διάδρομος της συνείδησης', για να βοηθήσει τα παιδιά να πάρουν αποφάσεις. Μετά τον τελικό αναστοχασμό, όπου συζητήσαμε με τα παιδιά το θέμα των διακρίσεων και των προκαταλήψεων σε βάρος των προσφύγων, των 'άλλων', αλλά και την ανάγκη γνωριμίας και προσέγγισης αυτού που μας φαίνεται ξένο και διαφορετικό, καλέσαμε τα παιδιά να αποτυπώσουν την εμπειρία τους σε ένα ζωντανό γλυπτό που θα σχημάτιζαν με τα σώματά τους, παίρνοντας μια θέση ή κάνοντας μια συμβολική κίνηση.

Άνοιξη – Φθινόπωρο 2014

«'Το αβγό του φιδιού': μια αφήγηση και επτά ιστορίες για τα παλιά και τα σύγχρονα»

Το πρώτο καινοτόμο πρόγραμμα φάνηκε ότι βρήκε ανταπόκριση και ότι πετύχαινε τους στόχους του. Έτσι φέτος επιλέξαμε κάτι δυσκολότερο: να διερευνήσουμε με τα παιδιά το θέμα του ιστορικού φασισμού και να το συνδέσουμε με τα σύγχρονα πολιτικοκοινωνικά συμφραζόμενα και με σύγχρονα φαινόμενα βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η ομάδα-στόχος ήταν τώρα πρώτιστα οι μαθητές των Λυκείων.

Το βασικό αρχειακό υλικό μας αποτέλεσαν οι 'Αποφάσεις Ναζισμού' και το αρχείο δωσιλόγων των Πρωτοδικείου Βόλου, αρχειακό υλικό από το μαρτυρικό χωριό Δράκεια Πηλίου, καθώς και μαρτυρίες Εβραίων και βιβλιογραφία για τον φασισμό-ναζισμό και το Ολοκαύτωμα.

Βασική διαφορά από το πρόγραμμα του 2013 ήταν η αξιοποίηση της τεχνολογίας, με την παροχή οπτικών ερεθισμάτων, ενός 'καταιγισμού' εικόπων και λόγου από τις τέχνες του κινηματογράφου, του ιστορικού ντοκιμαντέρ και του ρεπορτάζ. Το πρόγραμμα περιλάμβανε επίσης την τεχνική 'πακέτο εξερεύνησης', που κινητοποιήσε ιδιαίτερα τους μαθητές, και τις τεχνικές 'ρόλος στον τοίχο', 'ανακριτική καρτέκλα' και 'αγώνας επιχειρημάτων' (debate). Ιδιαίτερο χρώμα έδωσε η παράθεση του αρχαιακού υλικού σύμφωνα με τις αρχές του θεάτρου-ντοκουμέντο, μια μορφή θεάτρου που βασίζεται σε ιστορικά τεκμηριωμένο υλικό και έχει ως στόχο τη συνειδητοποίηση και τη διαφώτιση για ζητήματα του κοινωνικού παρόντος. Χάρη σε όλες αυτές τις οργανωμένες και προσεκτικά συντονισμένες τεχνικές, περπατήσαμε για 2 ώρες με τα παιδιά στα μονοπάτια της ιστορίας και της συνέρευσης, επανατοποθετούμενοι συνεχώς σε σχέση με το παρόν, μέσα σε ένα ταξίδι πλήρες αισθήσεων και σκέψης.

Επιλογικά

Συνοψίζοντας, φαίνεται πως η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στον χώρο των αρχείων μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα δημιουργεί ένα νέο, πολύ ενδιαφέρον πεδίο εναλλακτικής εκπαίδευσης, που ενθουσιάζει και κινητοποιεί τους εφήβους, διερευνά, κατασκευάζει και διαπραγματεύεται νοήματα μαζί τους, συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση και τη διαδικασία ωρίμανσής τους.

Βιβλιογραφία

α) για το εκπαιδευτικό δράμα

- Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (1990). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Heathcote, D., Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach to Education*. ΗΠΑ: Heinemann.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπρεχτ, Μπ. (1974). *Μικρό όργανο για το Θέατρο*, μετ. Δ. Μυράτ, Πλειιάς. Αθήνα.
- «Αφιέρωμα στο Θέατρο-Ντοκουμέντο», περ. *Θέατρο*, τχ. 34/36. Ιούλης-Δεκέμβρης 1973
- Εκπαίδευση και Θέατρο* (περιοδική έκδοση). (2008). τχ. 4, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα.

- Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.* (2001). Αθήνα.
- Πρακτικά 6^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.* (2003). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Το Θέατρο Ντοκουμέντο από τη γέννησή του στη Γερμανία ως τη θεατρική του δραστηριότητα στην Ελλάδα* (2005). Διπλωματική εργασία Κατερίνας Μανωλέα, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

β) για τους πρόσφυγες και την ετερότητα (πρόγραμμα 2013)

- Κωνσταντάρας-Σταθαράς, Δ. (1993). *Αθηθινές Μικρασιατικές Ιστορίες*. Νέα Ιωνία Μαγνησίας: Ωρες.
- Κωνσταντάρας-Σταθαράς, Δ. (1994). *Το Χρονικό της Νέας Ιωνίας 1924-1994*. Νέα Ιωνία Μαγνησίας: Ωρες.
- Κωνσταντάρας-Σταθαράς, Δ. (2008). *Μικρασιάτες πρόσφυγες στη Μαγνησία*. Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Νέας Ιωνίας Μαγνησίας, Βόλος.
- Γυμναστικός Σύλλογος «Η Νίκη». Από την Ιωνία ... στη Νέα Ιωνία* (2002). Πολιτιστική Εστία Μικρασιατών Νέας Ιωνίας Μαγνησίας «Ιωνες». Νέα Ιωνία Μαγνησίας.
- Η Νέα Ιωνία του 1933. Δημοσιογραφική έρευνα του Άθω Τριγκώνη για την εφημ. Λαϊκή Φωνή*, Πολιτιστική Εστία Μικρασιατών Νέας Ιωνίας Μαγνησίας «Ιωνες», Νέα Ιωνία Μαγνησίας 2003
- Γιασιράνη-Κυρίτση, Β. (2011). *Μνήμες και ιστορία των πατρίδων: από τον παππού στον εγγονό*, Πολιτιστικός Σύλλογος Μικρασιατών Νέας Ιωνίας Μαγνησίας «Το Εγγλεζονήσι». Νέα Ιωνία Βόλου.

γ) για τον φασισμό-ναζισμό (πρόγραμμα 2014)

- Αγγελής, Β. (2006). *Γιατί χαιρέται ο κόσμος και χαμογελάει, πατέρα....* Αθήνα: Βιβλίοραμα.
- Alcalay, A. (2001). *Μνήμη*, καλλ. επιμ., Ματίλντα Μποτόν, Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος. Αθήνα.
- Αμπατζοπούλου, Φρ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Άρεντ, Χ. (1998). *Άνθρωποι σε ζοφερούς καιρούς*, μτφρ. Βασίλης Τομανάς, Σκόπελος: Νησίδες.
- Κούνιο-Αμαρίλιο, Έρικα, Ναρ, Αλμπέρτος. (1998). *Προφορικές μαρτυρίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης για το Ολοκαύτωμα* (επιμ. Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου), Ίδρυμα Ετς Αχαΐμ, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Μαρκέτος, Σπ. (2006). *Πώς φίλησα τον Μουσολίνι, Τα πρώτα βήματα του ελληνικού φασισμού*. Αθήνα: Βιβλίοραμα.
- Νικολάου, Α. (2007). *Η προπαγάνδα του καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου μέσα από εκπαιδευτικά αρχεία. Εκτίμηση της απήχησης και των αντιδράσεων του εκπαιδευτικού κόσμου*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος
- Πετράκη, Μ. (2006). *Ο μύθος του Μεταξά, Δικτατορία και προπαγάνδα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Φρεζής, Ρ. (1997). *Η Ισραηλιτική Κοινότητα Βόλου*. Βόλος: Ι.Κ.Β.

«Ο Ναζισμός μέσα από τα μάτια ενός παιδιού», άρθρο στην εφημ. *Το Βήμα*, 30.03.2014
Ολοκαύτωμα. Αφιέρωμα, Ισραηλιτική Κοινότητα Αθηνών, Αθήνα 2005

Αρχειακό υλικό

- ΓΑΚ – Αρχεία Ν. Μαγνησίας, (1924-1933). *Αρχείο Δήμου Παγασών, Αιτήσεις προσφύγων για εγγραφή στο Δημοτολόγιο του Δήμου Παγασών.*
ΓΑΚ – Αρχεία Ν. Μαγνησίας, (1905-1980). *Εκπαιδευτικά αρχεία, Αρχείο Αχιλλοπολείου Εμπορικής Σχολής Τσαγκαράδας.*
ΓΑΚ- Αρχεία Ν. Μαγνησίας, (1961-1965). *Αρχείο Πρωτοδικείου Βόλου, Πρακτικά και Αποφάσεις Ναζισμού.*
ΓΑΚ – Αρχεία Ν. Μαγνησίας, (1946-1949). *Αρχείο Πρωτοδικείου Βόλου, Ειδικό Δικαστήριο Δωσιλόγων Βόλου.*
ΓΑΚ – Αρχεία Ν. Μαγνησίας. (Εφημερίδες δεκαετίας 1940). *Αρχείο εφημερίδων.*

Οπτικοακουστικό υλικό (για το πρόγραμμα 2014)

- Επιλεγμένα αποσπάσματα από τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ και εκπομπές λόγου
Η ζωή είναι ωραία (La vita e bella), σκηνοθεσία Ρομπέρτο Μπενίνι, 1997
Μαθήματα αμερικανικής ιστορίας (American history X), σκηνοθεσία: Tony Kaye, 1998
Ο Μεγάλος Δικτάτωρ (The great dictator), σκηνοθεσία Τσάρλι Τσάπλιν, 1940
Σφραγισμένα χείλη (The reader), σκηνοθεσία Στίβεν Ντάλντρι, 2009
Τα παιδιά του σουίνγκ (Swing kids), σκηνοθεσία Τόμας Κάρτερ, 1993
‘Το αυγό του φιδιού’, ιστορικό ντοκιμαντέρ της Νίνας Γεωργιάδου, 2012
Το μουσικό κουτί (Music box), σκηνοθεσία: Κώστας Γαβράς, 1989
Το κύμα (Die Welle), σκηνοθεσία Ντένις Γκάνσελ, 2008

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Αγγελική Νικολάου γεννήθηκε στον Βόλο. Αποφοίτησε από τη Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ με ‘Άριστα’ το 1988. Υπηρέτησε στην ιδιωτική και τη δημόσια εκπαίδευση μέχρι το 1999. Από τον Σεπτέμβριο 1999 εργάζεται ως αρχειονόμος στα ΓΑΚ-Αρχεία Ν. Μαγνησίας. Το 2007 έλαβε το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Νεότερη Ιστορία από το ΙΑΚΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τον Νοέμβριο 2011 ξεκίνησε διδακτορική διατριβή στο ίδιο τμήμα του ΠΘ, με θέμα την κοινωνική βία στον Μεσοπόλεμο. Παράλληλα ολοκλήρωσε τις σπουδές της στο Τμήμα Θεάτρου (κατεύθυνση: Δραματολογία-Παραστασιολογία) της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Ιούλιος 2014).

Είναι υπεύθυνη της καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης ‘Διδασκαλία της τοπικής ιστορίας μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα’, που υλοποιείται στα Αρχεία Ν. Μαγνησίας από το 2012. Συμμετέχει με ανακοινώσεις σε συνέδρια κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας διαφόρων επιστημονικών φορέων και πανεπιστημίων. Επίσης συμμετέχει σε θεατρικά σεμινάρια και ερασιτεχνικές παραστάσεις και ασχολείται με ασκήσεις θεατρικής γραφής και διασκευές και συνθέσεις θεατρικών κειμένων.

«*Μαγκές τε παντρέψα ας;*» Μια ερευνητική προσέγγιση στη δημιουργία θεατρικής παράστασης στο Γυμνάσιο Μενεμένης με μαθητές Ρομά

Αλίκη Ζηρίδου

Θεατρολόγος, ΠΕ 32
alikh0502@yahoo.gr

Ελένη Κατόγλου

Φιλολόγος, ΠΕ 02
elkatoglou@gmail.com

Άλκηστις Κοντογιάννη

Καθηγήτρια, Κοσμήτωρ Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
alkistis@uop.gr

Γιώργος Νικολάου

Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gnikolau@uoi.gr

Περίληψη

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας οδηγεί στην αποδοχή του άλλου, στο σεβασμό προς αυτόν και τον πολιτισμό του και στη συνεργασία μαζί του. Προκειμένου να αναπτυχθούν οι αρχές αυτές στους μαθητές της Α' τάξης του 3ου Γυμνασίου Μενεμένης, στη Θεσσαλονίκη καλλιεργήθηκε η ιδέα μιας θεατρικής παράστασης με θέμα που προέκυψε από τους μαθητές και ήταν ο γάμος των Ρομά.

Το σχολείο της Μενεμένης είναι ένα σχολείο με μαθητές Ρομά. Σύμφωνα με τις απόψεις των διδασκόντων, οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση στα μαθήματα. Η ομάδα εργάστηκε από τον Οκτώβριο μέχρι και τον Μάιο δυο ώρες την εβδομάδα με ασκήσεις και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και διαμόρφωσε μετά από πολλούς αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια ρόλων την παράσταση «*Μαγκές τε παντρέψα ας;*» Χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία αξιολόγησης οι καταγραφές από τη συντονίστρια, τα μικρά κείμενα και οι καταγραφές των μαθητών, ημερολόγια μαθητών και τέλος συζητήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας αλλά και μετά την παράσταση.

Το έργο κρίθηκε από τους ίδιους τους μαθητές ως πρωτότυπο, ως έργο με δομή, με εναλλαγές και ως αντιπροσωπευτική παρουσίαση των γάμων των Ρομά. Οι διεργασίες που έγιναν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας έκριναν οι ίδιοι από τις συζητήσεις, τα γραπτά τους και τις καταγραφές της συντονίστριας ότι συντέλεσαν στο πλησίασμα και την επικοινωνία των μελών μεταξύ τους, στη συνεργασία για τη διαμόρφωση του κειμένου, των ρόλων και του τέλους του έργου καθώς και στην ανάδειξη συναινετικού πνεύματος, υποστηρικτικού και αλληλοενδυναμωτικού. Στην ομιλία αυτή παρουσιάζεται η διαδικασία εξέλιξης των θεατρικών ρόλων σε παράσταση και η αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, έργο, παράσταση

Abstract

The development of interculturalism leads to accepting the other, respecting him and his culture and working with him. In order to cultivate these ideas to the students of the first grade of the 3rd high school of Menemeni, Thessaloniki, the idea of a theatrical performance was born with a topic, inspired by the students, a Roma wedding.

The Menemenischool is full of Roma students. According to the beliefs of the teachers, students show low efficiency in their school work. The team worked from October until May, two hours a week, on exercises and drama techniques in Education. After a lot of improvisation and role games, they created the show “Mages te pantrepsaas?”. The co-ordinator used as tools of evaluation texts, recordings and diaries of the students, conversations that took place during rehearsals and after the show.

The students regarded the play as original, well-structured, with ups and downs and representative of Roma weddings. The oral and written preparations, as well as the co-ordinator's observations, contributed to the actors getting close to each other and communicating, working together to form the script, the roles and the ending of the play, in a spirit of consensus, support and co-operation. This speech presents the process of the theatrical parts and the evaluation of the participants.

Keywords: interculturalism, play, theatrical parts

Πρόγραμμα ένταξης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, Δράση 3

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η διαμόρφωση κλίματος διαπολιτισμικού διαλόγου, σεβασμού και επικοινωνίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μέσα από την ανάδειξη της διαφορετικότητας, ως σημαντικής συνιστώσας για τη μάθηση του συνόλου των μαθητών (γηγενών – αλλοδαπών και παλιννοστούντων), καθώς και την καλλιέργεια των κύριων δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Ο Δενδροπόταμος

Το σχολείο 3ο Γυμνάσιο Μενεμένης – Λυκειακές τάξεις, βρίσκεται στην συνοικία του Δενδροποτάμου στην Θεσσαλονίκη. Η συνοικία αυτή βρίσκεται στα όρια της πόλης και είναι ο κύριος τόπος διαμονής Ρομά στη Θεσσαλονίκη, καθώς και η μόνη περιοχή της πόλης με συμπαγή Ρομά πληθυσμό.

Οι Ρομά αποτελούν την πλειοψηφία των κατοίκων του Δενδροπατάμου και ανήκουν σε φυλές Αρλίορα και Φιτζίρα. Μιλούν την δική τους γλώσσα, τα ρομανί, στην διάλεκτο των παραπάνω φυλών. Είναι δηλαδή δίγλωσσοι, ελληνικά και Ρομά.

Στο συνοικισμό αυτό υπάρχει τα τελευταία χρόνια πολύ σοβαρό πρόβλημα διακίνησης ναρκωτικών και η περιοχή λειτουργεί ως γκέτο και ως καταφύγιο προμήθειας ναρκωτικών για μια μεγάλη μερίδα ναρκομανών της

πόλης. Οι κάτοικοι έρχονται καθημερινά με σκηνές τρομακτικές από πολύ νωρίς το πρωί, αλλά και πολύ νωρίς στη ζωή τους. Παρ' όλες τις διαμαρτυρίες των τοπικών φορέων και τις προσπάθειες που καταβάλλονται, η απουσία του νόμου όσο αφορά αυτό το κομμάτι είναι εμφανής. Πολύ κοντά στο σχολείο υπάρχει ένα από τα μεγαλύτερα στέκια διακίνησης ναρκωτικών στην πόλη.

Οι Ρομά είναι οργανωμένοι σε συλλόγους με δράση κοινωνική κυρίως: όπως ο Σύλλογος Γυναικών Ρομά που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα πάμπολλα προβλήματα της φτωχής αυτής περιοχής με κάθε τρόπο.

Το σχολείο

Το 90% των μαθητών του σχολείου είναι τσιγγανόπαιδες, Έλληνες Τσιγγάνοι όπως αυτοαποκαλούνται, τονίζοντας την διπλή τους ταυτότητα και τις δυο διαφορετικές κοινωνίες στις οποίες ανήκουν.

Η παράσταση δημιουργήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος «Βιωματικές Δράσεις» της Α' Γυμνασίου. Ήταν δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα και το δουλέψαμε με δυο τμήματα της Α' Γυμνασίου. Λόγω της μεγάλης σχολικής διαρροής, τα τμήματα κατέληξαν να είναι ολιγάριθμα με γύρω στους δέκα μαθητές σε κάθε τμήμα, και μάλιστα χωρίς να παρουσιάζονται πάντα οι ίδιοι μαθητές κάθε φορά που είχαμε μάθημα, λόγω των συνεχών απουσιών. Ας ληφθεί υπόψη ότι η υποχρεωτική εννεαετής εκπαίδευση δεν είναι κάτι το αυτονόητο για τους μαθητές του Δενδροποτάμου και συχνά παρατούν την εκπαίδευση στην μέση της χρονιάς χωρίς ιδιαίτερα σοβαρό λόγο. Δικαιολογίες όπως δεν μπορώ να ξυπνήσω το πρωί, θεωρούνται επαρκείς για την διακοπή της φοίτησης ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας.

Το θέμα της «Βιωματικής Δράσης» ήταν *Η Κοινωνική θέση του Νέου και της Νέας στην τοπική κοινωνία όπως αυτή φαίνεται στα έθιμα του αρραβώνα και του γάμου*. Το θεατρικό έργο ήταν το τελικό προϊόν της ερευνητικής εργασίας «Δέχεσαι; Μαγκές τε παντρέψαας;»

Αποφασιστική σημασία για την πραγμάτωση αυτού του πρότζεκτ ήταν η δυναμική βοήθεια και παρέμβαση του διευθυντή του σχολείου κ Παναγιώτη Γεωργιάδη και της συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου κ. Σουλτάνας Παπαδημητρίου. Χωρίς την συμβολή τους τίποτα δε θα είχε συμβεί. Τους αξίζει ένα μεγάλο μέρος από τα εύσημα αυτής της πετυχημένης προσπάθειας.

Σκοπός του μαθήματος γενικά στην Α' Γυμνασίου είναι να εξοικειώσει τα παιδιά του Δημοτικού με το καινούριο σχολικό περιβάλλον του Γυμνασίου. Αυτό που εμείς προσπαθήσαμε μέσα από το πρότζεκτ ήταν να συνδέσουμε την καθημερινότητα των παιδιών στο σπίτι και την κουλτούρα τους στο σχολείο και το σχολικό πρόγραμμα.

Είναι γεγονός ότι το σύνολο των μαθητών που έλαβαν μέρος ήταν Ρομά και του ότι η κουλτούρα των Ρομά, όπως και η γλώσσα τους είναι 100% αποκλεισμένη από το πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου. Θελήσαμε να δώσουμε στα παιδιά μια διέξοδο για να εκφράσουν ελεύθερα τα δικά τους πιστεύω, τον δικό τους τρόπο ζωής, τις καθημερινές τους συνήθειες. Μάλιστα, χωρίς να ντρέπονται ή να αισθάνονται αμήχανα γι' αυτά, αλλά εμφανίζοντάς τα ως άξια μελέτης και παρουσίασης σε ευρύτερο κοινό σαν κομμάτια της πολιτιστικής τους κληρονομιάς και παράδοσης.

Με τον τρόπο αυτό, φυσικά, αποβλέπαμε στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, της δημιουργίας θετικής εικόνας για τον εαυτό τους και στο να νιώθουν περήφανοι για την ιδιαίτερη ταυτότητα τους, αυτή του να είναι Ρομά, ή όπως λένε τα ίδια τα παιδιά, Τσιγγάνοι. Θελήσαμε να δουλέψουμε σε βάθος σε αυτό τον τομέα, έστω και αν δεν ήταν πάντα εύκολο.

Τα παιδιά Ρομά αισθάνονται μεν περηφάνια για την ταυτότητά τους μέσα στα όρια της κοινότητας τους, όμως έξω από αυτήν την κρύβουν αν δεν την αρνιούνται. Χαρακτηριστικά, δεν μιλούν την γλώσσα τους έξω από τα όρια του συνοικισμού του Δενδροποτάμου.

Το σχολείο γι' αυτά είναι ένα κομμάτι από τον έξω κόσμο. Αυτό που θελήσαμε να κάνουμε είναι να το βάλουμε μέσα στην ζωή τους και την πραγματικότητά τους, δίνοντάς τους βήμα για να μιλήσουν και να διηγηθούν τις εμπειρίες τους από την μέχρι τώρα ζωή τους. Αυτό μάλιστα ως κάτι σημαντικό και σπουδαίο, και όχι σαν κάτι γραφικό ή του περιθωρίου.

Ασχοληθήκαμε με ένα ευαίσθητο θέμα, τον «γάμο στην κοινωνία των Ρομά». Για το θέμα αυτό οι Τσιγγάνοι έχουν κατηγορηθεί ότι δρουν υποανάπτυκτα, ότι πουλούν κάποτε τα παιδιά τους, ότι ενεργούν σαν παρίες της κοινωνίας, απολιθώματα κάποιας άλλης εποχής, πολύ μακρινής για την υπόλοιπη ελληνική κοινωνία.

Ταυτόχρονα με την πραγματοποίηση του πρότζεκτ τα ΜΜΕ έδιναν μια εικόνα της κοινωνίας των Τσιγγάνων σαν μια κοινωνία παράνομων περιθωριακών που ζουν με τους δικούς τους απαρχαιωμένους νόμους και εμπορεύονται ανηλίκους και παιδιά. Όλο αυτό με αφορμή μια παράνομη-παράτυπη υιοθεσία με την οποία θέλησαν να στιγματίσουν ολόκληρη την κοινωνία των Ρομά.

Με το μάθημα αυτό και το θεατρικό έργο που παρουσιάστηκε σε ευρύτερο κοινό, θελήσαμε να κάνουμε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η πολιτιστική τους κληρονομιά είναι άξια μελέτης, θαυμασμού, περηφάνιας και όχι στιγματισμού.

Έθιμα, μουσική, γλώσσα

Προσπαθήσαμε να δουλέψουμε σε τρεις άξονες: έθιμα, μουσική γλώσσα.

Με τον όρο έθιμα του γάμου και του αρραβώνα συμπεριλάβαμε ολόκληρη την διαδικασία από το προξενιό μέχρι τον αρραβώνα. Με τον γάμο δεν προλάβαμε να ασχοληθούμε. Βέβαια συμπεριλήφθησαν πολλά στοιχεία καθημερινής ζωής και συνηθειών, όπως και νοοτροπίας των Ρομά.

Τις πληροφορίες για τα έθιμα αυτά τα συνέλεξαν οι ίδιοι οι μαθητές, περιγράφοντας προσωπικά τους βιώματα από την καθημερινή ζωή τους, αλλά και ρωτώντας στο σπίτι τους σχετικά με αυτό. Να σημειωθεί ότι στην κοινωνία των Ρομά, ο αρραβώνας και ο γάμος είναι γεγονότα υψίστης σημασίας για το άτομο που παντρεύεται και για την οικογένειά του.

Σε πρώτη φάση κάναμε συλλογή των εθίμων, και σε δεύτερο χρόνο, εντάχθηκαν στο θεατρικό κείμενο. Οι μαθητές ήταν περίεργοι να μάθουν για τις διαφορές της ευρύτερης κοινωνίας και της δικής τους ως προς τα εν λόγω έθιμα. Η Τελική σύγκριση μας έδειξε ότι λίγο-πολύ είναι τα ίδια, με την διαφορά όμως ότι οι Ρομά είναι πολλοί πιο πιστοί στις παραδόσεις τους και τις βιώνουν με πολύ μεγαλύτερη ένταση. Παραλείψαμε έθιμα που τα παιδιά θεώρησαν ως ταμπού να παρουσιαστούν σε θεατρική παράσταση, όπως είναι το έθιμο της «παρθένας» και του σεντονιού.

Όσο αφορά την μουσική, είναι αλληλένδετα δεμένη με την ρομανί κοουλτούρα και ζωή. Ενώ γινόταν η καταγραφή των εθίμων, οι μαθητές παράλληλα μας πληροφορούσαν το κάθε έθιμο από τι είδους μουσική συνοδεύεται. Τελικά χρησιμοποιήσαμε τόσο παραδοσιακά τραγούδια όσο και σύγχρονα, προσπαθώντας να δώσουμε μια αυθεντική εικόνα της πραγματικότητας. Οι μαθητές μας επέμεναν πολύ στο κομμάτι αυτό, στην επιλογή δηλαδή του σωστού κομματιού για την κάθε σκηνή.

Μέσα από μια πληθώρα μουσικών κομματιών διαλέχθηκαν τα πιο κατάλληλα, αλλά και που ταυτόχρονα αντιπροσώπευαν ένα διαφορετικό ρεύμα το καθένα της τσιγγάνικης κουλτούρας.

Μέσα από αυτή την διαδικασία ακούστηκαν τσιγγάνικα τραγούδια από όλο τον κόσμο και σχολιάστηκαν. Ακόμη, εξετάσαμε την πορεία της τσιγγάνικης μουσικής μέσα στον χρόνο ακούγοντας και μαθαίνοντας χαρακτηριστικούς εκπροσώπους από κάθε χώρα και κάθε μουσικό ρεύμα. Εν τέλει, η μουσική που επιλέχτηκε ήταν είτε «κλασικά» τσιγγάνικη, όπως ο Μανώλης Αγγελόπουλος, είτε σύγχρονη μουσική παιγμένη από σύγχρονους δημοφιλείς μουσικούς, πολλοί από τους οποίους ζουν και δραστηριοποιούνται στην περιοχή του Δενδροποτάμου.

Αρχικώς, έγινε η σκέψη να γραφτεί το έργο και στις δυο γλώσσες, ελληνική και Ρομά, και να παρουσιαστεί στην γλώσσα των Ρομά με ελληνικούς υπότιτλους. Τελικά όμως προκρίθηκε η άποψη να παρουσιαστεί το έργο μόνο στα ελληνικά, κρατώντας την διγλωσσία μόνο στον τίτλο και σε κάποιες κάποιες σκόρπιες φράσεις μέσα στο έργο. Ο λόγος που έγινε αυτό ήταν επειδή οι μαθητές θεώρησαν ότι έτσι θα αγγίξει ευρύτερο κοινό. Θα το καταλάβουν δάσκαλοι και οι υπόλοιποι παρευρισκόμενοι, κάτι που δεν θα ήταν δυνατόν αν θα παρουσιαζόταν μόνο στα Ρομά. Η πρακτική των υποτί-

λων γρήγορα εγκαταλείφθηκε λόγω πρακτικών δυσκολιών. Ωστόσο, το έργο μεταφράστηκε όλο στην γλώσσα των Ρομά από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς και κατά την διάρκεια της όλης διαδικασίας οι μαθητές μιλούσαν μεταξύ τους στα Ρομά.

Το θεατρικό κείμενο

Αρχικά δόθηκε στους μαθητές ένα υπόδειγμα θεατρικού έργου γραμμένου από μαθητές, θέλοντας να δείξουμε την μορφή που θα έπρεπε να έχει το τελικό κείμενο. Είχε καλή ανταπόκριση με αποτέλεσμα να δραστηριοποιηθούν και να γράψουν δυο κείμενα.

Το ένα γραμμένο από μια μαθήτρια, ήταν πεζό και περιέγραφε λίγο-πολύ την διαδικασία και την υπόθεση. Το δεύτερο γραμμένο από έναν μαθητή είχε θεατρική μορφή από την πρώτη στιγμή. Στην συνέχεια, το πεζό κείμενο ενσωματώθηκε στο θεατρικό.

Μας προκάλεσε έκπληξη η προθυμία και ο οίστρος των μαθητών που ασχολήθηκαν και παρουσίασαν σχεδόν μέσα σε ένα Σαββατοκύριακο εκτεταμένα κείμενα με ολοκληρωμένη μορφή. Μάλιστα, το επίπεδο του λόγου των μαθητών ήταν ψηλότερο από το επίπεδο των ίδιων μαθητών στις καθημερινές σχολικές τους δραστηριότητες και επιδόσεις. Τα παιδιά-συγγραφείς του έργου δούλεψαν μ' όλη τους την ψυχή, δείχνοντας εκπληκτική προθυμία και ζήλο. Η λαχτάρα τους να παρουσιάσουν την καθημερινή τους ζωή θεατροποιημένη ήταν πολύ μεγάλη.

Το αρχικό κείμενο τροποποιήθηκε κατά την διάρκεια της πρόβας, προσθέτοντας καινούρια στοιχεία και αυτοσχεδιασμούς. Δεν είναι υπερβολή να πει κανείς ότι η διαδικασία παρέμεινε ζωντανή μέχρι και την τελευταία παράσταση, με τα παιδιά να θέλουν να βελτιώσουν ολοένα το κείμενο, κάνοντας το όσο γίνεται πιο πιστό και ρεαλιστικό.

Οι καινούριες προτάσεις συζητιόνταν στην ολομέλεια της ομάδας, η οποία αποφάσιζε αν τα νέα στοιχεία θα ενσωματώνονταν ή όχι. Το τελικό κείμενο ήταν ένα ψηφιδωτό από δημιουργίες όλων των παιδιών, κρατώντας τον σκελετό και την δομή των δυο αρχικών κειμένων και αποτελούνταν από ένδεκα σκηνές.

Οι ηθοποιοί

Ήταν μαθητές της Α' γυμνασίου κυρίως, μιας και το θεατρικό ήταν ενταγμένο στα πλαίσια του μαθήματος «Βιωματικές δράσεις» της Α' γυμνασίου. Υπήρξαν πολλές ζυμώσεις για να καταλήξουμε στην τελική κατανομή των ρόλων. Οι μαθητές άλλαζαν συνέχεια γνώμη, ως προς το ποιο ρόλο ήθελαν να υποδυθούν, αλλά καν τελικά θέλουν να συμμετέχουν στην παράσταση

γενικότερα. Οι δικαιολογίες που έλεγαν ήταν ότι «ντρέπονται» και ότι θα τους ‘κοροϊδεύουν’ οι δικοί τους αν παίξουν το συγκεκριμένο ρόλο, όπως π.χ. του γαμπρού ή της πεθεράς. Λόγω της μαθητικής διαρροής μερικοί μαθητές που συμμετείχαν αρχικά στο έργο, εγκατέλειψαν το σχολείο κατά την διάρκεια της χρονιάς και έτσι αναγκαστικά έγινε ανακατανομή των ρόλων. Για τον ίδιο λόγο συμμετείχαν στις τελικές παρουσιάσεις και τέσσερις μαθήτριες της Β’ γυμνασίου. Παράλληλα μαθητές των άλλων τάξεων επιθυμούσαν διακαώς να πάρουν και αυτοί μέρος στην παράσταση και μας πίεζαν να τους συμπεριλάβουμε στον θίασο. Για τον λόγο αυτό προστέθηκαν δυο επιπλέον ρόλοι στις τελευταίες πρόβες, ώστε να συμπεριληφθούν κάποια επιπλέον άτομα. Κάθε ρόλος είχε και έναν αντικαταστάτη, ο οποίος γνώριζε τα λόγια και ήταν έτοιμος να αντικαταστήσει τον αρχικό ηθοποιό σε περίπτωση απουσίας ή ατυχήματος, κάτι που έγινε τελικά με δυο μαθήτριες.

Πρόβες

Οι πρόβες πραγματοποιούνταν σ’ ένα κλίμα δημιουργικής αναστάτωσης και φασαρίας, κι ήταν για τους μαθητές ένα ενδιαφέρον όσο και ευχάριστο διάλειμμα στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Έγιναν στον σχολικό χώρο με σκηνικά από αντικείμενα του σχολείου και αντικείμενα που έφερναν οι μαθητές από τα σπίτια τους.

Ενδυματολογία

Το ενδυματολογικό κομμάτι το επιμελήθηκαν τα ίδια τα παιδιά με σαφή και αυστηρή άποψη ως προς το τι θα φοράει ο κάθε ρόλος. Άλλαξαν κοστούμια δυο ή και τρεις φορές κατά την διάρκεια της παράστασης, θέλοντας να νιώσουν κάτι από την αίγλη των πραγματικών ηθοποιών. Οι μαθητές ενέταξαν πολλούς αυτοσχεδιασμούς στις σκηνές τους(π.χ. σκηνή με τον πεινασμένο γαμπρό, κέρασμα των παρευρισκομένων θεατών..).

Χορός

Το όλο έργο ήταν διανθισμένο με πολύ μουσική και χορό. Ο χορός έπαιξε βασικό ρόλο στο έργο κάνοντας το να μοιάζει με μιούζικαλ και δίνοντάς του μια χαρούμενη νότα.

Παραστάσεις

Κατά τις παραστάσεις, ορισμένα παιδιά, όπως ο γαμπρός, είχαν πολύ μεγάλη απήχηση στο κοινό που γελούσε με το που έβγαιναν στην σκηνή. Η ανατρο-

φοδότηση που πήραν μετά τις παραστάσεις ήταν τεράστια, τόνωσε φοβερά την αυτοπεποίθηση τους και τους μετέτρεψε σε δημοφιλή άτομα της γειτονιάς τους για μια μέρα.

Δόθηκαν δυο παραστάσεις. Η μια ήταν στη Διεθνή Μέρα τον Ρομά τον Απρίλιο, και στην ουσία ήταν η μοναδική εκδήλωση που δόθηκε εκείνη την μέρα. Την μέρα αυτή δόθηκαν στους μαθητές μετάλλια από τον δήμαρχο και μια πλακέτα στον διευθυντή του σχολείου.

Η δεύτερη δόθηκε στα πλαίσια της Γιορτής Πολυγλωσσίας του Δήμου Θεσσαλονίκης τον Ιούνιο στο Δημαρχιακό Μέγαρο, γεγονός που χαροποίησε ιδιαίτερα τους μαθητές.

Συμπεράσματα

«Περάσαμε καταπληκτικά ήταν και θα είναι μια ξεχωριστή εμπειρία για μας...

Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ ο ρόλος μου ο μπαμπάς της νύφης χαχα».

Από όλο αυτό μας έμεινε πως όταν κάνουμε στις πρόβες φασαρία, όταν δεν ακούμε τους καθηγητές..Στο τέλος θα βγάλουμε κάτι εξαιρετικό

Ευχαριστούμε την κυρία Κατόγλου και τη κυρία Ζηρίδου που μας έδωσαν αυτή την ευκαιρία να παρουσιάσουμε τα τσιγγάνικα παραδοσιακά έθιμα μας και κάπο νέζω απ την περιοχή μας σας ευχαριστούμε μέσα από την καρδιά μας!!!♥» Ραφαήλ Μαργαριτίδης

Τα παιδιά εκφράστηκαν και ήταν δημιουργικά, ασχολήθηκαν με τα έθιμά τους, τις απόψεις τους και γενικά απέδωσαν τη φιλοσοφία της ζωής τους. Έδειξαν ότι μπορούν να συζητάνε, να επικοινωνούν, συνεργάζονται και να εκφράζουν τις απόψεις τους με σχετική άνεση. Επίσης πολλές φορές και με πολλούς τρόπους έδειξαν τον ενθουσιασμό τους για αυτό που έκαναν, ιδιαίτερα κατά τη γραφή των κειμένων. Απέδειξαν σε εμάς και τους εαυτούς τους ότι μπορούν να γράφουν κείμενα και να οργανώνουν το λόγο τους σε θεατρικό κείμενο.

Βιβλιογραφία

Αλκυστις, (2008). Μαύρη Αγελάδα, Ασπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα:Τόπος

Γκόβας, Ν. (2003), Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο, Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Αλίκη Ζηρίδου

Απόφοιτος του Τμήματος Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ. Από το 2010 είναι αναπληρώτρια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συμμετέχει στο Πρόγραμμα Ένταξης Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών, Δράση 3.

Ελένη Κατόγλου

Γεννήθηκε το 1970 στη Θεσσαλονίκη. Αποφοίτησε από το Τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με ειδικευση Ιστορία το 1994. Γνωρίζει άπταιστα Αγγλικά και Γαλλικά κι έχει μέτρια γνώση Γερμανικών. Από το 2004 έως και σήμερα εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στους νομούς Θεσσαλονίκης και Ημαθίας κι έχει σχεδόν αποκλειστικά προϋπηρεσία σε σχολεία με μαθητές από μειονοτικές ομάδες και μετανάστες καθώς και σε σχολεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ).

Αλκηστις Κοντογιάννη

Καθηγήτρια Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, Κοσμήτορας και Πρόεδρος στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Διδάκτορας Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Είναι συγγραφέας 4 βιβλίων του ΟΕΔΒ, 38 παιδικών και 12 παιδαγωγικών βιβλίων με θέμα τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, τη Μουσειακή Εκπαίδευση και το Κουκλοθέατρο. Τελευταίο βιβλίο της είναι το «Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα». Συμμετέχει σε Ευρωπαϊκά Κοινοτικά προγράμματα και πανευρωπαϊκές έρευνες και διευθύνει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών στο Ναύπλιο.

Γιώργος Νικολάου

Ο Γιώργος Β. Νικολάου είναι διδάκτωρ ιστορίας του Πανεπιστημίου Marc Bloch του Στρασβούργου στο οποίο παρακολούθησε (1989-1992) μαθήματα νεώτερης ευρωπαϊκής ιστορίας και γεωπολιτικής. Από το 1992 ως το 2002 εργάστηκε στο Παρίσι όπου, παράλληλα με την έρευνα σε διάφορα γαλλικά Αρχεία και στο Κρατικό Αρχείο της Βενετίας, παρακολούθησε μεταπτυχιακά μαθήματα βυζαντινής και μεταβυζαντινής οικονομικής-κοινωνικής ιστορίας και ιστορίας των θεσμών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στη Σορβόννη και στην Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), καθώς και ισλαμολογίας στην Ecole Pratique des Hautes Etudes (EPHE). Το 2009 εκλέχθηκε Επίκουρος καθηγητής στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο γνωστικό αντικείμενο «*Νεώτερη ελληνική οικονομική και κοινωνική ιστορία, 16ος-19ος αιώνες*», όπου εργάζεται από το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2010-2011. Έχει συμμετάσχει σε διάφορα συνεδρία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Το θεατρικό παιχνίδι και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Παρουσίαση έρευνας

Σταματίνα Παπαδοπούλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
stamatinapapadopoulou@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο τομέας της διδακτικής της ιστορίας χαρακτηρίζεται από καινοτομίες και ριζοσπαστικές αλλαγές. Ο μαθητής ή η μαθήτρια μετατρέπονται από δέκτες ιστορικών πληροφοριών, σε δρώντα πρόσωπα ανακάλυψης της ιστορίας, με στόχο να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση. Σε αυτό το κλίμα, οι ποικίλες ιστορικές πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν, προκαλώντας μια «ανανέωση» της οπτικής γωνίας θέασης της μάθησης του ιστορικού παρελθόντος. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, είναι ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας στη σχολική ζωή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση έχει επαναληπτικό χαρακτήρα και στόχος της είναι να διαπιστωθούν από τον διδάσκοντα ελλείψεις των μαθητών, ή αδυναμία κατανόησης της ιστορικής γνώσης, έτσι ώστε να δράσει αναλόγως. Η αξιολόγηση, όμως, συνοδεύεται και από αρνητικά συναισθήματα από μέρους του εξεταζόμενου. Ποια μορφή αξιολόγησης είναι ικανή να ανταπεξέλθει στους νέους στόχους της διδακτικής της ιστορίας; Πώς μπορούν οι θεατρικές τεχνικές και συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι να συνισφέρουν στη μεταμόρφωση όχι μόνο του μαθήματος, αλλά και της αξιολογικής διαδικασίας σε στιγμή δημιουργίας, ανακάλυψης και αυτενέργειας; Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 81 μαθητών, απαντά στα παραπάνω ερωτήματα.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική, ιστορία, αξιολόγηση, θεατρικό, παιχνίδι, έρευνα

Abstract

In recent years, innovations and radical changes have occurred in the department of teaching history. The student is transformed from a recipient of historical information to active explorer of history, aiming for him to achieve a historic conscience. Therefore, historical resources can be harnessed in new ways of learning about historic events. The evaluation of student's performance, is an important factor in school life. The evaluation is repetitive. Through that the teacher can evaluate the knowledge shortages of his student or a lack of understanding history and to take the according measures. However, the evaluation is accompanied by negative feelings on behalf of the examined student. Which form of exams can be considered suitable for the new goals set in teaching history? How can the theatrical techniques, and more specifically the theatrical play, contribute in transforming not only the module but also the evaluation process into a more creative, explorative and self-

acting process? This research has been conducted in a sample of 81 students answers these abovementioned questions.

Keywords: teaching, history, evaluation, theatrical, play, research

Το μάθημα της Ιστορίας στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο

Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, να αποκτήσουν οι μαθητές θετική στάση και ενεργό συμμετοχή στο ιστορικό γίνεσθαι, μέσω της συνευθυπαγωγής της πολυδιάστατης ύπαρξής του. Με τον όρο ιστορική σκέψη, γίνεται λόγος για την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, μέσω της εξέτασης των αιτιών και των αποτελεσμάτων που τα διαμόρφωσαν, ενώ ως ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης νοείται η συνειδητοποίηση, από τους μαθητές, των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των ανθρώπων του παρελθόντος, των αξιών, των συναισθημάτων και των απόψεών τους, σε συνάρτηση με το παρόν αλλά και το μέλλον (ΦΕΚ, 304B/13-03-2003: 3915).

Η διδακτική της ιστορίας καλεί τα παιδιά να συμμετάσχουν στην ανασύνθεση της ανθρώπινης ιστορίας, που είναι στην ουσία η βιωμένη εμπειρία των ανθρώπων και η μελέτη της δραστηριοποίησής τους. Η Σχολή των Annales ήταν εκείνη που έστρεψε την ιστορία από τη μελέτη των κυρίαρχων τάξεων και της πολιτικής εξέλιξης των κοινωνιών, σε μια ολιστική θεώρηση των ιστορικών φαινομένων, με εμβάθυνση στον κοινωνικό τους χαρακτήρα. Οι Annales ανέδειξαν τη φωνή και τα βιώματα των «μαρτύρων» της ιστορίας (Κόκκινος, 1998: 226). Η επιστήμη της ιστορίας είναι πλέον η μελέτη της ανθρώπινης δράσης, είτε αυτή είναι οικονομική, κοινωνική, πολιτική, ιδεολογική, πολιτισμική, ή καλλιτεχνική. Η διεπιστημονικότητα εξυπηρετεί την πολυεπίπεδη μελέτη του παρελθόντος στη σχολική τάξη. Το μάθημα της ιστορίας εμπλέκει στη διδασκαλία του όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού ωρολογίου προγράμματος (Κυρκίνη-Κούτουλα, 2003: 88).

Η σχολική ιστορία σήμερα, έχει σταθερά απομακρυνθεί από την απλή απομνημόνευση γεγονότων και χρονολογιών. Η πληθώρα ιστορικών πηγών (κειμένα, επιστολές, άρθρα εφημερίδων, αποσπάσματα ιστορικών μυθιστορημάτων, χαλκογραφίες, εικόνες, πίνακες κ.λπ.), των σχολικών εγχειριδίων και των μοντέρνων εποπτικών μέσων υποστηρίζει το σύνθετο πλέγμα της ανασύνθεσης της ανθρώπινης δράσης του τότε, με στόχο την ερμηνεία του παρόντος (Μαρκιανός, 1984: 15).

Υπό αυτό το πρίσμα, δίνεται προτεραιότητα στις πρακτικές διαδικασίες της ερευνητικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές, παραμερίζοντας το παραδοσιακό μοντέλο διδακτικής της ιστορίας, που στόχευε στη στείρα ιστορική πληροφόρηση. Ο μαθητής βγαίνει από την παθητική στάση του δέκτη των ιστορικών πληροφοριών, και μετατρέπεται ο ίδιος, τηρουμένων των αναλογιών, σε ερευνητή. ο οποίος, συνδυάζοντας τις

μεθοδολογίες των άλλων επιστημονικών κλάδων, αλλά και τις γνώσεις που έχει αποκομίσει από τις άλλες διδακτικές ενότητες, είναι σε θέση να προσεγγίσει, να οικειοποιηθεί και να βιώσει την ιστορική γνώση (Μονιότ, 2000: 127). Οι μαθητές κατακτούν την ιστορική γνώση, όντας οι ίδιοι «μέτοχοί» της.

Η εκούσια δραστηριοποίηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού εξασφαλίζει τη μάθηση μέσα σε ένα δημιουργικό περιβάλλον. Το παιδί καλείται να μάθει πράττοντας. Με την αυτενέργεια η μάθηση γίνεται μονιμότερη και βαθύτερη (Τριλιανός, 2004: 36). Οι μαθητές με το να εξετάζουν οι ίδιοι το περιβάλλον δραστηριοποίησης των ανθρώπων, των κοινωνιών τους και των πολιτισμών που τους αφορούν, μέσω επιτόπιων ερευνών και επιστημονικών μελετών, καθίστανται ικανοί άμεσα να παρατηρούν, να επεξεργάζονται, να κρίνουν και να συγκρίνουν πρόσωπα, γεγονότα και χαρακτηριστικά του ιστορικού γίγνεσθαι (Λεοντσίνης, 2006: 155-157).

Πέρα από τη συλλογή των πληροφοριών, των στοιχείων και των τεκμηρίων που μπορούν να συνθέσουν ιστορική γνώση, τα παιδιά διαθέτουν ένα εργαλείο ουσιαστικής σημασίας, τη φαντασία. Αυτό το μέσο είναι το καταλληλότερο για να κατακτήσουν και τη συναισθηματική όψη του ιστορικού γεγονότος ή της ιστορικής περιόδου που μπορεί να μελετούν. Η φαντασία, τους επιτρέπει να αναπλάσουν έναν άλλο κόσμο, να κινηθούν, να υπάρξουν σε αυτόν, να αντιληφθούν τον τρόπο που σκεφτόταν ένας άλλος άνθρωπος. Αυτή η συναισθηματική και φαντασιακή προσέγγιση του ιστορικού υλικού από τους μαθητές, μέσω της φαντασίας, είναι γνωστή και ως ενσυναίσθηση (Λεοντσίνης, 1999: 141).

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας

Η αξιολόγηση στα σχολικά πλαίσια συνήθως αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, για τη διατύπωση κρίσης ως προς την πρόοδο ενός μαθητή. Αντιμετωπίζεται ως μοχλός κινητοποίησης και ανατροφοδότησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών και αποτελεί μια διαρκή και δυναμική διεργασία που ενσωματώνεται στη σχολική ζωή, χωρίς να μετατρέπεται σε αυτοσκοπό (Γεωργούσης, 1999: 10) και έχει ως στόχο να εξεταστεί η πρόοδος και η πορεία της μαθητικής ομάδας, να γίνει αντιληπτό από τον διδάσκοντα το επίπεδο κατανόησης της σχολικής ύλης και να αντιληφθούν τα ίδια τα παιδιά τα 'αδύναμα σημεία' τους. Η αξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται (ανεξάρτητα από το μάθημα και τη διδακτική ενότητα) στις ακόλουθες θεμελιακές αρχές: Αξιοπιστία, Αντικειμενικότητα, Εγκυρότητα. Άλλωστε, σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι αξιολογήσεις οποιουδήποτε είδους, πρέπει να έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, ώστε αν παρατηρηθούν ελλείψεις ή δυσκολίες των μαθητών, να αντιμετωπιστούν, και στη συνέχεια τα

παιδιά να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν (Μαϊστρέλης, Καλύβη, & Μιχαήλ, 2012: 10-12).

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τόσο στο μάθημα της ιστορίας, όσο και στα υπόλοιπα, γνωρίζει τρεις κύριες μορφές:

- Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση - αποτύπωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, των ενδιαφερόντων τους και των μαθησιακών δυσκολιών, που μπορεί να παρουσιάζουν.
- Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση – ανίχνευση της πορείας του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, ως προς την κατάκτηση των παιδαγωγικών στόχων, ώστε να τροποποιηθεί, αν κριθεί απαραίτητο ο σχεδιασμός του μαθήματος.
- Τελική ή συνολική αξιολόγηση - ανακεφαλαιωτική διαδικασία για την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων (ΦΕΚ, 304B/13-03-2003: 3743-3744).

Δεν πρέπει να παραβλεφθεί πως, η αξιολόγηση δυστυχώς πολλές φορές συνοδεύεται από κίνδυνο δημιουργίας ψυχικών τραυμάτων. Η μειωμένη αίσθηση αποτελεσματικότητας, ο φόβος αποτυχίας και η θέση του εκπαιδευτικού ως εξεταστή από τη μεριά των μαθητών κατά την αξιολογική διαδικασία, φέρουν την κυριαρχία του άγχους και εκδήλωση ορισμένων αρνητικών χαρακτηριστικών: το άτομο υπό την επήρεια του άγχους, αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως ανεπαρκή και ανίκανο να αντιμετωπίσει την προβληματική κατάσταση. Ακυρώνει έτσι την αυτοπεποίθησή του, χαρακτηριστικό σημαντικό για τη συμμετοχή του παιδιού στη ομάδα μάθησης. Τέλος, το άτομο το οποίο το έχει κυριεύσει το άγχος θεωρεί την αποτυχία του δεδομένη και τη συνδέει με την απώλεια εκτίμησης των άλλων στο πρόσωπό του. (Παπάς, 1995: 76). Στην περίπτωση λοιπόν, που ένας εκπαιδευτικός με το σύνολο των μαθητών ακολουθήσουν τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας, αν η εξέταση του μαθήματος και η αξιολόγηση των μαθητών δεν ενταχθεί στο παραπάνω κλίμα, υπάρχει ο κίνδυνος κατάρρευσης του παιδαγωγικού και διδακτικού εγχειρήματος.

Οι γνωστές τεχνικές αξιολόγησης, προφορική αξιολόγηση, ο ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, οι σύνθετες δημιουργικές και διερευνητικές εργασίες, οι γραπτές εξετάσεις, μέσα από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ή από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι σε θέση να 'διαχειριστούν' τη δημιουργική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας, και να ανιχνεύσουν αποτελεσματικά αν επετεύχθησαν οι διδακτικοί στόχοι, αν αφομοιώθηκε η ιστορική γνώση από τα παιδιά;

Μια μέθοδος που εξυπηρετεί τους στόχους της αξιολόγησης και της μαθησιακής διαδικασίας, είναι το θεατρικό παιχνίδι. Τα παιχνίδια φαντασίας, μίμησης, κατασκευών και αναπαραστάσεων έχουν ως βασικό τους περιεχόμενο την πραγματικότητα, την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες παρα-

τηρούν και χρησιμοποιούν για να παίζουν. Η 'πραγματικότητα' θα μπορούσε να είναι μια ιστορική ενότητα την οποία τα παιδιά εξέτασαν (ιστορικές έννοιες, λεξιλόγιο, ιστορικές πληροφορίες). Παίζοντας φανερώνεται ο 'βαθμός' κατάκτησής της από τα παιδιά.

Στόχος μιας αξιολογικής διαδικασίας είναι η πληρέστερη εξωτερικήυση από το μαθητή αυτών που έχει μάθει (Παπαναούμ – Τζίκα, 1985: 15). Μέσω μιας αξιολόγησης με παιγνιώδη μορφή οι μαθητές είναι δυνατόν να εξωτερικεύσουν στο μέγιστο βαθμό τον εσωτερικό τους κόσμο, εκφράζοντας τις γνώσεις τους ελεύθερα, όχι μόνο οι λέξεις, αλλά και το σώμα, οι εκφράσεις ίσως και διάφορα αντικείμενα. Το θεατρικό παιχνίδι στην υπηρεσία της αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό -αξιολογητή, να κατανοήσει την ποιότητα των γνώσεων του παιδιού σε μια ευχάριστη διάθεση και να 'μεταμορφώσει' της αξιολογικής διαδικασίας από αρνητική εμπειρία σε θετική έκφραση των γνώσεων.

Έρευνα

Κατά το μήνα Μάιο του έτους 2011, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δείγμα 81 μαθητών της Τρίτης (Γ'), Τετάρτης (Δ'), Πέμπτης (Ε') και Έκτης (Στ') τάξης του Δημοτικού Σχολείου των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Μάνεση, στο Νέο Ηράκλειο Αττικής. Η εν λόγω διερεύνηση είχε ως στόχο να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς μπορεί να ενταχθεί το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της ιστορίας;
- Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι ως μέσω αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, στο μάθημα της ιστορίας;
- Ποια θα ήταν η αντίδραση των παιδιών σε αυτή την πρόταση;

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, καταλληλότερη μέθοδος κρίθηκε η τριγωνοποίηση μεθοδολογιών και δεδομένων, ο συνδυασμός ποιοτικών (ανάλυση περιεχομένου, συμμετοχική παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης) και ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια). Αναλυτικότερα, η έρευνα ακολούθησε τέσσερα στάδια:

1^ο στάδιο: Πραγματοποίηση τριών επισκέψεων σε κάθε τάξη, για την παρακολούθηση των διδακτικών ωρών που αντιστοιχούσαν στο μάθημα της ιστορίας. Αυτές οι επισκέψεις έγιναν με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με ένα τρίτο, 'ξένο' πρόσωπο, εκείνο της ερευνήτριας, ανάμεσά τους. Ένα πρόσωπο το οποίο ήλθε στην τάξη τους όχι για να κρίνει αλλά για να παρακολουθήσει το μάθημα.

2^ο στάδιο: Διδασκαλία σε κάθε τάξη μιας διδακτικής ενότητας του μαθήματος της ιστορίας από την ερευνήτρια, βασισμένη στη μεθοδολογία και την οργάνωση του μαθήματος, που ακολουθείται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης. Για να επιτευχθεί αυτό το στάδιο, κατά τις επισκέψεις, που

αναφέρθηκαν παραπάνω, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, του σχεδιασμού του μαθήματος, των εποπτικών μέσων, της οργάνωσης της τάξης κ.λπ.

Ο λόγος για τον οποίο η διδασκαλία της εκάστοτε διδακτικής ενότητας έγινε με τον τρόπο που διδασκόντουσαν όλο το διδακτικό έτος τα παιδιά το μάθημα της ιστορίας, από τον ή την εκπαιδευτικό τους, είναι γιατί στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, και όχι η καινοτόμος διδασκαλία της ιστορίας.

Η μαθησιακή διαδικασία είναι δασκαλοκεντρική και παραδοσιακή, τα εποπτικά μέσα είναι ελάχιστα και ξεπερασμένα και ότι η διάταξη των θρανίων της τάξης είναι μετωπική. Το μάθημα της ιστορίας πραγματοποιείται με κύριο γνώμονα την αφήγηση και το μονόλογο του εκπαιδευτικού, ο οποίος δίνει χρόνο στο τέλος για διάλογο και συζήτηση.

3^ο στάδιο: Εξέταση του μαθήματος και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε αυτό, με μοναδικό εργαλείο το θεατρικό παιχνίδι. Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή δεδομένων στο επίπεδο αυτό, είναι η ανάλυση περιεχομένου, η συμμετοχική παρατήρηση και οι ομάδες εστίασης.

4^ο στάδιο: Με το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας, δόθηκαν στα παιδιά ανώνυμα ερωτηματολόγια, τα οποία και κλήθηκαν να συμπληρώσουν, {ερωτήσεις συγκεκριμένες (ερωτήσεις γνώμης, υποθετικές, κλειστού τύπου) αλλά και μη δομημένες (ανοιχτού τύπου)} για να μελετηθεί και η δική τους άποψη ως προς την εμπειρία αξιολόγησης την οποία βίωσαν.

Σχέδιο-περιγραφή αξιολόγησης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

A. Δραστηριότητες πριν την αξιολόγηση.

A1. Σκηνικό: Τοποθέτηση λευκών πανιών στην έδρα και στα θρανία.

A2. Ενδυμασία: Η δασκάλα μεταμορφώνεται σε εμπυχωτέρα θεατρικού παιχνιδιού με τη βοήθεια λευκής ενδυμασίας.

A3. Μουσική: Εισαγωγή μουσικής εμπνευσμένη από την εποχή όπου αναφέρεται η εκάστοτε ενότητα.

B. Δραστηριότητες κατά την αξιολόγηση.

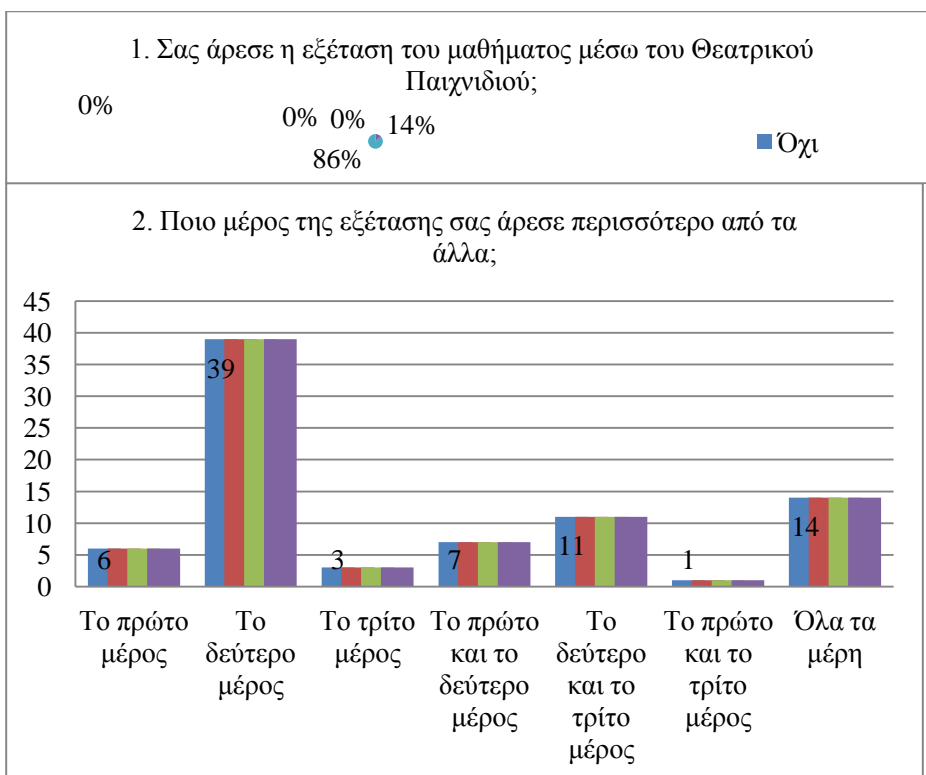
B1. Ασκήσεις χαλάρωσης: Οι μαθητές καλούνται να καθίσουν οκλαδόν στο πάτωμα της αίθουσας, να κλείσουν τα μάτια τους, να πιαστούν χέρι χέρι με τους συμμαθητές τους και να ανακαλέσουν στη μνήμη τους όλα όσα έμαθαν στη διδασκαλία του κεφαλαίου, αλλά και κατά τη μελέτη τους στο σπίτι.

- B2. Χωρισμός σε ομάδες: Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες ανάλογα με την τυχαία θέση στην οποία κάθισαν στο πάτωμα της αίθουσας. Ο διαχωρισμός των ομάδων γίνεται καθώς η εμπυκνώτρια μοιράζει ένα διαφορετικό στοιχείο της ιστορικής ενότητας (φράση-εικόνα-χάρτη-χρονολογία) τυπωμένο σε χαρτί σε κάθε ομάδα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα καλείται να οργανώσει σύντομα και να παρουσιάσει μια αναπαράσταση. Καλούνται μέσω μιας στατικής εικόνας, στην οποία τα παιδιά τοποθετούνται σαν αγάλματα, να παρουσιάσουν το θέμα που εμπνεύστηκαν από τη φράση που τους δόθηκε. Τονίζεται ότι η ομάδα πρέπει να συμμετέχει στο σύνολό της και ότι κάθε παιδί πρέπει να έχει το δικό του ξεχωριστό ρόλο στο σύνολο. Ακόμη προσφέρονται στα παιδιά πολύχρωμα πανιά, για να τα χρησιμοποιήσουν όπως η ομάδα αποφασίσει.
- B3. Παρουσίαση: Μετά από προετοιμασία δέκα λεπτών, ακολουθεί η διδακτική παρουσίαση της παγωμένης εικόνας της κάθε ομάδας.
- B4. Ανάλυση: Στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα εξηγεί το θέμα της εικόνας της ομάδας του. Η εμπυκνώτρια καλεί τις άλλες ομάδες να υποβάλουν ερωτήσεις στην ομάδα που αναλύει την παρουσίασή της. Ερωτήσεις ως προς τους ρόλους που ενσάρκωσαν οι μαθητές, ως προς το θέμα που παρουσίασαν κ.λπ. Με αυτό τον διάλογο μεταξύ των μαθητών αποκαλύπτεται το κατά πόσο έχουν κατακτήσει την ιστορική γνώση.
- Γ. Δραστηριότητες μετά την αξιολόγηση: Μοίρασμα ενός σύντομου ερωτηματολογίου για να εκφράσουν τα ίδια τα παιδιά την άποψή τους για τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Αποτελέσματα έρευνας

Οι μαθητές των τριών πρώτων τάξεων της έρευνας (Γ', Δ' και Ε' τάξη του Δημοτικού), αντικρίζοντας μια εικόνα, μια φράση ή έναν ιστορικό χάρτη, από το βιβλίο του μαθητή, αμέσως άρχισαν να εκφράζουν το βαθμό κατανόησης του μαθήματος στην ομάδα τους, να ανταλλάσσουν απόψεις, να συζητούν τις ιστορικές πληροφορίες και να οργανώνουν τις γνώσεις τους σε μια παρουσίαση. Για τους μαθητές της Στ' τάξης μάλιστα, μία μόνο χρονολογία ήταν αρκετή, για να ξεκινήσει συζήτηση και οργάνωση της εικόνας από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ως προς τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία του δείγματος:



3. Υπήρξε κάτι που είτε δεν σας άρεσε είτε σας ενόχλησε στην εξέταση του μαθήματος μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού; Τι ήταν αυτό;

- Κατεγράφησαν οι απόψεις:
 - «Η εξέταση ήταν τέλεια! Μου άρεσαν όλα!»
 - «Ήταν το καλύτερο μάθημα Ιστορίας!».
 - «Ήταν όλα καταπληκτικά.»
 - «Όχι. Όλα ήταν τέλεια.»
 - «Το δεύτερο και το τρίτο μέρος ήταν εντυπωσιακό.»
- Παρουσιάστηκαν και τρεις θετικές απαντήσεις:
 - Ένας μαθητής υποστήριξε ότι δεν του άρεσε ο ρόλος του (στρατιώτης του Αννίβα) στο κομμάτι της παρουσίασης της εικόνας της ομάδας του, καθώς δεν είχε τόσο πολύ δράση όσο ο ρόλος του Αννίβα (Γ΄ τάξη).
 - Δύο μαθητές υποστήριζαν πως δεν τους άρεσε όταν τα παιδιά σε μερικές στιγμές μιλούσαν μεταξύ τους και δεν ήταν σιωπηλά (Στ΄ τάξη).



Αυτή η θετική στάση των παιδιών, και η επιτυχημένη τους επίδοση στην αξιολόγηση, προσφέρει περιθώριο περαιτέρω μελέτης της εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού και του θεάτρου εν γένει, στον τομέα της αξιολόγησης της επίδοσης και της προόδου των μαθητών, τόσο σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και σε εκείνο της Δευτεροβάθμιας.

Βιβλιογραφία

- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρκίνη -Κούτουλα, Α. (2003). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας, Αγγελάκος, Κ. (επιμ.), *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεοντσίνας, Γ. (1999). *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λεοντσίνας, Γ. (2006). *Διδακτική της Ιστορίας: γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Α. Καρδαμίτσα.
- Μαϊστρέλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. (1999). *Ιστορία Γ' Δημοτικού – Από τη Μυθολογία στην Ιστορία: Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”».
- Μαρκιανός, Σ. (1984). Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας, *ΠΕΦ, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 3: Ιστορία*, Αθήνα, 13-23.
- Μονιότ, Η. (2000). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ-Τζίνα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπιάς, Α. (1995). *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί.
- Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη. Τόμος α'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ΦΕΚ 304B/13-03-2003.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Παπαδοπούλου Σταματίνα γεννήθηκε στην Αθήνα το 1986. Ολοκλήρωσε τις σπουδές της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην Ελληνογαλλική Σχολή Saint Joseph Πεύκη και εισήχθη στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α (2004). Μιλά Αγγλικά, Γαλλικά και Ισπανικά. Μετά το πέρας του προπτυχιακού προγράμματος έγινε δεκτή στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος με θέμα «Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας» (2009). Παράλληλα φοίτησε στο Θεατρικό Studio της Ανώτατης Σχολής Δραματικής Τέχνης του Νέου Ελληνικού Θεάτρου-Γιώργου Αρμένη. Επίσης παρακολούθησε πολλά σεμινάρια για τις εφαρμογές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, όπως το σεμινάριο «Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του» από το Θέατρο της Ημέρας του Λάκη Κουρετζή. Από το 2011 μέχρι και σήμερα εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε διάφορους νομούς της Ελλάδας και σε ποικίλης λειτουργικότητας σχολεία.

Θέατρο στην Εκπαίδευση και Περιβάλλον

Νικόλαος Χρονόπουλος

Παιδαγωγός, Μεταπτυχιακός φοιτητής στο *Θέατρο και Εκπαίδευση* του Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
nickchron@yahoo.gr

Περίληψη

Είναι πλέον γνωστός ο μορφοπαιδευτικός χαρακτήρας του θεάτρου, αφού μέσα από την αμφίδρομη σχέση μεταξύ σκηνής και θεατή, πομπού και δέκτη, ο δεύτερος παρατηρεί αξίες, πρότυπα και ιδανικά που προβάλλονται. Η σχέση αυτή, είναι πιο έντονη όταν μιλάμε για έναν ανήλικο θεατή, οπότε γίνεται κατανοητό το πόσο πολλά μπορεί να συνεισφέρει το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Με τον όρο «θέατρο στην εκπαίδευση», δεν εννοούμε μόνο τη σχολική παράσταση, άλλα και θεατρικές μεθόδους και τεχνικές, όπως το θεατρικό παιχνίδι και τη διερευνητική δραματοποίηση, που με δημιουργικότητα και παιγνιώδη διάθεση, δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να θίξει σύγχρονους προβληματισμούς.

Για ένα θέμα όπως το περιβάλλον και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στα πλαίσια του αστικό-βιομηχανικού πολιτισμού, η τέχνη του θεάτρου αποτελεί ίσως το πιο ενδεδειγμένο μέσο για την ευαισθητοποίηση, καθώς και την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης του παιδιού, στα πλαίσια ενός σχολικού προγράμματος. Μέσα από αυτήν τη εισήγηση λοιπόν, θα δούμε μελέτες και αποτελέσματα από έρευνες που χρησιμοποίησαν το θέατρο, ως εργαλείο περιβαλλοντικής αγωγής και οικολογικών προβλημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο στην Εκπαίδευση, Διερευνητική Δραματοποίηση, σχολική παράσταση, περιβάλλον, περιβαλλοντική αγωγή.

Abstract

The educational character of theatre is most known, since, through the two-way relationship between the scene and the viewers, the sender and the receiver, the second one receives values, standards and ideals which are shown. This relationship is much more intense when there is an underage viewer, so it becomes understandable, how much the theatre can provide to the educational system.

With the term “Theatre in Education”, we don’t only mean the theatrical plays at school, but also theatrical methods and techniques like role playing games and inquiry drama, which with creativity and playfulness, give the chance to the educator to touch contemporary problems

For a subject like the environment and the problems which it faces in the context of urban-industrial civilization, the art of theatre is maybe the most appropriate way for the awareness, as well as the development of a child’s ecological conscience, in context of the school curriculum. There are presented results from researches where theatre was used as a tool of environmental education.

Keywords: Theatre in Education, Inquiry Drama, school play, environment, environmental education

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Όλοι γνωρίζουμε ότι το θέατρο, ξεχωρίζει από τις άλλες Τέχνες . Αυτό όμως, που το κάνει ιδιαίτερα σημαντικό για τον πολιτισμό, είναι η ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σκηνης και θεατή, της ανεπανάληπτης και άμεσης επικοινωνίας που αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Μέσα από μια παράσταση, αναδεικνύονται αξίες, ιδανικά και ήθη που θα μπορούσαμε να πούμε, πως μέχρι ένα σημείο, διαμορφώνει χαρακτήρα (Γραμματάς, 2003)

Όπως καταλαβαίνουμε -και όλοι έχουμε παρατηρήσει- η σχέση αυτή γίνεται πιο έντονη, όταν ο θεατής είναι ανήλικος. Εκείνοι βιώνουν πολύ πιο έντονα τη θεατρική εμπειρία, ταυτίζονται πιο πολύ με τα σκηνικά πρόσωπα και αισθάνονται μεγαλύτερη συγκίνηση, διότι δεν μπορούν ακόμα να ξεχωρίσουν τη θεατρική παράσταση από την πραγματική ζωή(Γραμματάς, 2003.)

Τα τελευταία χρόνια λοιπόν, και στην Ελλάδα, παιδαγωγικοί και θεατρολόγοι ενδιαφέρονται για το θέατρο ως εργαλείο στην εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν, έχει προκύψει ο όρος *Θέατρο στην Εκπαίδευση*, με τον οποίο δεν εννοούμε μόνο τη θεατρική σχολική παράσταση, αλλά, σύμφωνα με τον κύριο Λενακάκη (2013), «*Θέατρο στην Εκπαίδευση ορίζεται ως μια νέα καλλιτεχνική επιστήμη με πολλές θεατρικές τεχνικές και μεθόδους, που σκοπό έχουν να εμπλουτίσουν τις διδακτικές μεθόδους*». Με τον τρόπο αυτό, η διαδικασία της μάθησης, γίνεται πιο ευχάριστη και μαθητοκεντρική.

Έτσι λοιπόν, έχουν αναπτυχθεί και εφαρμόζονται μέθοδοι και τεχνικές, που δίνουν το στίγμα του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια από αυτές, είναι το θεατρικό παιχνίδι, που βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό και την αυθόρμητη έκφραση και σκοπό έχει τη δημιουργική εκτόνωση.

Μια άλλη τεχνική –ίσως και πιο διαδεδομένη– είναι το *εκπαιδευτικό δράμα*, γνωστό και ως δραματοποίηση, όπου μέσα από θεατρικές τεχνικές, όπως η δημιουργία παγωμένης εικόνας, η μέθοδος της συνέντευξης, ο διάδρομος της συνείδησης ή η δραματοποιημένη αφήγηση, αφηγείται μια ιστορία μέσα από συγκεκριμένες οπτικές, που σκοπό έχουν να θίξουν ένα θέμα, χωρίς να έχει όμως προδιαγεγραμμένη εξέλιξη (Παπαδόπουλος, 2010)

Στο σημείο αυτό, σημαντικό είναι να αναφερθεί και ο όρος Theatre in Education T.I.E, γνωστό και ως demonstration theatre. Αυτή η μέθοδος, είναι πολύ διαδομένη στην Μεγάλη Βρετανία και Αυστραλία, όπου επαγγελματικοί θίασοι, επισκέπτονται σχολεία και δίνουν παραστάσεις για παιδιά, με σκοπό να διδάξουν και να ψυχαγωγήσουν.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό πως το θέατρο, εκτός από την καλλιτεχνική του αξία, αποδεικνύει όλο και περισσότερο την χρησιμότητά του στην εκπαίδευση, προσφέροντας ποικιλία μεθοδολογιών, που το καθιστούν πρακτικά αξιοποιήσιμο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Περιβαλλοντική Αγωγή: Άγνοια και Ευαισθητοποίηση

Όπως είδαμε ο κατάλληλα καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την τέχνη του θεάτρου για να θίξει πολλά ευαίσθητα θέματα, που είναι δύσκολο να αγγίξει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, όπως η προστασία του περιβάλλοντος από τους κινδύνους που αντιμετωπίζει.

Δυστυχώς έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές έχουν μεγάλη άγνοια για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον ή και αν γνωρίζουν, δεν έχουν αρκετά ανεπτυγμένη οικολογική συνείδηση.

Πολλές μελέτες δυστυχώς έχουν δείξει, πως δεν είναι μόνο οι έφηβοι που παρουσιάζουν άγνοια σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα, αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, μια έρευνα των Sabiha Odabasi και, Atilla Ursavas, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Educational Research and Reviews* (2011), όπου συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων σχετικά με την υπερθέρμανση του πλανήτη, έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό έχει λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα, εντυπωσιακό είναι πως όλοι πίστευαν πως η τρύπα του Όζοντος είναι κύρια αιτία για την υπερθέρμανση του πλανήτη.

Σύμφωνα με τη θεωρία δραστηριοποίησης του SCHWARTZ, ένα παιδί για να μπορέσει να αλλάξει δραστικά την αντιμετώπισή του προς ένα θέμα πρέπει απλώς να μάθει για αυτό αλλά και να κατανοήσει τις επιπτώσεις που έχει στον κόσμο και σε αυτόν (Curtis, Howden, Curtis, McColm, Scrine, Blomfield, Reeve, Ryan, 2014). Άρα λοιπόν, αυτό που χρειάζεται να γίνει, είναι συνειδητοποιήσει το μέγεθος του προβλήματος και το ότι αυτός ο ίδιος φέρει ευθύνη απέναντί του.

Το Θέατρο στην υπηρεσία της περιβαλλοντικής Αγωγής: Ενδιαφέρουσες περιπτώσεις και αποτελέσματα

Παρακάτω θα παρουσιαστούν μερικές πολύ ενδιαφέρουσες περιπτώσεις όπου επαγγελματίες ηθοποιοί και θεατροπαιδαγωγοί έχουν ασχοληθεί με περιβαλλοντικά θέματα. Τα περισσότερα από τα παρακάτω είναι βασισμένα σε έρευνα που έχουν κάνει οι D. και Fr. Curtis, M.Howden και I.Ruerve (2014).

1) Evergreen Theatre

Πρόκειται για επαγγελματίες performer που έχουν τη βάση τους στον Καναδά και κινούνται Στη Μεγάλη Βρετανία, Η.Π.Α και Αυστραλία. Πηγαίνουν στα σχολεία και παρουσιάζουν παραστάσεις για την κλιματική αλλαγή, ανακύκλωση και εξοικονόμηση ενέργειας. Βασίζονται στην θεατρική τεχνική του play building. Είναι ονομαστοί για τα αστεία σενάρια τους. Πριν από κάθε παράσταση δίνουν μια σειρά από τεστ για να εξετάσουν τις γνώσεις των μαθητών για ένα συγκεκριμένο θέμα, καθώς και τι αποκομίσανε μετά.

2) Leapfish

Εταιρία στο Σύδνεϋ ιδρύθηκε από τον συγγραφέα Blomfield. Διοργανώνουν πολυθεάματα για να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε θέματα όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Χρησιμοποιούν δραματοποιημένη αφήγηση, παραστάσεις ακροβατών, ταχυδακτυλουργών μέχρι επισκέψεις σε μουσεία. Πιο γνωστό τους show το cool solutions με θέμα την υπερθέρμανση του πλανήτη.

3) Eaton Gorge Theatre Company

Η εταιρία αυτή ιδρύθηκε από τους συγγραφείς Scrine και McColm. Γράφουν και παρουσιάζουν θεατρικά έργα για παιδιά που αφορούν περιβαλλοντικά θέματα.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να γράψεις και γενικότερα να παράγεις ένα θεατρικό έργο, στο οποίο να φαίνεται καθαρά ο περιβαλλοντικός του άξονας. Η D.Heddon, και η S. Mackey (2012), σχολιάζουν το πόσο έχει αποτύχει σε αυτό η εμπορική θεατρική σκηνή του Ην. Βασιλείου, διότι σε όλες τις παραστάσεις με θέμα το περιβάλλον, η εξέλιξη της πλοκής, στηριζόταν μόνο στις προσωπικές σχέσεις των δραματικών προσώπων και όχι σε περιβαλλοντικούς προβληματισμούς.

4) Plague and the Moonflower

Έργο από τους Rufus Steadman και Richard Harvey. Πρόκειται για ένα θεατρικό έργο με οικολογική υπόθεση. Στο έργο, ο δαίμονας της Πανούκλας, ο οποίος αντιπροσωπεύει την ανθρωπότητα, καταστρέφει το φυσικό περιβάλλον, μέχρι που συναντά το λουλούδι του φεγγαριού, ένα σπάνιο εξωτικό λουλούδι που μεγαλώνει στα δάση του Αμαζονίου και η συνάντησή αυτή έχει ως αποτέλεσμα να αλλάξει συμπεριφορά.

Παίχτηκε στο Woodford Folk Festival το 2003. Συμμετείχαν περίπου 300 επαγγελματίες, από τους οποίους άλλοι ήταν ορχήστρα, χορευτές και παιδικές και ενήλικες χορωδίες.

5) Η περίπτωση του θεατρικού θιάσου Wan Smolbag από το Vanuatu που ταξιδεύει στα νησιά του Ειρηνικού, με σκοπό να ενημερώσει για σημαντικά ζητήματα υγείας και θέματα περιβάλλοντος.

Αξίζει να σημειωθεί και η περίπτωση του Προγράμματος, που υλοποίησε η Θεατρική εταιρία Manaton and East Dartmoor (MED). Πρόκειται για μια εταιρία, που συμμετέχουν τόσο επαγγελματίες καλλιτέχνες, όσο και ερασιτέχνες ηθοποιοί. Δύο από τα έργα που παραστάθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος, είναι τα Hot air (2008) και Snow (2009), τα οποία είχαν σκοπό να θίξουν τις επιπτώσεις των κλιματικών αλλαγών, που συμβαίνουν στον πλανήτη (Schaefer, 2012)

Τέλος αξιέπαινο είναι το εξής πρόγραμμα: πρόκειται για μια σειρά εργαστηρίων εκπαιδευτικού δράματος (δραματοποίηση) όπου δημοσιεύτηκε στο *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* και έλαβε τόπο στην Μπανγκόκ της Ταϊλάνδης. Πρόκειται για ένα εργαστήρι 7 ημερών, όπου συμμετείχαν 40 μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Το θέμα του εργαστηρίου ήταν η κλιματική αλλαγή, και οι μαθητές έλαβαν μέρος σε θεατρικές ασκήσεις, αφού είχαν ενημερωθεί μέσω της προβολής ενός ντοκιμαντέρ και εφημερίδων και με τις τεχνικές της δραματοποιημένης αφήγησης και ασκήσεις υποκριτικής, ετοιμάσανε μια παράσταση στο τέλος, έχοντας διαλέξει την καλύτερη ιστορία, με σενάριο σκηνικά και ηθοποιούς, που δείξαν στο κοινό. (Pongsophon, Yutakon, Boujaoude, 2010)

Οι παραπάνω δράσεις, αποτελούν παραδείγματα στο πως μπορεί να αξιοποιηθεί το Θέατρο, ως προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών-και όχι μόνο- για θέματα που αφορούν το περιβάλλον. Πως μπορεί αυτό όμως να επιτευχθεί στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού συστήματος;

Η Μ.-J. McNaughton (2007), μέσα από μια σειρά μαθημάτων *εκπαιδευτικού δράματος*, προσπάθησε να ενημερώσει και να αναπτύξει την οικολογική συνείδηση των μαθητών της. Στην Σκωτία, τις τελευταίες δεκαετίες, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναπτύξει και εν τέλει, εντάξει προγράμματα που στόχο έχουν να προσεγγίσουν τα ολοένα και αυξανόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον, όπως η σπατάλη των φυσικών πόρων, φαινόμενο θερμοκηπίου, τρύπα του όζοντος και άλλα. Ο σκοπός, δεν είναι μόνο η ενημέρωση και η αποκάλυψη των θεμάτων αυτών, αλλά και η ανάπτυξη μιας γενικότερης στάσης ζωής, που θα τους επιτρέψει στο μέλλον να αναλάβουν δράση για την συστηματική και αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές να καλλιεργήσουν όλες αυτές τις σημαντικές δεξιότητες.

Στη σειρά των εργαστηρίων αυτών, η McNaughton χρησιμοποίησε τεχνικές και μεθόδους, που ανέπτυξαν γνωστοί θεατροπαιδαγωγοί όπως η D. Heathcote, G. Bolton και J. Neelands. Στο πρώτο εργαστήριο, έθιξε το θέμα των σκουπιδιών και της σπατάλης φυσικών πόρων, ενώ στο δεύτερο την καταστροφή των δασών και τις επιπτώσεις στην κοινωνία.

Τα αποτελέσματα των ερευνών της, έδειξαν ότι οι μαθητές μέσα από ένα δημιουργημένο περιβάλλον και μέσα από συγκεκριμένους ρόλους, καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. Αντιδρούν περισσότερο και πιο αυθόρμητα, μπαίνοντας στη διαδικασία να σκεφτούν από διαφορετική οπτική γωνία. Αυτό τους προτρέπει να ψάξουν άμεσες λύσεις και να αναλάβουν δράση, καθώς αναπτύσσεται και η συνεργασία μεταξύ τους.

Επίλογος

Όλες αυτές οι περιπτώσεις αποδεικνύουν πως δραματικές τεχνικές, μπορούν να ενημερώσουν τα παιδιά και όχι μόνο, σχετικά με το περιβάλλον, με τα

προβλήματα που αντιμετωπίζει και φυσικά να κατανοήσουν πως και οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τις πράξεις τους έναντι αυτού. Εκτός αυτού, δεν είναι λίγο το γεγονός πως εδώ έχουμε ένα πάντρεμα της τέχνης και των φυσικών επιστημών. Μέσα από θεατρικές μεθόδους, αναδείχθηκαν σύνθετα επιστημονικά δεδομένα, που ίσως με άλλους τρόπους να δίνονταν στεγνά και χωρίς την απαραίτητη σημασία. Ο χρόνος θα δείξει αν στο μέλλον θα αξιοποιηθούν περισσότερο.

Βιβλιογραφία

- Cimer, S. O., Cimer, A., Ursavas, N.(2011), Student teachers' conceptions about global warming and changes in their conceptions during pre-service education: across sectional study. *Educational Research and Reviews*, 6(8), pp592-597.
- Curtis, D., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, T., Reeve, I., Ryan, T.,(2013), Drama an Environment: Joining forces to engage children and young people in Environmental Education, *Australian Journal of Environmental Education*, 29, pp 182-201
- Γραμματάς, Θ., (2003), *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Heddon, D., Mackey, S., (2012), Environmentalism, performance and applications: uncertainties and emancipations, *Research in Drama Education: The journal of Applied Theatre and Performance*. 17(2), pp 163-19
- Λενακάκης, Α., (2013), Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. *Εγχειρίδιο σημειώσεων Θεατρικής Παιδείας για εκπαιδευτικούς Α'βαθμιας και Β'βαθμιας εκπαίδευσης*, (επιμ: Γραμματάς, Θ.). Αθήνα: Theduarte-ΘΑΛΗΣ
- McNaughton, M. J., (2014), From Acting to Action: Developing Global Citizenship through "Global storylines" drama, *Journal of Environmental Education*, 45(1), pp 16-36.
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Pongsophon, P., Yutakom, N., Boujaoude, S., (2010), Promotion of Scientific Literacy on Global Warming by Process Drama. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1).
- Schaefer, K.,(2012), Performing Environmental change: MED theatre and the changing face of community-based performance research. *Research in Drama Education: The journal of applied theatre and performance*, 17(2), pp 247-263.

Βιογραφικό σημείωμα

Ο Νίκος Χρονόπουλος, γεννήθηκε στην Αθήνα το 1989. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και συνέχισε ως φοιτητής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ίδιου τμήματος, με τίτλο Θέατρο στην Εκπαίδευση. Παράλληλα, έχει ασχοληθεί επαγγελματικά με τη διδασκαλία παιδιών και εθελοντικά έχει συμμετάσχει ως μέλος, αλλά και ως εμψυχωτής, σε θεατρικά εργαστήρια με θέμα την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση.

5. ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Ψηφιακό και εφαρμοσμένο δράμα στην προσχολική εκπαίδευση

Ελένη Αλεβίζου

Νηπιαγωγός, ΜΔ Θεατρικών Σπουδών
fraulina01@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, το σύστημα εκπαίδευσης της Ελλάδας άρχισε να επαναπροσδιορίζει τους παιδαγωγικούς στόχους και τις μεθόδους του, προτάσσοντας νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Αφήνοντας κατά μέρος παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και παρωχημένα συστήματα γνώσης, η σύγχρονη διδασκαλία παρέχει πλέον μια παιδεία, η οποία χαρακτηρίζεται από έννοιες, όπως η διαπολιτισμικότητα, η διεπιστημονικότητα και η διακειμενικότητα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εκπαίδευσης, οι τέχνες απέκτησαν τη δική τους θέση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο ως αυτόνομο μάθημα, όσο και ως εργαλείο της διδακτικής μεθοδολογίας των υπόλοιπων μαθημάτων. Σαφέστατα, η τέχνη του Θεάτρου αναδείχτηκε ως ένας αποτελεσματικός φορέας αγωγής των παιδιών.

Πέρα όμως από την εισαγωγή του Θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδείχτηκε ότι και οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν ένα βασικό εργαλείο προς εξυπηρέτηση των στόχων του σχολείου, αλλά και βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση ενός καλύτερου εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Έτσι, επήλθε η ενσωμάτωση και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες και δημιουργήθηκε ένα ενιαίο ψηφιακό περιβάλλον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Ως συνέπεια της γενικότερης αυτής εξέλιξης προέκυψε ο συνδυασμός της Θεατρικής Αγωγής με τις Νέες Τεχνολογίες και ο συγκερασμός του εφαρμοσμένου δράματος με τον ψηφιακό κόσμο, που οδήγησε στην δημιουργία του λεγόμενου «Ψηφιακού Δράματος», που βρίσκεται όμως ακόμα σε εμβρυικό στάδιο.

Ως εκ τούτου, αυτό το άρθρο επιδιώκει να παρουσιάσει τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη το 2014 σε δείγμα μαθητών νηπιαγωγείου, διερευνώντας την εισαγωγή του ψηφιακού δράματος στο νηπιαγωγείο συμπληρωματικά με τη διδασκαλία της τέχνης του εφαρμοσμένου θεάτρου.

Τα συμπεράσματα συνηγορούν σαφώς υπέρ της συστηματικής ένταξης του εφαρμοσμένου δράματος στο νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με στοιχεία του ψηφιακού δράματος, το οποίο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μαθησιακό εργαλείο. Ο παραδοσιακός τρόπος θεατρικής διδασκαλίας και το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης δεν υποκαθίσταται από το ψηφιακό δράμα. Ωστόσο, μπορεί να εμπλουτίσει την πρακτική των διδακτικών προσεγγίσεων.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό δράμα, θέατρο, νέες τεχνολογίες, νηπιαγωγείο

Abstract

In recent years, the Greek education system began to redefine their educational goals and methods, showing forth new ways of teaching and learning. Putting aside the

traditional teaching methods and the outdated knowledge systems, the modern teaching now provides an education characterized by concepts such as interculturalism, interdisciplinarity and intertextuality.

Within this context of education, the arts acquired their own place in all levels of education, both as a stand-alone course, as much as a tool of teaching methodology of the other courses. Clearly, the art of theater emerged as an effective education carrier for the children.

Apart from the introduction of theater in the educational process, it has been proved that the New Technologies are a key tool to serve the objectives of the school, but also a basic requirement for ensuring a better educational outcome. Thus occurred the incorporation and the use of the possibilities offered by New Technologies, while an integrated digital environment was created for students and teachers.

As a consequence of the overall evolution emerged the combination of the applied drama with the New Technologies and the mixing of drama with the digital world, which led to the creation of the so-called "Digital Drama", which is however still in embryonic stage.

Therefore, this article seeks to present the results of a research, which was conducted in 2014 on a sample of kindergarten students, exploring the introduction of the digital drama in kindergarten, supplementary with the teaching of the art of the applied theater.

These findings argue strongly in favor of the systematic integration of the applied drama in kindergarten combined with the elements of the digital drama, which can be an important learning tool. The traditional way of theater teaching and the staging of a theatrical performance is not substituted by the digital drama. However, it may enrich the practice of the teaching approaches.

Keywords: digital drama, theater, new technology, kindergarten

Εισαγωγή

Το θέμα της εισήγησης αναφέρεται στην ένταξη του εφαρμοσμένου δράματος στην προσχολική εκπαίδευση σε συνδυασμό με στοιχεία του ψηφιακού δράματος, προτείνοντας ότι μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μαθησιακό εργαλείο μέσα στην τάξη.

Εφαρμοσμένο δράμα

Λέγοντας *εφαρμοσμένο δράμα* εννοούμε το παραδοσιακό δράμα, το οποίο παρουσιάζεται στο κοινό από τους ηθοποιούς 'ζωντανά' πάνω σε ένα πραγματικό σκηνικό χώρο. Είναι γνωστό, ότι το δράμα αυτό επιτελεί μια σημαντική παιδευτική αποστολή, αποτελώντας ένα ισχυρό μέσο διαπαιδαγώγησης στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Είναι ικανό να μεγιστοποιήσει τα όρια της διδασκαλίας, εφόσον η μάθηση προσεγγίζεται βιωματικά, συμμετοχικά, ενεργητικά.

Ειδικά στην Προσχολική Εκπαίδευση, το δράμα λαμβάνοντας τη μορφή παιχνιδιού λειτουργεί ως ένα μέσο έκφρασης, δημιουργίας και προσέγγισης της θεατρικής τέχνης. Μεταξύ των θεατρικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, συνήθως στο Νηπιαγωγείο επιλέγονται ο Αυτοσχεδιασμός, η Παντομίμα, η Παραμυθιακή Αφήγηση, το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση και η Σχολική Θεατρική Παράσταση.

Ψηφιακό Δράμα

Παράλληλα με το εφαρμοσμένο δράμα εμφανίζεται στις μέρες μας μια νέα μορφή δράματος, που ονομάζεται ψηφιακό δράμα. Λέγοντας ψηφιακό δράμα εννοούμε μια αναδυόμενη μορφή δράματος, που προσφέρει στα παιδιά εμπειρίες, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία και τα πολυμέσα με διάφορους τρόπους (David, 2011: 108). Η πρακτική του ψηφιακού δράματος είναι η δημιουργία ενός θεατρικού έργου, το οποίο καταγράφεται σε ψηφιακό βίντεο και ψηφιακή φωτογραφική κάμερα, εμπλουτίζεται με ψηφιακή μουσική, ψηφιακή αφήγηση, εφέ και κινούμενες εικόνες. Όλα αυτά συναρμολογούνται σε ένα ψηφιακό πολυμεσικό κολλάζ για να δώσουν το τελικό αποτέλεσμα.

Ωστόσο, το ψηφιακό δράμα δεν ορίζεται ως η απλή καταγραφή ή βιντεοσκόπηση του δράματος ή της παράστασης του εφαρμοσμένου θεάτρου. Σύμφωνα με τον Μανονίτς (Caroll, 2002: 141), η λήψη των ρεαλιστικών φωτοεικόνων και των ζωντανών πλάνων δραματικής δράσης αποτελούν μια μόνο πηγή του κινηματογραφικού υλικού. Μόλις, η ζωντανή δράση/παράσταση ψηφιοποιηθεί, αποτελεί μία πρώτη ύλη που θα υποστεί περαιτέρω σύνθεση.

Ο συνδυασμός του εφαρμοσμένου δράματος με το ψηφιακό δράμα επιτρέπει την ενσωμάτωση του παιδαγωγικού δράματος στις τεχνικές του θεάτρου και στις ψηφιακές πολυμεσικές πρακτικές, ώστε να προκύψει ένα ενιαίο έργο παράστασης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία παράγεται ένα παραστατικό υλικό, εισάγοντας τα παιδιά όχι μόνο στο θέατρο, αλλά και στη σύμβαση της ψηφιακής αφήγησης και του θεάτρου, προσφέροντας ένα συνεργατικό χώρο για να δημιουργήσουν, να μοιραστούν και να προβληματιστούν σχετικά με την ιστορία, την εμπειρία και την πραγματικότητα. Η χρήση της τεχνολογίας δημιουργεί τις ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά να γίνουν παράγωγοί της γνώσης κατά τη μάθηση τους και να δημιουργήσουν κοινές εμπειρίες με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης από τη στιγμή που οι Νέες Τεχνολογίες και η Θεατρική Αγωγή εντάσσονται πλέον στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, καλύπτοντας κοινούς παιδαγωγικούς στόχους, είναι δυνατόν να οδηγηθούμε στο ψηφιακό δράμα. Είναι μια καινοτομία κατά την οποία οι Νέες Τεχνολογίες ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική θεατρική πράξη, στοχεύ-

οντας ταυτόχρονα στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, τη βιωματική και συλλογική μάθηση.

Η έρευνα

Επιδιώκοντας να διερευνήσουμε αυτή τη νέα μορφή δράματος και τον τρόπο με τον οποίο η ψηφιακή τεχνολογία επηρεάζει τη δραματική έκφραση στο νηπιαγωγείο, θεωρήσαμε σκόπιμο να εφαρμοστεί στην πράξη μια διερευνητική μελέτη, ώστε μέσα από το συνδυασμό της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης να κατανοηθεί η υποδοχή και η πρόσληψη του ψηφιακού δράματος από τα παιδιά-θεατές. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα διαθέτει, κυρίως, πειραματικό και πρωτοποριακό χαρακτήρα. Από τη στιγμή που στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αναφέρεται κάποιος συγκεκριμένος τρόπος υλοποίησης ψηφιακού δράματος, εφαρμόστηκε στην πράξη αυτή η διερευνητική διδακτική παρέμβαση, ώστε να ληφθεί υπόψη η γνώμη των παιδιών με βάση την συγκεκριμένη εμπειρία που απέκτησαν.

Θεμελιώδης στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή και μελέτη των προτιμήσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με το εφαρμοσμένο και το ψηφιακό δράμα. Με άλλα λόγια, η έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει ποια από τις δύο εκδοχές παράστασης, της ζωντανής ή της ψηφιακής, προτιμούν περισσότερο τα νήπια. Αν προτιμούν, δηλαδή την πραγματικότητα ή την ψευδαίσθηση.

Ερευνώντας τον πρωταρχικό αυτό στόχο, επιτεύχθηκαν παράλληλα επιμέρους στόχοι, όπως η διερεύνηση του κατά πόσο ικανοποιούνται τα παιδιά από την θέαση των δύο παραστάσεων και τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν το κάθε θέαμα ξεχωριστά. Ακόμα, η διερεύνηση των παραγόντων, εξαιτίας των οποίων επιλέγουν την κάθε παράσταση. Αν για παράδειγμα, τα ποικίλα οπτικο-ακουστικά μέσα του ψηφιακού δράματος μεταβάλλουν την πραγματικότητα και αν ενισχύουν επιπλέον το θέαμα. Επίσης, η διερεύνηση του κατά πόσο τα δύο είδη παραστάσεων ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες των παιδιών και τι είδους επικοινωνία αναπτύχθηκε κάθε φορά ανάμεσα στα παιδιά-θεατές και τα παιδιά-ηθοποιούς.

Η συλλογή στοιχείων έγινε μέσα από έναν συνδυασμό της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου έρευνας, με σκοπό να δοθούν όσο το δυνατόν πληρέστερες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2014 και ολοκληρώθηκε σε μια μέρα. Ο πληθυσμός αφορούσε παιδιά προσχολικής ηλικίας, 5 με 6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε ελληνικό νηπιαγωγείο των βορείων προαστίων της Αττικής.

Ως προς την ποσοτική μέθοδο, το δείγμα περιλάμβανε 40 μαθητές-θεατές. Παρότι ο αριθμός του δείγματος θεωρείται μικρός για την εξαγωγή συμπερασμάτων με αξιώσεις γενίκευσης για το σύνολο του πληθυσμού, ωστόσο το δείγμα αυτό μπορεί σαφέστατα να φανερώσει μια τάση των προτι-

μήσεων των παιδιών. Το τελικό ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με όσο το δυνατόν πιο απλές και κατανοητές ερωτήσεις, που να ανταποκρίνονται γνωστικά, παιδαγωγικά, ψυχο-πνευματικά στο ηλικιακό επίπεδο των νηπίων. Περιλάμβανε 10 μόνον ερωτήσεις, με σκοπό να αποφευχθεί η πιθανότητα να χάσουν τα νήπια το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, προκειμένου να εμβαθύνουμε στο ζητούμενο της εργασίας και να το προσεγγίσουμε μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προχωρήσαμε συμπληρωματικά σε μια ποιοτική ανάλυση των φαινομένων μέσα από τη διενέργεια προγραμματισμένων συνεντεύξεων σε ένα δείγμα 20 παιδιών-θεατών από τα συνολικά 40. Η συνέντευξη περιελάμβανε 5 ερωτήσεις, οι οποίες ήταν επίσης απλές.

Προτού γίνει η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ακολουθήθηκαν κάποια στάδια ανάπτυξης από μια ομάδα 10 παιδιών-ηθοποιών του Νηπιαγωγείου, προκειμένου να φτάσουν στην ολοκληρωμένη δημιουργία και παρουσίαση του εφαρμοσμένου, αλλά και του ψηφιακού δράματος, που θα παρακολουθούσαν στη συνέχεια και θα αξιολογούσαν τα παιδιά-θεατές. Τα στάδια ήταν τα εξής:

1. *Συγγραφή δραματικού κειμένου*

Με αφορμή την ανάγνωση μιας ιστορίας σχετικής με πειρατές και έπειτα από παρότρυνση της νηπιαγωγού, τα παιδιά αποφάσισαν να δημιουργήσουν τη δική τους πειρατική ιστορία. Έγινε καταγισμός ιδεών σε σχέση με την πλοκή της ιστορίας, τις οποίες η νηπιαγωγός κατέγραφε, και θέτοντας καίριες ερωτήσεις βοήθησε τα παιδιά να ολοκληρώσουν την ιστορία.

2. *Ελεύθερος αυτοσχεδιασμός του δραματικού σεναρίου*

Ακολουθώντας τις δομές ενός θεατρικού παιχνιδιού, η νηπιαγωγός ξεκίνησε κάνοντας ασκήσεις χαλάρωσης και συγκέντρωσης με τα παιδιά. Έπειτα, η νηπιαγωγός έδωσε το ερέθισμα στα παιδιά και τους πρότεινε να δώσουν «ζωή» στην ιστορία τους μέσα από έναν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, ώστε να αφηγηθούν με τα σώματά τους την πειρατική περιπέτεια.

3. *Κατασκευή κοστούμιών, σκηνικών αντικειμένων και προσδιορισμός του σκηνικού χώρου.*

Κατόπιν προτροπής της νηπιαγωγού συζητήθηκε με τα παιδιά η ιδέα να παίξουν την πειρατική ιστορία μπροστά στα υπόλοιπα 40 παιδιά του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά δέχτηκαν. Εφόσον το έργο θα το παρακολουθούσε ένα κοινό έπρεπε η παράσταση να γίνει με πιο οργανωμένο τρόπο απ' ό,τι έγινε στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Γι' αυτό το λόγο, αποφάσισαν να κατασκευάσουν κοστούμια και σκηνικά αντικείμενα. Επίσης, αξιοποιήθηκε ο χώρος της τάξης, μετατρέπόμενος σε σκηνικό χώρο και χώρο όπου θα κάθονταν οι θεατές.

4. *Δραματοποίηση και μαγνητοσκόπηση της ιστορίας*

Έπειτα από ανάλυση των ρόλων και μερικές πρόβες, η νηπιαγωγός ενήμερωσε τα παιδιά-ηθοποιούς ότι η τελευταία πρόβα της δραματοποιί-

ησης της ιστορίας τους θα καταγραφεί ψηφιακά και θα μετατραπεί σε ένα είδος ταινίας για να παρουσιαστεί και αυτή η εκδοχή της παράστασης στο κοινό, ώστε να διαπιστωθεί ποια από τις δύο προτιμούν περισσότερο. Τους εξήγησε ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει ψηφιακά εργαλεία και να συνδυάσει το βίντεο και την εικόνα. Παρότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρχικά να κατανοήσουν αυτή τη διαδικασία, ωστόσο έδειξαν να κατανοούν την πρόταση «κάνω μια ταινία της δραματοποιημένης ιστορίας μου».

5. *Ψηφιακή επεξεργασία του δράματος*

Με τη βοήθεια του προγράμματος Windows Media Player η νηπιαγωγός επέλεξε τις κατάλληλες φωτογραφίες από τη φωτογράφιση, συνδυάζοντάς τες με τα καλύτερα πλάνα από τη βιντεοσκόπηση της πρόβας. Προσέθεσε και άλλες εικόνες σχετικές με την ιστορία, οι οποίες φώτισαν λεπτομέρειες της ιστορίας, και χρησιμοποίησε διάφορα εφέ και μουσικά μέρη από το διαδίκτυο, συνδυάζοντάς τα με τέτοιο τρόπο, ώστε να σχετίζονται με την ιστορία και υπάρχει ομαλή μετάβαση από το ένα ψηφιακό στοιχείο στο άλλο. Επίσης, θέλοντας να υπάρχει μια σκηνή στο ψηφιακό δράμα που να μην θυμίζει μια απλή βιντεοσκόπηση, μέσα από το πρόγραμμα JibJab κατόρθωσε να δημιουργήσει ένα κομμάτι animation, κατά το οποίο τα παιδιά-ηθοποιοί δεν παρουσιάζονται με τα φυσικά τους σώματα, αλλά εμφανίζονται και χορεύουν σε ένα διαφορετικό εικονικό σκηνικό χώρο ως κινούμενα σχέδια (καρτούν), διατηρώντας βέβαια τα φυσικά χαρακτηριστικά των προσώπων τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκε το τελικό ψηφιακό δράμα.

6. *Τελική παρουσίαση της παράστασης του εφαρμοσμένου (ζωντανού) και ψηφιακού δράματος*

Τα 10 παιδιά-ηθοποιοί αποφάσισαν ποια ημέρα θα παρουσιάσουν αρχικά την ζωντανή παράσταση της πειρατικής τους ιστορίας μέσα στην τάξη, για να ακολουθήσει αμέσως μετά η παρουσίαση της ψηφιακής μέσα από την οθόνη του Η/Υ, ώστε τελικά να δουν ποια από τις δύο θα αρέσει περισσότερο. Με πρόσκληση που ζωγράφισαν τα ίδια τα παιδιά, προσκάλεσαν επίσημα τους 40 συμμαθητές τους, οι οποίοι αποτέλεσαν το κοινό των παραστάσεων και χειροκρότησαν τις προσπάθειες τους.

7. Στη συνέχεια ξεκίνησε η διεξαγωγή της έρευνας, η οποία ολοκληρώθηκε με τη λήξη του σχολικού ωραρίου της ίδιας ημέρας.

Αποτελέσματα

Ξεκινώντας με την ποσοτική έρευνα τα βασικά αποτελέσματα είναι τα εξής:

- Τα παιδιά προτιμούν εξίσου τόσο το εφαρμοσμένο, όσο και το ψηφιακό δράμα.

- Η προτίμηση των παιδιών ως προς τις δύο παραστάσεις δεν επηρεάζεται από την επιλογή που έκανε κάποιος-α φίλος-η.
- Τα παιδιά δεν φάνηκε να έχουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση ως προς το παιχνίδι στην τάξη ή το παιχνίδι στον Η/Υ.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών γέλασε περισσότερο στην ψηφιακή παράσταση.
- Δεν υπήρξε διαφορά στην ένταση του χειροκροτήματος ανάμεσα στις δύο παραστάσεις.
- Η πλειοψηφία των παιδιών θεώρησε, ότι τα σκηνικά και η υποκριτική απόδοση των ηθοποιών ήταν καλύτερα στην ζωντανή παράσταση.
- Η πλειοψηφία των παιδιών θεώρησε, ότι τα ηχητικά και οπτικά εφέ ήταν καλύτερα στην ψηφιακή παράσταση.
- Η προτίμηση των παιδιών στο ένα ή στο άλλο είδος παράστασης δεν σχετίζεται με παράγοντες όπως: την προτίμηση που εκφράζει ο-η φίλος-η, τα σκηνικά, τα ηχητικά και οπτικά εφέ και την υποκριτική απόδοση των ηθοποιών.
- Αντίθετα, η παράσταση που επιλέγουν τα παιδιά συσχετίζεται άμεσα με τον παράγοντα «χειροκρότημα». Ανάλογα με την παράσταση που χειροκροτούν περισσότερο, αυτή επιλέγουν και ως καλύτερη.
- Επίσης, η παράσταση που επιλέγουν τα παιδιά ως καλύτερη συσχετίζεται και με το είδος του παιχνιδιού που προτιμούν περισσότερο να παίζουν τα παιδιά, το οποίο μπορεί να αναπτύσσεται είτε μέσα στην τάξη, είτε μπροστά στην οθόνη του Η/Υ. Τα παιδιά δηλαδή που τους αρέσει να παίζουν με παιχνίδια στον Η/Υ προτιμούν την ψηφιακή παράσταση. Αντίθετα, τα παιδιά που προτιμούν να παίζουν με παιχνίδια μέσα στην τάξη, επιλέγουν την ζωντανή παράσταση.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, το μόνο σημαντικό αποτέλεσμα που μπορούμε να εξάγουμε προέρχεται κυρίως από την ερώτηση, η οποία αναφέρεται στην παράσταση, την οποία θα επέλεγαν τα παιδιά ανάμεσα στις δύο για να συμμετάσχουν και να παίξουν. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις τους, η πλειοψηφία των παιδιών θα επέλεγε να συμμετάσχει στην ζωντανή παράσταση.

Συμπεράσματα

Κανένα από τα δύο είδη παραστάσεων δεν θεωρείται καλύτερο, αφού τα παιδιά προτιμούν εξίσου το ίδιο, τόσο το εφαρμοσμένο, όσο και το ψηφιακό δράμα, καθώς καθένα από αυτά έχει τη δική του αξία και λειτουργεί με τον δικό του τρόπο.

Συμπεραίνουμε ακόμα, ότι τα παιδιά που χειροκρότησαν περισσότερο την ψηφιακή παράσταση, διαπιστώθηκε ότι αυτή τους αρέσει και την προτι-

μούν περισσότερο σε σχέση με την ζωντανή παράσταση. Αντίστροφα, τα παιδιά που χειροκρότησαν περισσότερο τη ζωντανή παράσταση, είναι και αυτή που επέλεξαν τελικά ανάμεσα στις δύο.

Επίσης, τα παιδιά που προτιμούν την ζωντανή παράσταση είναι και αυτά που επέλεγον να παίζουν με πραγματικά παιχνίδια σε ένα πραγματικό χώρο και να αλληλεπιδρούν με τους πραγματικούς φίλους τους. Αντίστροφα, τα παιδιά που επέλεγον να παίζουν μόνο τους ηλεκτρονικά παιχνίδια μπροστά σε έναν Η/Υ, η προτίμησή τους οδηγείται προς το ψηφιακό δράμα, ενδεχομένως γιατί μπορεί να νιώθουν πιο εξοικειωμένα και άνετα απομονωμένα μέσα σε ένα εικονικό-ψηφιακό περιβάλλον.

Είναι γεγονός, ότι τα παιδιά σε ότι αφορά το ψηφιακό δράμα, εντυπωσιάζονται από τον φανταστικό εικονικό κόσμο του animation, λόγω της ηλιακικής τους φάσης και της ψυχο-πνευματικής τους ιδιαιτερότητας.

Έπειτα, τα παιδιά προτιμούν τη βιωματική μέθεξη της ζωντανής παράστασης, σε σχέση με το ψηφιακό δράμα. Ο λόγος είναι ότι τα παιδιά ενδεχομένως, αισθάνονται συν-δημιουργοί και συμπαίκτες των ηθοποιών και μια μεγαλύτερη επικοινωνιακή σχέση με αυτήν, αφού δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη την αίσθηση της θεατρικής ψευδαίσθησης, εκλαμβάνοντας το ζωντανό θέαμα ως μέρος της δικής τους πραγματικότητας. Έτσι, χαίρονται να συμμετέχουν άμεσα, βιωματικά και αυθόρμητα με τα σκηνικά διαδραματιζόμενα, επιθυμώντας να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι με την θεατρική πραγματικότητα.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η ύπαρξη, δημιουργία ή παρουσίαση ενός ψηφιακού δράματος μέσα στα σχολικά πλαίσια, πρόκειται για μια διαφορετική, καινοτόμο προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί συμπληρωματικά ή ενισχυτικά κατά τη θεατρική πράξη. Σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μια «αντί-μέθοδο» της «παραδοσιακής», εφαρμοσμένης θεατρικής αγωγής, αντίθετα αν εφαρμοστεί με συστηματικό και ορθό τρόπο, ενδέχεται να αποτελέσει ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο για τον εκπαιδευτικό, να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη Θεατρική Αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με την προοπτική ακόμη και να διαμοιραστεί ως ένα αισθητικό προϊόν μέσω του διαδικτύου σε ένα ευρύτερο κοινό.

Βιβλιογραφία

- Caroll, J. (2002). "Digital Drama: A Snapshot of Evolving Forms", *Melbourne Studies in Education*, 43:2, p.p. 130-141. London: Routledge.
- Davis, S. (2011). "Digital Drama – Toolkits, Dilemmas, and Preferences", *Youth Theatre Journal*, 25:2, p.p. 103-119. London: Routledge.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Γεννήθηκα στην Αθήνα το 1978 και κατάγομαι από την Σητεία της Κρήτης. Σπούδασα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών, από όπου αποφοίτησα το 2001. Είμαι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Θεατρική Αγωγή, το οποίο μου απονεμήθηκε το 2014, μετά το τέλος των μεταπτυχιακών σπουδών μου από το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Από το 2001 εργάστηκα ως νηπιαγωγός στο Τμήμα Δημιουργικής Απασχόλησης του Δήμου Αμαρουσίου, μέχρι το 2003, όπου κλήθηκα να υπηρετήσω ως αναπληρώτρια νηπιαγωγός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Β' Ανατολικής Αττικής. Το 2004 διορίστηκα ως μόνη νηπιαγωγός του Υπουργείου Παιδείας. Από το 2005 έως το 2011 εργάστηκα ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο 1^ο Γραφείο Π.Ε. Ανατολικής Αττικής. Από το 2011 μέχρι και σήμερα διδάσκω σε νηπιαγωγεία της Β' Αθήνας. Παράλληλα, έχω αποτελέσει ενεργό μέλος της συντακτικής ομάδας του περιοδικού *Δημιουργικό Εργαστήρι* (Εκδόσεις Δίπτυχο), αλλά και συνεργάτης του περιοδικού *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* (Εκδόσεις Δίπτυχο).

Κινηματογράφος και Θέατρο, “ο μαγικός κόσμος του Ζωρζ Μελιές, μέσα από τα μάτια μαθητών δημοτικού”

Δαμιανός Βογανάσης

Κινηματογραφιστής, Εκπαιδευτικός
blinkdreamer@gmail.com

Ισμήνη Ρούσου

Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός
lountif@gmail.com

Περίληψη

Το εργαστήριο με τίτλο: “Ταξίδι στον μαγικό κόσμο των ταινιών του Ζωρζ Μελιές” σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος τον Οκτώβριο του 2013 από τον Δαμιανό Βογανάση και την Ισμήνη Ρούσου. Δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του 7ου Φεστιβάλ Πρωτοποριακού Κινηματογράφου που διεξήχθη κατά το διάστημα 17-27 Οκτωβρίου 2013, με σκοπό ομάδες 20 - 50 μαθητών Γ' – Στ' τάξης Δημοτικού να μάθουν βιωματικά τόσο για τη ζωή του πρωτοπόρου κινηματογραφιστή Ζωρζ Μελιές όσο και για το έργο και τις τεχνικές τις οποίες ανέπτυξε. Όπως σε κάθε γλώσσα, έτσι και σε αυτές της θεατρικής και της κινηματογραφικής, η ικανότητα έκφρασης συνδέεται άρρηκτα τόσο με την εκμάθηση της ανάγνωσης όσο και με αυτήν της κατα-γραφής. Παιδαγωγικός στόχος του εργαστηρίου ήταν: α) Η πρωτογενής καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών, διαμέσου της θεατρικής και της κινηματογραφικής γλώσσας. β) Η διαθεματική σύνδεση του εργαστηρίου τόσο με την ιστορία του κινηματογράφου όσο και με άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Δόθηκε βάση στην ποικιλόμορφη δημιουργία ερεθισμάτων και στη βιωματική μάθηση, βασική επιδίωξη της οποίας είναι η άμεση επαφή των διδασκόμενων ατόμων με την πραγματικότητα που καλούνται να μελετήσουν. Τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο της μάθησης, καλούνται να αναπαραστήσουν κάτι και με αυτόν τον τρόπο να συνδιαλλαγούν μαζί του, με σκοπό να το κατανοήσουν και να γίνει κτήμα τους.

Λέξεις κλειδιά: Κινηματογραφική εκπαίδευση, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, Ζωρζ Μελιές

Abstract

The educational workshop entitled “A journey into the magical world of Georges Méliès” was designed and animated by Damianos Voganatsis and Ismini Roussou in behalf of the Greek National Film Archive at October 2013; it was part of the 7th Athens Avant-Garde Film Festival. Groups of 20-50 students, 3rd-6th grade of primary school, took part in this workshop. By using experiential learning methods, students tried to explore the biography and the techniques of the pioneer filmmaker Georges Méliès in vivo. The level of expression, through a certain language, is closely with the prior knowledge of reading and writing; the same “rule” applies to theatrical and cinematic language as well.. Pedagogical target of the workshop was: a) students' primitive artistic expression through the theatrical and the cinematic language, b) The interdisciplinary connection of this workshop with the history of cin-

ema and other school subjects. Emphasis was put on pluralistic creation of incentives and experiential learning methods. The workshop had the direct contact of the students with the reality that had to explore as primary objective. Through direct contact with the subject of knowledge, children are asked to picturize something and through that way, to converse with it, in order to achieve a deeper understanding of it.

Keywords: media literacy, dramatic play, role playing, Georges Méliès

Αναλυτική περιγραφή του εργαστηρίου

Το εργαστήριο ήταν συνολικής διάρκειας δύο ωρών και διεξαγόταν κατά τις πρωινές ώρες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών επισκέψεων των σχολείων. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος συμμετείχαν και οι παρακάτω εργαζόμενοι του ιδρύματος της Ταινιοθήκης: Κατερίνα Γεωργίου (υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ταινιοθήκης), καθώς και η Τάνια Βαζελάκη (συντηρήτρια φιλμ). Ακόμα στη δημιουργία των σκηνικών πολύτιμη βοήθεια προσέφερε η εικαστικός - σκηνογράφος Πένυ Κορρέ.

Το εργαστήριο δομικά και χρονικά χωριζόταν σε τρία μέρη που αναλύονται στη συνέχεια: 1ο μέρος: Θεωρητικό, 2ο μέρος: Βιωματικό, 3ο μέρος: Αναστοχασμός



1ο μέρος - Α' αίθουσα

Το πρώτο μέρος είχε χρονική διάρκεια 30' και διεξαγόταν στην κεντρική αίθουσα προβολής της Ταινιοθήκης της Ελλάδας. Εκεί παρουσιάζονταν βιογραφικά στοιχεία για τον Ζωρζ Μελιές και το έργο του, ενώ ταυτόχρονα γινόταν συζήτηση με τους παρευρισκόμενους μαθητές. Η παρουσίαση αυτή γινόταν κυρίως μέσα από την προβολή σπάνιων (αποσπασμάτων) ταινιών του σκηνοθέτη, φωτογραφικά ντοκουμέντα και πληροφορίες που αναδεικνυαν το ιστορικό- κοινωνικό πλαίσιο της περιόδου, μέσα στην οποία έζησε και δραστηριοποιήθηκε. Επίσης έγινε προσπάθεια να φωτιστεί και η – σχετικά άγνωστη– κοινωνική, πολιτική και επιστημονική διάσταση του καλλιτεχνικού του έργου, που παραμένει επίκαιρη μέχρι και σήμερα. Για τις ανάγκες του εργαστηρίου αυτού δημιουργήθηκαν ειδικά εκπαιδευτικά βίντεο τα οποία στόχευαν στην αναλυτική επεξήγηση των πρωτοπόρων κινηματογραφικών και θεατρικών τεχνικών που χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης. Συγ-

κεκριμένα, δόθηκε έμφαση στις βασικές τεχνικές (direct cut, dissolve) που εισήγαγε στην κινηματογραφική γλώσσα με σκοπό να πετυχαίνει τις οπτικές ψευδαισθήσεις ή αλλιώς ειδικά εφέ. Ο Μελιές θεωρείται κυριολεκτικά ο πατέρας των ειδικών εφέ καθώς πρώτος εισήγαγε τα εφέ της μερικής και ολικής μεταμόρφωσης, της εξαφάνισης, της διπλοτυπίας, του χρωματισμού του αρνητικού. Το 1ο μέρος ολοκληρωνόταν με τη διάσημη ταινία του σκηνοθέτη, το *Ταξίδι στο Φεγγάρι (1902)*, η οποία προβαλλόταν ημιτελώς. Πριν ξεκινήσει η προβολή, τα παιδιά ενημερώνονταν ότι αυτό που θα δούνε είναι η ημιτελής εκδοχή της ταινίας, καθώς ο ίδιος ο Μελιές δεν πρόλαβε να την ολοκληρώσει ποτέ. Επιπλέον, τους ζητούσαμε να προσέξουν τους χαρακτήρες και την υπόθεση της ταινίας καθώς στη συνέχεια θα γυρνούσαμε τη συνέχεια της. (διάρκεια 30 λεπτά)



Το 2ο μέρος είχε συνολική χρονική διάρκεια 90'. Οι μαθητές χωρίζονταν ισομερώς σε δύο ομάδες, στις δύο κινηματογραφικές αίθουσες της ταινιοθήκης. Η κάθε ομάδα συμμετείχε και στις 2 δράσεις που περιγράφονται παρακάτω, με δεκάλεπτο διάλειμμα στο ενδιάμεσο.

2ο μέρος - Α' αίθουσα

Μπροστά σε ειδικά διαμορφωμένο σκηνικό – πλατό και μέσα από μια ποικιλία κουστουμιών και αξεσουάρ, τα παιδιά χωρίζονταν σε μικρά “κινηματογραφικά συνεργεία” (5- 7 ατόμων). Σκοπός ήταν να κινηματο-γραφήσουν τη συνέχεια της ανολοκλήρωτης ταινίας *Ταξίδι στο Φεγγάρι (1902)*, χρησιμοποιώντας όμως τις ίδιες τεχνικές με αυτές του Μελιές 111 χρόνια πριν....! Η σκηνοθεσία και η δημιουργία του σεναρίου γινόταν συνεργατικά από τα ίδια τα παιδιά. Η όλη μεθοδολογία βασίστηκε κυρίως στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης και του καταγισμού ιδεών. Συγκεκριμένα, δόθηκε στα παιδιά ένα φύλλο με δεκαέξι ανακατεμένες προτάσεις, εκ των οποίων κάποιες ήταν: α) ολοκληρωμένες, β) ημιτελείς, γ) κενές. Από αυτές καλούνταν να επιλέξουν πέντε και στη συνέχεια να τις βάλουν με τη δικιά τους σειρά, ώστε να διαμορφωθεί το τελικό σενάριο για το γύρισμα της σκηνής τους. Καθορίστηκαν ρόλοι μπροστά & πίσω από την κάμερα με κύριες ειδικότητες αυτές των: Σκηνοθέτη, Ηθοποιών, Κάμεραμαν, Ενδυματολόγου, Υπεύθυνου

Κινηματογραφικού Πλατό. Στη συνέχεια, μέσω της ενθάρρυνσης της σωματικής έκφρασης και της παντομίμας, ακολουθώντας δηλαδή τους κανόνες του μη ομιλούντος κινηματογράφου, οι μαθητές “ερμήνευσαν” επί σκηνής όλους τους ανωτέρω ρόλους τους. Η αξιοποίηση του αυτοσχεδιασμού κατά τη διάρκεια της πρόβας έπαιξε σημαντικότερο ρόλο στο τελικό σεναριακό όσο και σκηνοθετικό αποτέλεσμα. (διάρκεια 45 λεπτά)



2ο μέρος - Β' αίθουσα

Σ' αυτή τη φάση του εργαστηρίου, τα παιδιά έβλεπαν μερικές ακόμα ταινίες του δημιουργού, καθώς είναι ίσως ο μόνος σκηνοθέτης που ασχολήθηκε με το σύνολο σχεδόν των -γνωστών σήμερα- κινηματογραφικών ειδών αλλά και δημιούργησε νέα. Στη συνέχεια, μάθαιναν από τη συντηρήτρια φιλμ Τάνια Βαζελάκη πώς ο Μελιές χρωμάτιζε τα φιλμ του την εποχή εκείνη και το πώς συντηρούνται αυτά μέχρι και σήμερα. Επίσης τα παιδιά ζωγράφιζαν σε μορφή storyboard κινηματογραφικά καρέ από την ταινία του Μελιές, *Ταξίδι στο Φεγγάρι (1902)*. Τέλος, δοκίμασαν να κόψουν πραγματικό φιλμ με την κολέζα. (διάρκεια 45 λεπτά)



3ο μέρος - Σχολική τάξη

Το τελευταίο μέρος του εργαστηρίου πραγματοποιούνταν, μετά από κάποιες ημέρες, μέσα στη σχολική τάξη. Εκεί προβάλλονταν τα αποτελέσματα των μονταρισμένων μαθητικών ταινιών καθώς και της πρωτότυπης ταινίας, πα-

ρουσία των εμπυχωτών. Ακολουθούσε συζήτηση και κριτική επανεξέταση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των μαθητικών ταινιών και της πρωτότυπης. Βασική επιδίωξη των εμπυχωτών ήταν οι μαθητές να σχολιάσουν οι ίδιοι τόσο τις θεατρικές όσο και τις κινηματογραφικές τεχνικές τις οποίες χρησιμοποίησαν. Ταυτόχρονα, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν το σύνολο της προσπάθειάς τους, σημειώνοντας τα σημεία που τους άρεσαν αλλά και τους δυσκόλεψαν στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχοντας ως βασική παιδαγωγική αρχή ότι τα παιδιά δεν είναι απλοί δέκτες ενός καλλιτεχνικού έργου αλλά παραγωγοί-δημιουργοί, στις συναντήσεις αυτές ρωτιούνταν τι θα βελτιώναν στο έργο τους, αν είχαν την ευκαιρία να ξαναγυρίσουν μια παρόμοια ταινία. Στο τέλος της κουβέντας με τα παιδιά, κι αφού είχαμε λύσει όλες τις απορίες, ακολουθούσε συζήτηση για τα ζωγραφιστά storyboards με διαλόγους που δημιούργησαν τα ίδια και γινόταν επίδειξη χρήσης ενός μονταζιακού προγράμματος.



Ο δάσκαλος παραλάμβανε όλες τις δημιουργίες των παιδιών σε μορφή dvd καθώς και εκπαιδευτικό υλικό, σχετικό με το συγκεκριμένο εργαστήριο αλλά και την οπτικοακουστική εκπαίδευση εν γένει. Τα παραπάνω υλικά, που δόθηκαν στο δάσκαλο της τάξης, είχαν ως σκοπό να αποτελέσουν μέρος της βιβλιοθήκης της τάξης και να εμπνεύσουν εκ νέου τους μαθητές να αυτενεργήσουν και να συν-δημιουργήσουν στο μέλλον, με ή χωρίς την καθοδήγηση ενηλίκων. (διάρκεια 45 λεπτά)



Μεθοδολογική Ανάλυση

Σε όλα τα στάδια του εργαστηρίου ουσιαστικά εφαρμόστηκαν οι αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, δίνοντας έμφαση στην αυτοέκφραση και τη συνεργασία. Παράλληλα χρησιμοποιήσαμε τις αρχές της λειτουργικής γλωσσολογίας με σκοπό την κατανόηση στοιχείων της κινηματογραφικής - θεατρικής γλώσσας σε δύο επίπεδα: α) ανάγνωσης και β) γραφής. Λέγοντας ανάγνωση εδώ, αναφερόμαστε στην κριτική θέαση των ταινιών και στη συζήτηση επ' αυτών, ενώ ως γραφή εννοούμε τη δημιουργία των μικρών αυτών ταινιών, με τους τρόπους στους οποίους προαναφερθήκαμε. Ταυτόχρονα, προσπαθήσαμε σ' αυτές τις ώρες του εργαστηρίου να ωθήσουμε τα παιδιά να αναδείξουν και να προβάλουν, με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο, τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους. Για να επιτευχθεί αυτό, επιδιώχθηκε να υπερβληθούν οι συνήθειες κανόνες της θεμιτής και αποδεκτής σχολικής συγγραφής δίνοντας στα παιδιά τον μέγιστο δυνατό δημιουργικό χώρο. Οι εμπυχωτές επεδίωξαν την άρση του κανόνα των μοναδικών 'ορθών' αναγνώσεων και γραφής αντικαθιστώντας τον με συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και των ιδίων, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να εκφραστούν με τον καλύτερο δυνατό και ισότιμο τρόπο. Στις πρόβες έγινε άμεση σύνδεση πρωτόγνωρων μορφών θεατρικής έκφρασης με το 'παιχνίδι ρόλων', σύνδεση που μορφοποιούνταν τελικώς κατά τη διάρκεια του γυρίσματος.



α) Παιχνίδι ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων αποτέλεσε ίσως το σημαντικότερο μεθοδολογικό μας εργαλείο. Τα 'παιχνίδια ρόλων' αφορούν το παίξιμο ρόλων της καθημερινότητας και βοηθούν στην εκμάθηση αποτελεσματικότερων τρόπων ανάληψης κάποιου συγκεκριμένου ρόλου." (Αρχοντάκη- Φιλίππου, 2003: 47).

Στη δική μας περίπτωση, η χρησιμοποίηση ρόλων συμβαίνει εντός και εκτός πλατό. Επίσης, με εξαίρεση τον διακριτό ρόλο των ηθοποιών, στις άλλες διεργασίες παραγωγής της ταινίας το "παίξιμο" του ρόλου δε συμβαίνει

με τη συνήθη πρακτική της χρονικής αφετηρίας και τέλους (τύπου ‘τώρα ξεκινάμε, τώρα σταματάμε’). Αυτό εντοπίζεται ιδιαίτερα στο στάδιο της συγγραφής του σεναρίου και της σκηνοθεσίας, όπου επιπρόσθετα δεν οριοθετήσαμε με αυστηρότητα τους ρόλους αυτούς, δηλαδή ποιος μαθητής συγκεκριμένα θα αναλάβει να γράψει την ιστορία ή να την σκηνοθετήσει, αλλά ενθαρρύνουμε τη συνεργασία ώστε να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους ζητήθηκαν, αναλαμβάνοντας η ομάδα την ευθύνη συλλογικά.

«Η δραματοποίηση δημιουργεί το κατάλληλο συνεργατικό περιβάλλον για να αλληλεπιδράσουμε, να διερευνήσουμε την κοινωνική μας πραγματικότητα να δημιουργήσουμε το νόημα και, έτσι, να κατανοήσουμε τον εαυτό μας και να αλλάξουμε. Δίνει την ευκαιρία να μπούμε σε ένα παιχνίδι φαντασίας με κανόνες, να αναλάβουμε θεατρικούς ρόλους, να αυτοσχεδιάσουμε και να επιλέξουμε την προσωπική μας ματιά και στάση στις καταστάσεις που αναπαριστούμε» (Παπαδόπουλος, 2010: 121,122)

Όταν τα παιδιά παίζουν ένα ρόλο, προσπαθούν να τον προσεγγίσουν μέσα από τα παραδείγματα και τις εικόνες που έχουν εκείνα από την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν, χρησιμοποιώντας, δηλαδή, διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα που έχουν δεχθεί ήδη κι όχι αυτά που υποδεικνύει -τη συγκεκριμένη στιγμή- ο εμπυχωτής. Κάνουν ένα είδος πρόβας της πραγματικής ζωής, δοκιμάζουν πώς είναι να είσαι ενήλικας και να έχεις τον έλεγχο μιας κατάστασης. Το δραματικό παιχνίδι αφήνει τα παιδιά να φέρουν με ασφάλεια στην επιφάνεια διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον παρόν, παρελθούσες εμπειρίες και ανασφάλειες για το μέλλον. Ζητήματα δηλαδή, που τα ενοχλούν ή τα συγκινούν στην πραγματική τους ζωή, τα “προβάρουν” μέσα από τους ρόλους τους αναζητώντας τρόπους ελέγχου και επίλυσης τους.

«Το δραματικό παιχνίδι και το δράμα συνιστούν έναν πολύ ιδιαίτερο χώρο ενεργούς περίσκεψης. Στη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, τα παιδιά αντιδρούν συναισθηματικά στις φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού· παρόλο που γνωρίζουν ότι όλα γίνονται στα ψέματα, η συναισθηματική σύνδεση που νιώθουν είναι πραγματική. Η σύνδεση μεταξύ των συναισθημάτων και του δράματος κάνει την ανάμνηση να αποτυπώνεται έντονα. Καθετί που μαθαίνει ο μαθητής μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής στο παιχνίδι ρόλων επίσης αποτυπώνεται έντονα» (Baldwin, 2008)

Το κινηματογραφικό πλατό του Μελιές, μέσα στο οποίο τα παιδιά υποδύονται τους ρόλους που έχουν επιλέξει, τα βοηθάει να ταξιδέψουν με τη φαντα-

σία τους μέχρι το φεγγάρι. Εκεί καλούνται να πάρουν αποφάσεις , να αντιδράσουν σ' αυτά που συμβαίνουν, να βιώσουν τα συναισθήματα των ρόλων και να ταυτιστούν με αυτούς. Τα παιδιά γίνονται κομμάτι της ιστορίας και την αποδίδουν μέσα από το δικό τους βίωμα. Είτε μπροστά είτε πίσω από την κάμερα, τα συναισθήματα των παιδιών είναι πολύ έντονα, καθώς η συλλογική εργασία και η πραγμάτωση της ιστορίας τους είναι αυτή που τους δίνει την τελική ικανοποίηση.

β) Αυτοσχεδιασμός

Στο εργαστήριο χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού, καθώς το ερέθισμα(ταινία) είχε δοθεί και τα παιδιά έπρεπε συλλογικά να αντιδράσουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο, προσθέτοντας όμως στοιχεία και εξελίσσοντας την ιστορία.

«Η σημασία του αυτοσχεδιασμού στη θεατρική παιδεία είναι ότι μαθαίνει τους συμμετέχοντες να αισθάνονται, να σκέφτονται και να ενεργούν ως πραγματικοί δημιουργοί που, κατασκευάζοντας, προσανατολίζοντας και διανύοντας την πορεία του έργου τους, αποκτώντας αυτοπεποίθηση. Στόχος τους είναι, ως ηθοποιοί να παίζουν τις επινοημένες συγγραφικές τους δημιουργίες, με ένα τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν και σκηνοθετούν» (Παπαδόπουλος, 2010: 271)

Κανένας περιορισμός δεν δόθηκε απο τους εμπνευστές ως προς το τρόπο που έπρεπε να αποδοθεί η ιστορία. Η συνθήκη από μόνη της ήταν αρκετά ιδιαίτερη, καθότι οι ταινίες του Μελιές ανήκουν στο είδος του μη ομιλούντα κινηματογράφου και η απόδοση της ιστορίας έπρεπε να δοθεί μέσα από τη σωματική κίνηση και την έκφραση. Η μόνη οδηγία που δόθηκε στα παιδιά ήταν οι κινήσεις και οι εκφράσεις τους να είναι όσο το δυνατόν πιο κοφτές και έντονες. Πέρα απ' αυτό, τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα να αποδώσουν την πλοκή της ιστορίας και να πειραματιστούν με το σώμα τους και με τα σώματα των άλλων.



γ) Διερευνητική δραματοποίηση

Με την άμεση χρονική διαδοχή θεωρητικού και πρακτικού μέρους ουσιαστικά θελήσαμε να μετασχηματίσουμε τη στατική σχέση των δύο αυτών μερών σε δυναμική και να εδραιώσουμε μια αλληλεπιδραστική σύνδεση μεταξύ πρακτικής και κριτικής κατανόησης. Επίσης τόσο κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου εντός της ταινιοθήκης όσο και μέσα στην τάξη, έγινε πολύπλευρη διακειμενική σύνθεση αλλά και μερική ανάπτυξη τεχνικού λεξιλογίου (“μεταγλώσσας”).

«Η διερευνητική δραματοποίηση δίνει την ευκαιρία για αυτοσχέδια θεατρική εμπλοκή που σχεδιάζεται από τον δάσκαλο-εμπνευστή ή και μαζί με τα παιδιά και σκοπό έχει να χτίσουν τη δική τους ιστορία, να ερευνήσουν πτυχές που δε φώτισε ο συγγραφέας, να μιλήσουν για πράγματα στα οποία ενδιαφέρονται να εμβαθύνουν. Έτσι, το όποιο αρχικό, πρωτογενές ή προϋπάρχον κείμενο λειτουργεί ως προ-κείμενο και βάση για θεατρική, πολιτισμική και κοινωνικοπολιτική αναζήτηση, δοκιμασία και μάθηση»
(Παπαδόπουλος, 2010: 121,122)



Η διερευνητική δραματοποίηση συνδέεται άρρηκτα όμως με τη διακειμενικότητα, η οποία έχει πολλά στάδια και μορφές. Το προ-κείμενο που αναφέρθηκε παραπάνω, είναι τόσο η ημιτελής ταινία όσο και η πλοκή της. Αυτά αποτελούν τη μια από τις δύο βάσεις ερεθισμάτων -η άλλη είναι τα βιώματα των μαθητών- και δίνουν την ώθηση για την πρώτη δημιουργική φάση του σεναρίου, όπου στο φύλλο με τις ανακατεμένες - ελλιπείς προτάσεις καλούνται οι μαθητές να επιλέξουν κάποιες, να τις συμπληρώσουν και στη συνέχεια να τις βάλουν σε μια δικιά τους αφηγηματική σειρά. Αυτό που προκύπτει είναι ουσιαστικά ένα καινούριο προ-κείμενο, όπου όμως οι συγγραφείς είναι τα ίδια τα παιδιά. Η διερευνητική δραματοποίηση μέσω του αυτοσχεδιασμού βασίζεται στο δικό τους προ-κείμενο και το αποτέλεσμα της τελικής διαδικασίας αποτελεί το τελικό εμπλουτισμένο σενάριο ώστε να ξεκινήσει το γύρισμα. Συννοώντας, η πορεία της διακειμενικότητας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως κυκλική. Επιγραμματικά, αφετηρία αποτελεί η πλοκή της μη ομιλούσας ταινίας, βάσει της οποίας προκύπτει ένα

μικρό γραπτό σενάριο που στη συνέχεια δραματοποιείται θεατρικά από τα ίδια τα παιδιά, κρατώντας εν συνεχεία τους αυτοσχεδιασμούς στις πρόβες και στην τελική φάση κινηματογραφώντας το τελικό προκύπτον σενάριο τους.

δ) Αναστοχασμός

Στο 3ο και τελευταίο στάδιο, μέσα στην τάξη, επικεντρωθήκαμε στον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση για την ανάδειξη των δημιουργικών ιδεών και των τεχνικών δεξιοτήτων που απέκτησαν μαθητές, δάσκαλοι και εμπυχωτές, κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου.

Βιβλιογραφία:

- Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιοματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Baldwin, P. (2009). Το δράμα στην εκπαίδευση. Απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* 6η διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση (σφ. 94-103). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ* (πρώτη έκδοση στα αγγλικά, 2003) (εισαγωγή - επιμ. Ε. Κούρτη, μτφρ. Ι. Σκαρβέλη) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- David B. & Kristin T. (2006). *Εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου*. (μτφρ. Κ. Κοκκινίδη), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Θεοδοσίου, Ν. (2002). *Πόλεμος και κινηματογράφος στην Ελλάδα*, Διεθνές Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Καλαμάτας: Καλαμάτα.
- Θεοδοσίου, Ν. (2003). *Ο Μετανάστης Κινηματογράφος - Οι Έλληνες στα πρώτα χρόνια του κινηματογράφου*. Αθήνα: ΝΕΑΝΙΚΟ ΠΛΑΝΟ.
- Θεοδοσίου, Ν. (2006). *1897, Ο πρώτος φωτογενής πόλεμος, Αναπαραστάσεις του πολέμου*, έκδοση της Υπηρεσίας Διπλωματικού & Ιστορικού Αρχείου του Υπουργείου Εξωτερικών & εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουρετζής Α. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής Α. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μάμετ, Ντ. (1998). *Σκηνοθετώντας μια ταινία*, (μτφρ. - επίμετρο Ν. Σαββάτης), Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ρήγα, Β. (2001). *Σωματική Έκφραση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Solomon M. (2011). *Fantastic Voyages of the Cinematic Imagination: Georges Melies's Trip to the Moon*. New York: State Univ of New York Pr; Har/DVD edition

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο **Δαμιανός Βογανάτσης** σπούδασε Φυσική στην Ελλάδα και Κινηματογράφο στην Αγγλία, με υποτροφία του ΙΚΥ. Υπήρξε ιδρυτικό μέλος εθελοντικής θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, που είχε ως σκοπό την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Από το 2009 εργάζεται ως εκπαιδευτικός-εμπυχωτής σε εργαστήρια οπτικοακουστικών μέσων & περιβαλλοντικής αγωγής, με παιδιά όλων των ηλικιών και ενήλικες. Έχει σχεδιάσει & υλοποιήσει σχετικά εργαστήρια στην Αγγλία, τη Γερμανία, τη Σερβία και την Ελλάδα. Συνεργάζεται με τον Καρπό, την Ταινιοθήκη της Ελλάδος, το Διεθνές Φεστιβάλ Ολυμπίας για Νέους και Παιδιά, το Θέατρο στην Εκπαίδευση και το Media Education Center στο Βελιγράδι. Οι ταινίες του “Μεταξουργείο” (συν-σκηνοθεσία) & “Gobolino” έχουν βραβευθεί στα φεστιβάλ Δράμας, Ελληνικού Ντοκιμαντέρ και της Πλατφόρμας. Το ντοκιμαντέρ του “Αφέντης & Υπρέτης” έχει χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό ερευνητικό υλικό. Τον Ιούνιο του 2015 θα είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Η **Ισμήνη Ρούσου** γεννήθηκε στη Σάμο το 1986. Ξεκίνησε τις σπουδές της στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών και συνέχισε στο Εργαστήριο Παιδαγωγικής Θεάτρου - Θεατρικού Παιχνιδιού «Λάκης Κουρετζής», με βασικό εμπυχωτή και διευθυντή σπουδών τον ίδιο. Το 2014 ολοκλήρωσε με επιτυχία τους τρεις κύκλους σεμιναρίων (Ευαισθητοποίηση – Κατάρτιση – Ειδίκευση) συμπληρώνοντας περισσότερες από 300 ώρες πρακτικής με ομάδες παιδιών ηλικίας 4 έως 12 ετών. Από το Σεπτέμβριο του 2009 έως σήμερα συνεργάζεται με την Ταινιοθήκη της Ελλάδος στην παραγωγή εκδηλώσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έχει εργαστεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός θεατρολόγος σε δημοτικά σχολεία του Ν. Ηρακλείου και της Ν. Ιωνίας. Έχει συνεργαστεί με τη μουσικοπαιδαγωγό Ασημίνα Χαρά στα μουσικά εργαστήρια «Ρυθμοπαιχνιδίσματα» και παράλληλα εργάζεται με παιδιά προσχολικής ηλικίας με προτάσεις δημιουργικής απασχόλησης.

Η συμβολή των δραματικών μεθοδολογιών και συγκεκριμένα της διερευνητικής δραματοποίησης στη δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Θωμαή Γκερλεκτού

Παιδαγωγός. Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο “Θέατρο και Εκπαίδευση” του Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
mimi.gkerl@hotmail.com

Περίληψη

Ως άμεσο επακόλουθο της τεχνολογικής ανάπτυξης και της διάχυσης της πληροφορίας με ρυθμούς γεωμετρικής προόδου, οι “Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας” (ΤΠΕ), έχουν ανεπιστρεπτί διεισδύσει στην ανθρώπινη δημόσια και ιδιωτική ζωή αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της. Δεν θα μπορούσαν επομένως να απουσιάζουν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, για την οποία δημιουργούν νέες απαιτήσεις και προοπτικές. Τόσο η αποθώωση όσο και η δαίμονοποίηση των μέσων και των πιθανών επιπτώσεών τους στις δυνατότητες μάθησης, εντοπίζονται στον δημόσιο διάλογο. Η απλή παρουσία των ΤΠΕ στο σχολείο, δεν είναι ικανή από μόνη της να επιφέρει τα εκπαιδευτικά οφέλη που ευαγγελίζονται οι υποστηρικτές της ένταξής τους στα αναλυτικά προγράμματα. Οι τέχνες, και συγκεκριμένα οι δραματικές μεθοδολογίες, όπως η διερευνητική δραματοποίηση, προτείνονται ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο που, συνδυαζόμενο κατάλληλα με τις ΤΠΕ, μπορεί να συμβάλει δημιουργικά - μαζί με άλλες προϋποθέσεις - στην επίτευξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών στόχων.

Λέξεις κλειδιά: τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), κοινωνία της μάθησης, θέατρο στην εκπαίδευση, παιδαγωγική του θεάτρου, διερευνητική δραματοποίηση.

Abstract

As a result of the rapid growing technological development and information dissemination which characterizes our times, ICTs play a very important role in our public and private life. They also play an important role for education, creating new needs and perspectives. The public debate focuses both on the glorification and the demonization of ICTs, as well on ICTs impact on learning possibilities. The great educational benefits some people envision cannot be reached just by including ICTs in the Curricula. This research suggests that art, especially dramatic forms such as inquiry drama, combined with ICTs and other factors, can serve as a means of achieving great pedagogical objectives.

Keywords: information and communications technology (ICT), learning society, theatre/drama in education, theatre pedagogy, inquiry drama.

Εισαγωγή

Η κοινωνία στην οποία ζούμε και στα πλαίσια της οποίας εκπαιδεύουμε τους αυριανούς πολίτες, χαρακτηρίζεται από ταχύρρυθμη τεχνολογική ανάπτυξη, που με τη σειρά της προκαλεί διάχυση της πληροφορίας και της επικοινωνίας, επηρεάζοντας όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου. Τα τεχνολογικά μέσα διαμεσολαβούν πλέον σε κάθε ανθρώπινη σχέση και εμπειρία του ανθρώπου, από την αρχή της ζωής του (Βοσνιάδου, 2006· Jensen, 2012· Ντάβου, 2005). Τα παιδιά διασκεδάζουν και νανουρίζονται με ιστορίες που δεν τους αφηγούνται οι συγγενείς αλλά το το DVD. Εκτίθενται εκ τους ασφαλούς, εντούτοις πρόωρα, στην τηλεοπτική καταστροφή, τον θάνατο, τη σεξουαλική δραστηριότητα και τη βία. Διαμορφώνουν εν πολλοίς την ταυτότητα και τα πρότυπά τους από τις υπαγορεύσεις των media, εξαντλούν τον ελεύθερο χρόνο τους μπροστά σε μία οθόνη, αναθέτουν στα κινητά τηλέφωνα και τους ηλεκτρονικούς χώρους κοινωνικής δικτύωσης μεγάλο μέρος του απαιτητικού έργου της κοινωνικοποίησης, οδηγώντας σε εξαγγελίες περί απαγόρευσης της μικρής ηλικίας και θανάτου της παιδικότητας (Gordes & Millez, 2011· Καλλιγέρη, 2011· Ντάβου, 2005).

Κοινωνία της μάθησης και Νέες Τεχνολογίες

Ο οικείος πια όρος “Κοινωνία της γνώσης” προκύπτει από τη συμβολή των νέων μέσων στην αποδέσμευση της γνώσης από ειδικούς φορείς και στην μαζική εξάπλωση και προσπέλασή της. Αυτή η διάδοση συνοδεύτηκε από την ανάδειξη δύο ακόμη εννοιών, συναφών με τη γνωσιακή δραστηριότητα, την πληροφόρηση και την ενημέρωση, οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από τη γνώση, για παράδειγμα ως προς τον επίκαιρο και αποσπασματικό χαρακτήρα (Κόμης, 2004· Ντιντή, 2011). Είναι επομένως ορθότερο να μιλάμε για “Κοινωνία της μάθησης”, διότι αυτό που αναμφισβήτητα μεταβάλλεται, είναι οι υπάρχουσες διαδικασίες μάθησης, χωρίς να συνεπάγεται ότι αυτές οδηγούν εξασφαλισμένα στη γνώση. Από τις παραπάνω διαπιστώσεις, συμπεραίνουμε ότι τα πολυμέσα (multimedia) οπωσδήποτε ανοίγουν νέες προοπτικές για τον καθορισμό των εννοιών της γνώσης, της παιδαγωγικής σχέσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βοσνιάδου, 2006· Hawkey, 2002· Κόζα, Κόζα & Εγγονίδου 2008· Κόμης, 2004· Ντιντή, 2011· Newby et al., 2009· Μουζάκης, 2008· Μπεζεβέγκης, 1991· Ράπτης & Ράπτη, 1999).

Πριν όμως αναλυθούν τα αποτελέσματα της εισόδου των μέσων στον εκπαιδευτικό τομέα, πρέπει να διευκρινιστεί τι ακριβώς είναι αυτά τα μέσα. Η Ντάβου (2005: 13) επισημαίνει ότι τα μέσα είναι πρωτίστως “*εργαλεία της εξάπλωσης και της βαθύτερης παρείσφρυσης των αξιών του κοινωνικοοικονομικού συστήματος το οποίο εκπροσωπούν, στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων*”. Η Βοσνιάδου (2006) υποστηρίζει ότι οι όροι “Νέες Τεχνολογί-

ες”, “Τεχνολογίες Πολυμέσων” και “Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας” (ΤΠΕ) -Information and Communications Technology (ICT)- χρησιμοποιούνται για κάθε εκπαιδευτικό και πολιτιστικό προϊόν και υπηρεσία που εμπλέκεται σε πολυμεσικά περιβάλλοντα και στο οποίο μπορεί κανείς να αποκτήσει πρόσβαση μέσω της τηλεόρασης ή του Η/Υ. Στο εξής θα χρησιμοποιείται η συντομογραφία ΤΠΕ για την αναφορά σε όλους τους παραπάνω όρους.

Οι απαρχές της δυναμικής εισόδου των ΤΠΕ στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 συνοδεύτηκαν από αίσθημα ευφορίας και αισιοδοξίας (Βοσνιάδου, 2006) που συχνά άγγιξε τα όρια της υπερβολής, αφού θερμοί υποστηρικτές των ΤΠΕ, όπως ο Papert (1984) και ο Perelman (1992) δε δίστασαν να τις προβάλουν ως πανάκεια ή ακόμη και να μιλήσουν για ένα μέλλον στο οποίο οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές θα αντικαθιστούσαν ολόκληρα κι οριστικά το σχολείο και τους δασκάλους. Το αίσθημα περί επαναστατικής παιδαγωγικής επενέργειας, η αυξημένη μέριμνα της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη τους στην εκπαίδευση και η οργανική θέση που κατέκτησαν στα σύγχρονα curricula (European Commission, 2000· Eurydice, 2002· <https://www.e-skills.com/education/> · ΙΤΑΑ, 2003· Κείμενο Στρατηγικής 2005· Odysseia, 2001· UNESCO, 2003· ΥΠΕΠΘ, 1997· 1998· 2003), είναι άμεσα επακόλουθα της έρευνας για τη δύναμη επίδραση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πολλοί ερευνητές (Βοσνιάδου, 2006· Dunn, Bundy & Woodrow, 2012· Edelson, 2001· Hawkey, 2002· Κόμης, 2004· Μαυρογιαννάκης κ.α, 2008· Μουζάκης, 2008· Μπεζεβέγκης, 1991· Newby et al., 2009· Nicholls & Philip, 2012· Ράπτης & Ράπτη, 1999· Τέκος & Σολομωνίδου, 2008) συγκλίνουν στα εξής: η ενεργητική μάθηση, η συνεργασία, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η σύνδεση του σχολείου με την καθημερινή ζωή, τα κίνητρα για μάθηση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο αναστοχασμός και η αυτορρύθμιση ενθαρρύνονται από συγκεκριμένες ιδιότητες των ΤΠΕ, όπως η ευελιξία, η ταχύτητα, η ακρίβεια, η διαδραστικότητα, η δυνατότητα οπτικοποίησης πληροφοριών και συνδυασμού πολυμέσων, η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης και ελέγχου της μάθησης, εύκολης και άμεσης επικοινωνίας, δημιουργικής έκφρασης και γρήγορης πρόσβασης σε πληροφορίες και πηγές. Ως προς την παιδαγωγική σχέση, αυτή μπορεί να καταστεί πιο αμφίδρομη και ισότιμη από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σύμβουλος, συνεργάτης, ενίοτε ως μαθητής και όχι πια ως αυθεντία από την οποία αποκλειστικά εκπορεύεται η γνώση.

Μολαταύτα, οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν όταν οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ακατάλληλα, είναι επαρκείς για να διαμορφώσουν εχθρότητα για τα μέσα και την ενσωμάτωση τους στην καθημερινή σχολική ζωή. Τα επιχειρήματα που τεκμηριώνουν τέτοιους κινδύνους αφορούν ζητήματα οικονομικά, νομικά, ηθικά, παιδαγωγικά μέχρι και με ζητήματα υγείας. Ως γενικό οικονομικό πρόβλημα εμφανίζεται η διαπιστωμένα άνιση πρόσβαση των σχολείων στις ΤΠΕ (Newby et al., 2009). Στα ζητήματα υγείας συγκαταλέγονται

οι μυοσκελετικές κακώσεις, οι οφθαλμικές παθήσεις, η παχυσαρκία και άλλες επιπλοκές της καθιστικής ζωής (Gordes & Millez, 2011). Τα νομικά, ηθικά και γνωστικά εμπόδια που απορρέουν από τις ΤΠΕ στο σχολείο, έχουν να κάνουν με τη λογοκλοπή, την έλλειψη προστασίας προσωπικών δεδομένων, την καλλιέργεια της παραπληροφόρησης, της ημιμάθειας, του ελλείμματος προσοχής και επιμονής, με τον περιορισμό της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την αποσπασματική προσέγγιση της μάθησης μέσω της αποπλαισιωμένης πληροφορίας και του περισπασμού από το νόημα και τον σκοπό (Καλλιγέρη, 2011· Gordes & Millez, 2011· Ντιντή, 2011). Έχουν επίσης να κάνουν με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ, την έκθεση ανήλικων χρηστών σε ακατάλληλο υλικό, την ωραιοποιημένη προβολή του εαυτού και του κόσμου και την εμπορική εκμετάλλευση της παιδικής ηλικίας (Καλλιγέρη, 2011· Gordes & Millez, 2011· Ντιντή, 2011· Newby et al., 2009). Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική σχέση, οι ΤΠΕ κατηγορούνται (Gordes & Millez 2011· Ντάβου, 2005) για πρόκληση κοινωνικής απομόνωσης και συναισθηματικής αποκοπής από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Θέατρο, Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες

Η πόλωση είναι τυπική σε κάθε συζήτηση γύρω από τις νέες τεχνολογίες. Αντίστοιχα πολωμένη εμφανίζεται και η θεατρική κοινότητα δεδομένου του ότι η τεχνολογία κατέχει τα τελευταία χρόνια πρωταγωνιστικό ρόλο στις θεατρικές παραγωγές και στις Δραματικές και Θεατρικές Σπουδές (Amaris, 2009· Chapple & Kattenbelt, 2006· Jensen, 2012· Nicholls & Philip, 2012· Shaw, 2012). Σκηνοθέτες, σκηνογράφοι, video designers, φωτιστές, ακαδημαϊκοί, κριτικοί και άλλοι επαγγελματίες, εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους για τις καλλιτεχνικές, επιστημονικές και επικοινωνιακές δυνατότητες που ανοίγει η προηγμένη τεχνολογία ενώ άλλοι εκφράζουν αμφιβολίες για τις δυνατότητες αυτές (Billinger, 2014· Carson, 1999· Davis, 2012· Shaw, 2012).

Αντικείμενο διαπραγμάτευσης όμως αυτής της έρευνας είναι η εκπαίδευση. Επιστημονικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι η είσοδος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν απέφερε τα προσδοκώμενα οφέλη και ότι θα πρέπει να συντρέξουν πολλοί παράγοντες ώστε αυτά να επέλθουν τελικά (Βοσνιάδου, 2006· Κόμης, 2004· Μουζάκης, 2008· Newby et al., 2009). Η διαπίστωση αυτή δεν επαρκεί για να ακυρώσει τα προαναφερθέντα ευρήματα περί θετικής επίδρασης στην εκπαίδευση, αποβαίνοντας μοιραία για την θέση των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα. Εντούτοις, το πρίσμα υπό το οποίο βλέπουμε την λειτουργία τους στο σχολείο, χρήζει επανεξέτασης. Η απλή παρουσία του τεχνολογικού εξοπλισμού, των εκπαιδευτικών λογισμικών και των μαθημάτων που απαιτούν τη χρήση αυτών, δεν μπορούν από μόνα τους να εξασφαλίσουν ούτε τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό ούτε τους υπόλοιπους

στόχους ενός τεχνολογικά υποστηριζόμενου σχολείου. Η επίτευξη αυτών των στόχων προϋποθέτει τη χρήση των ΤΠΕ από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, για μεγάλα χρονικά διαστήματα, σε προσεχτικά σχεδιασμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, συμβατά με το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών (Βοσνιάδου, 2006· Καλαμπούκας, Τσέτσουλας & Τσουμέτης, 2008· Κόμης, 2004). Οι ΤΠΕ πρέπει να υπάρχουν στο σχολείο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο αλλά κυρίως να εξετάζονται εντός όλων των μαθημάτων, εκφράζοντας μια ολιστική, διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, βασισμένη στο αυθεντικό ενδιαφέρον των μαθητών και σε δραστηριότητες άμεσα συνδεδεμένες με την καθημερινή τους ζωή (Γεωργιάδου, 2008· Δεβελάκη, 2008· Κόμης, 2004).

Την εποικοδομητική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο μπορούν να αναλάβουν οι τέχνες και πρωτίστως η δραματική, που συνδυάζει στοιχεία όλων των τεχνών (Γραμματάς, 2007, 2013). Πριν παρατεθούν συγκεκριμένες προτάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ με τη βοήθεια των διάφορων δραματικών μεθοδολογιών και πρωτίστως της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama), θα παρατεθούν οι λόγοι που καθιστούν το θέατρο μορφοπαιδευτικό και πολιτιστικό αγαθό (Γραμματάς, 2000· Λενακάκης, 2013· Παπαδόπουλος, 2010· Sextou, 2002· Woolland, 1999), ολοένα και περισσότερο αναγνωρισμένο από τους θεσμοθετημένους φορείς αγωγής στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο .

Η τέχνη εν γένει (Boal, 1981· Παπαδόπουλος, 2014· Σαρίκας, 1984) και ειδικότερα το θέατρο, δρα ανθρωπιστικά και απελευθερωτικά, διότι πέραν του να ψυχαγωγεί και να εκτονώνει, ενθαρρύνει τον κοινωνικό προβληματισμό, την κριτική ικανότητα και τη δημιουργική έκφραση, ενισχύει την ανοχή του διαφορετικού και καλλιεργεί αισθητικά. Προάγει συνολικά το γνωστικό, συναισθηματικό, καλλιτεχνικό και ψυχοκινητικό υπόβαθρο των μαθητών. Ειδικότερα το θέατρο στην εκπαίδευση (Theatre/Drama in Education) είτε ως κομμάτι της διδακτικής μεθοδολογίας είτε ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (Θεατρική Αγωγή) αναπτύσσει την αυτοέκφραση, την αυτογνωσία, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την ενσυναίσθηση (Γραμματάς, 2000, 2007, 2013· Κοντογιάννη, 1989· Λενακάκης, 2013· Παπαδόπουλος, 2010, 2014· Woolland, 1999). Αναδεικνύει τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα, συμβάλλει στην ηθική διάπλαση του ανθρώπου, προωθεί τη διαμόρφωση της ταυτότητας, της έννοιας του πολίτη, της δημοκρατικής συνείδησης, της αλληλεγγύης.

Η διερευνητική δραματοποίηση

Στη *διερευνητική δραματοποίηση* (Παπαδόπουλος, 2010) οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα ποικίλου είδους και ύφους, ενισχύοντας το επίπεδο της γλωσσικής, λογοτεχνικής και ιστορικής τους γνώσης. Η *διερευνητική δραματοποίηση* συνιστά «διαδικασία παιδαγωγική, καλλιτεχνική και επιπλέον

μέθοδο διδακτική» με συγκεκριμένη στόχευση και διακριτά στάδια ανάπτυξης. Κατά την εφαρμογή της διερευνάται θεατρικά μια ιστορία που εμπίπτει στην εμπειρία των παιδιών. Από αυτήν την ιστορία εξάγεται ένα κεντρικό ζήτημα, γύρω από το οποίο δομούνται οι καλλιτεχνικές δράσεις. Εμπνεόμενα από το κεντρικό ζήτημα, χαρακτηριζόμενο και ως “εστιακό κέντρο”, τα παιδιά με τρόπο πρωτότυπο και αυτοσχεδιαστικό αναδεικνύουν κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, αναπαριστούν προσωπικά βιώματα, φανταστικές ιστορίες και ιστορικά συμβάντα. Σκοπός είναι η μετάβαση από το αρχικό ερέθισμα-προκείμενο στη “*θεατρική, πολιτισμική και κοινωνικοπολιτική αναζήτηση, δοκιμασία και μάθηση*” (Παπαδόπουλος, 2010: 122), κάτι που δεν συμβαίνει απαραίτητως στην κλασική δραματοποίηση ή το δραματικό παιχνίδι, των οποίων τα οφέλη (Beauchamp, 1998· Κοντογιάννη, 1989) δεν πρέπει επ’ ουδενί να παραγνωρίζονται. Η ενασχόληση με κάθε δραματική μεθοδολογία ενέχει πολλά προτερήματα. Το συγκριτικό πλεονέκτημα της διερευνητικής δραματοποίησης όμως, είναι ότι αποτελεί μέθοδο που προϋποθέτει περιβάλλοντα ολιστικής μάθησης. Περιβάλλοντα στα οποία η δραματική δουλειά ευνοεί τη διαθεματική μάθηση και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι αρχές, η θέση και ο σκοπός που σήμερα διαθέτει το θέατρο στην εκπαίδευση «*στηρίζεται στα πορίσματα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και των κοινωνικών επιστημών ευρύτερα*» (Παπαδόπουλος, 2010: 47).

Το ζητούμενο: Ενσωμάτωση Νέων Τεχνολογιών στο Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν για τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, καθώς και για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι έχουμε να κάνουμε με δύο εργαλεία επωφελή και αναγκαία για την αγωγή του σύγχρονου ανθρώπου. Τα δύο αυτά εργαλεία μπορούν να έρθουν σε γόνιμη αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της μάθησης που υιοθετούν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα (Γεωργιάδου, 2008· Δεβελάκη, 2008). Συγκεκριμένα, δραστηριότητες και μεθοδολογίες που η παιδαγωγική του θεάτρου χρησιμοποιεί, με εξέχουσα τη μέθοδο της *διερευνητικής δραματοποίησης*, μπορούν να αποτελέσουν πεδίο στο οποίο οι ΤΠΕ θα αξιοποιηθούν κατάλληλα και όχι μηχανιστικά. Όταν οι μαθητές κληθούν να μάθουν πως συντάσσεται ένα κείμενο στον υπολογιστή ή πως οργανώνεται σωστά η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα επιδείξουν μεγαλύτερο ζήλο αν τους ενδιαφέρει πραγματικά το πλαίσιο αξιοποίησης της νέας γνώσης. Το πλαίσιο της διερευνητικής δραματοποίησης, όντας δημιουργικό, παιγνιώδες και ανοιχτό προς την έρευνα, δύναται να συμπεριλάβει τις νέες τεχνολογίες.

Ανεπιθύμητες παρενέργειες των ΤΠΕ όπως η κοινωνική απομόνωση, ο μανιερισιμός, ο ακρωτηριασμός της φαντασίας και της δημιουργικότητας, εύκολα μπορούν να αποτραπούν, καθόσον οι ΤΠΕ τίθενται στην υπηρεσία των δραματικών και ευρύτερα καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.

Οι παραπάνω απόψεις ενισχύονται από τις διεθνείς εξελίξεις στα θεατροπαιδαγωγικά, όπου οι νέες τεχνολογίες πραγματοποιούν τα πρώτα σταθερά βήματα (Anderson, Cameron & Sutton, 2012). Η ψηφιακή τεχνολογία έχει συνδυαστεί με το δράμα για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων προσφυγόπαιδων (Dunn, Bundy, & Woodrow, 2012), για τη καλλιέργεια νέων μορφών γραμματισμού σε μαθητές (O'Mara, 2012· Wotzko, 2012), για τη κοινωνιο-γνωστική ενδυνάμωση περιθωριοποιημένων νέων (Wales, 2012) και για πολλούς ακόμη παιδαγωγικούς σκοπούς. Την τελευταία δεκαετία, αναγνωρισμένοι φορείς προώθησης του δράματος/ θεάτρου στην εκπαίδευση, εγχώριοι αλλά και παγκόσμιας εμβέλειας, δραστηριοποιούνται ποικιλοτρόπως υπέρ της συνέργειας των τεχνών με τις νέες τεχνολογίες, με απώτερο στόχο την κατάκτηση ανθρωπιστικών ιδανικών και κοινωνικών αγαθών. Διεξάγονται διεθνή συνέδρια, εφαρμόζονται μεγάλης χωρικής και χρονικής εμβέλειας project και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, με σκοπό την εξεύρεση τρόπων και μεθόδων συνύπαρξης των τεχνών με τις ΤΠΕ. Ενδεικτικά αναφέρουμε: τα project “Γκουέρνικα” που διοργάνωσε το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Μπιρμπίλη & Ζυμαράκη, 2012), καθώς και το project “Βιντεομουσεία” που διεξήγαγε ο ίδιος φορέας σε συνεργασία με σχολεία της Αττικής και της Φρανκφούρτης (Γκόβας & Κρητικού, 2012), το “VINE project” και “Technology project” υπό την αιγίδα του Εθνικού Συνδέσμου Αυστραλίας για το Δράμα/Θέατρο στην Εκπαίδευση, τα Συνέδρια που διοργανώνει ο Διεθνής Σύνδεσμος για το Δράμα/Θέατρο στην εκπαίδευση και το πρόγραμμα “Networked Theatre” της βρετανικής εταιρείας εφαρμοσμένου θεάτρου C&T (Sutton, 2012).

Λαμβάνοντας ως δεδομένα τα προαναφερθέντα παραδείγματα και εξετάζοντας τα κριτικά, η ερευνητική αυτή προσπάθεια πλησιάζει προς το τέλος της με τη διατύπωση ορισμένων προτάσεων που ευελπιστούν να βελτιώσουν τα κακώς κείμενα της σχολικής πραγματικότητας, σε σχέση πάντα με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι ΤΠΕ σε αυτήν:

- Οι ΤΠΕ πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέσα επίτευξης παιδαγωγικών στόχων και όχι ως αυτοσκοπός.
- Το θέατρο στην εκπαίδευση, με έμφαση στην μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης, πρέπει να ισχυροποιήσει τη θέση του μέσα στα αναλυτικά προγράμματα και να αξιοποιηθεί δημιουργικά από τους εκπαιδευτικούς ως το ικανό εκείνο φόντο, εντός του οποίου δεν θα είναι επίπλαστη η ανάγκη χρήσης των ΤΠΕ αλλά απαραίτητη για την καλλιτεχνική και κοινωνική επένδυση των δραστηριοτήτων που θα λαμβάνουν χώρα μέσα και έξω από την τάξη.

- Τέλος, η ύπαρξη ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών με διευρυμένους ορίζοντες, παιδαγωγική ευαισθησία και πολύπλευρη καλλιέργεια, είναι ένα διαρκές ζητούμενο για την αλλαγή μιας κοινωνίας στην οποία θριαμβεύει η κερδοσκοπία και ο ατομισμός.

Βιβλιογραφία

- Amaris, L. (2009). Approaching an Analog-Digital Dialectic: The Case of the Blue Man Group. *Theatre Journal*, 61(4), 563-573. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Anderson, M., Cameron, D. & Sutton, P. (2012). Participation and creation in these brave new worlds: technology and innovation as part of the landscape. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 469-476. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι: εξοικείωση με το θέατρο*, (Ε. Πανίτσκα, Μτφρ.). Αθήνα: Δαρδανός.
- Birringer, J. (2014). The Theatre and Its Screen Double. *Theatre Journal*, 66(2), 227-225. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Boal, A. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*, (Ε. Μπραουδάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Θεωρία.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Carson, C. (1999). Creating a Context: The Case of King Lear. *Theatre Journal*, 51(4), 433-441.
- Chapple, F., & Kattenbelt, C. (2006). *Intermediality in Theatre and Performance* (2nd edition). Amsterdam-New York, NY: Rodopi.
- Γεωργιάδου, Τ. (2008). Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα. Στο Π. Κουμαράς & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ένωσης για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών "Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Φυσικών Επιστημών"*, 9-11 Μαΐου 2008 (σσ.52-53). Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Γκόβας, Ν., & Κρητικού, Ε. (2012). Το Πρόγραμμα «Βιντεομουσεία» στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής: συμπεράσματα από την υλοποίησή του. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Πρακτικά 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση "Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης"*, 23-25/11 (361-368). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (2013). Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα της Εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης νεοτερικότητας. *Εισήγηση που ανακοινώθηκε στο Διεθνές Συνέδριο "Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του Θεάτρου"*. (Υπό έκδοση).
- Γραμματάς, Θ. (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση: οδηγός για εκπαιδευτικούς. Τόμος Α'*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2000). Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (επιμ.), *1η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση "Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου"*.

- ρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση”, 15-17 Δεκεμβρίου 2000, (σσ.65-74). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Davis, S. (2012). Liveness, mediation and immediacy-innovative technology use in process and performance. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 501-516. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Δεβελάκη, Μ. (2008). Η Διεπιστημονικότητα/Διαθεματικότητα και η φύση της επιστημονικής μεθόδου στο Πλαίσιο Σπουδών και στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Στο Π. Κουμαράς & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ένωσης για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών “Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Φυσικών Επιστημών”*, 9-11 Μαΐου 2008 (σσ.193-199). Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Dunn, J., Bundy, P., & Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a classroom case study. : *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 477-499. Ανακτήθηκε από: Research Library database.
- Edelson, D. C. (2001). Learning-for-use: A framework for the design of technology-supported inquiry activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 355-385. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Gardner. H. (1985a). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gordes, C. & Millez, E. (2011). *Η Επικινδυνότητα των Υπολογιστών στην Παιδική Ηλικία. Θέματα Παιδείας*, 11(43-44), 21-46.
- Hawkey, R., (2002), *The lifelong learning game: season ticket or free transfer?*, The National History Museum. London: UK.
- Jensen, A. (2012). Digital culture, and the viewing/participating pre-service teacher: (re)envisioning theatre teacher training for a social media culture. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 553-568. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Καλλιγέρη, Μ. (2011). “Καμπανάκι” από επιστήμονες για τη χρήση υπολογιστών από παιδιά. *Θέματα Παιδείας*, 11(43-44), 18-20.
- Καλαμπούκας, Η., Τσέτσουλας, Γ., & Τσουμέτης Α (2008): Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία και τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών. Η περίπτωση της ενότητας “Θερμότητα-Θερμοκρασία”. Στο Π. Κουμαράς & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ένωσης για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών “Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Φυσικών Επιστημών”*, 9-11 Μαΐου 2008 (591-599). Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Κόζα, Χ., Κόζα, Μ., & Εγγονίδου, Ε.(2008). Η Από Απόσταση Εκπαίδευση. Στο Π. Κουμαράς & Φ. Σέρογλου (επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ένωσης για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών “Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Φυσικών Επιστημών”*, 9-11 Μαΐου 2008 (686-692). Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Κόμης, Ι. Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ.
- Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Αλκηστis.
- Λενακάκης, Α. (2013). *Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου 2013 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://theodoregrammatas.com/>
- Μαυρογιαννάκης, Μ., Κόκκοτας, Π., Λαθούρης, Δ., Μαλαμίτσα, Κ. & Σταμούλης,

- E. (2008). Επίλυση Περιβαλλοντικών προβλημάτων με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Το εκπαιδευτικό πακέτο “Μικροί επιστήμονες σε δράση για την προστασία του πλανήτη”. Στο Π. Κουμαράς & Φ. Σέρογλου (επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ένωσης για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών “Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Φυσικών Επιστημών”*, 9-11 Μαΐου 2008 (657-666). Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Μουζάκης, Χ. (2008). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPICT Licence στην Ελλάδα. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 1(1), 91-118.
- Μπεζεβέγκης, Γ. Η. (2001). Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επισημάνσεις για τη χρήση της πληροφορικής στην εκπαίδευση. Στο Ε. Χατζή (επιμ.), *Έκφραση Έκθεση* (183-187). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπιρμπίλη, Σ., & Ζυμαράκη, Ε. (2012). “Γκουέρνικα”- ένα σταυροδρόμι θεατρικής αγωγής, εικαστικών και νέων τεχνολογιών. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση “Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης”*, 23-25 Νοεμβρίου (394-401). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J. & Russel, J. (2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία για διδασκαλία και μάθηση* (3η έκδοση) (Φ. Κοκαβέσης, Μτφρ.). Αθήνα: ΕΠΙ-ΚΕΝΤΡΟ.
- Nicholls, J. & Philip, R. (2012). Solo life to Second Life: the design of physical and virtual learning spaces inspired by the drama classroom. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 583-602. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Ντάβου, Μ. (2005). *Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας. Μετατροπές της παιδικής κατάστασης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ντιντή, Α. (2011). Για την εισαγωγή των Η/Υ στο σχολείο. *Θέματα Παιδείας*, 11(43-44), 15-17.
- Ο' Mara, J. (2012). Process drama and digital games as text and action in virtual worlds: developing new literacies in school. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 517-534. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και οι Τέχνες στο Νέο Σχολείο. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), Πρακτικά (e-book) της Επιστημονικής Δημερίδας (31.5-1.6.2014): *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο* (σσ. 43-55). Αλεξανδρούπολη [ISBN: 978-960-93-6446-1] <http://theduarte.org>
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, Τομ. Α'*. Αθήνα: Ατραπός.
- Papert, S. (1984). Trying to predict the future. *Popular Computing*, 3(13), 30-44.
- Perelman, L.J. (1992). *School' s out*. New York: Avon.
- Σαρίκας, Ζ. (1984). Εισαγωγή του μεταφραστή. Στο Ζ. Σαρίκας (επιμ.), *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (9-25). Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Sextou, P. (2002). Drama and theatre in education in Greece: Past achievements, present demands and future possibilities. *Research in Drama Education*, 7(1), 93-101. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Shaw, D. (2012 March 26). Digital Drama: The technology transforming theatre.

BBC News. Ανακτημένο από: <http://www.bbc.com/news/>.

- Sutton, P. (2012). Shaping Networked Theatre: experience architectures, behaviours and creative pedagogies. *Research in Drama: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 603-616. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Τέκος, Γ. & Σολομωνίδου, Χ. (2008). Διδασκαλία και μάθηση του φαινομένου “ανάκλαση-διάχυση του φωτός” με ανάπτυξη κατάλληλου λογισμικού και έρευνα στις ιδέες των μαθητών. Στο Π. Κουμαράς & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ένωσης για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών “Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Φυσικών Επιστημών”*, 9-11 Μαΐου 2008 (559-567). Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Wales, P. (2012). Telling tales in and out of school: youth performativities with digital storytelling. *Research in Drama: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 535-552. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, (μτφρ. Ε.Ι. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wotzko, R. (2012). Newspaper Twitter: applied drama and microblogging. *Research in Drama: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 569-581. Ανακτήθηκε από: Academic Research Library database.

Πηγές

- Drama Australia The National Association for Drama Education inc. *Projects*. Ανακτημένο από: <http://www.dramaaustralia.org.au/>.
- Eurodyce, (2002). *ICT@Europe.edu: information and communication technology in European education systems*. Brussels: Eurodyce.
- European Commission, (2004). *ICT in Education and Training, Work Program “Implementation of Education and Training 2010”*. Report on Indicators/July, 2004.
- Κείμενο Στρατηγικής (2005). *Ψηφιακή Στρατηγική 2006-2013, Πρόταση προς Δημόσια Διαβούλευση*. Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠ Κοινωνία της Πληροφορίας.
- Odyseia (2001). *The Odyseia Project in Greece*.
<http://odyseia.cti.gr/English/ODYSSEIANEW/about.htm>
- ΥΠΕΠΘ (2003). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 1997 (www.pi-schools.gr).
- ΥΠΕΠΘ (1998). *Η Πληροφορική στο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ (1997). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2003 (www.pi-schools.gr).
- UNESCO (2003). *Resources for Training and Professional Development of Teachers and Other Facilitators in ICTs [CD-ROM]*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Γκερλεκτσή Θωμαή γεννήθηκε στην Καβάλα το 1990. Είναι αριστούχος απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ και φοιτά στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών “Θέατρο και Εκπαίδευση” του Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, ως υπότροφος του ΙΚΥ. Ασχολείται συστηματικά με το Θέατρο του Καταπιεσμένου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Έχει συμμετάσχει ως μέλος αλλά και ως εμπνευστήρια σε πολλά εργαστήρια με θέματα τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Είναι μέλος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για τον ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας

Αντώνης Λενακάκης

Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ.
alen@nured.auth.gr

Μαρία Λουλά

Απόφοιτη Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ.
marial191@hotmail.com

Περίληψη

Το μελέτημα διερευνά την επίδραση της θεατρικής κούκλας και του κουκλοθεάτρου στην κατάκτηση της επικοινωνιακής-λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου. Η έρευνά μας ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο της κούκλας στη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Το αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε προσκάλεσε τους μαθητές/τις μαθήτριες να αξιοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, αντιλαμβάνοντάς τες ως εργαλεία έκφρασης και επικοινωνίας των σκέψεων, συναισθημάτων, ιδεών και επιθυμιών τους προς τον κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: κουκλοθέατρο, διδασκαλία της Γλώσσας, επικοινωνία

Abstract

This research investigates the influence that the theatrical puppet and the puppetry have on the acquisition of the communicative-functional use of language to primary school learners. Our research has highlighted the key role of the puppet in language teaching and learning. The authentic communicative environment that was created invited the learners to use and cultivate their language skills, considering them as tools of expression and communication of thoughts, feelings, ideas and wishes.

Keywords: puppetry, language teaching, communication

Η αξιοποίηση της κούκλας στη γλωσσική διδασκαλία

Η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας αντιμετωπίζεται από το πρίσμα των σύγχρονων γλωσσολογικών απόψεων για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η Γλωσσοδιδασκική ασχολείται συστηματικά τα τελευταία χρόνια με τη θέση της γλώσσας ως ένα κοινωνικό και επικοινωνιακό γεγονός (βλ. Κωστούλη, 2009· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014), καθώς αυτή διαφοροποιείται από την προσαρμογή της γλωσσικής έκφρασης στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας και άρα, κάθε φορά που ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τη γλώσσα, επηρεάζεται άμεσα από τους διάφορους παράγον-

τες μέσα στους οποίους διεξάγεται η γλωσσική επικοινωνία (τα πρόσωπα, το χωροχρονικό πλαίσιο, το θέμα, τον σκοπό και τον τρόπο επικοινωνίας) (Κέκια, 2011). Ως επακόλουθο, η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να καθιστά τους/τις μαθητές/μαθήτριες επαρκείς ομιλητές και συγγραφείς, ενισχύοντας συνεχώς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και δίνοντας έμφαση στη χρήση της γλώσσας μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (ό.π.). Έτσι, ο λόγος που κάθε φορά παράγεται από τα παιδιά αποκτά νόημα, αφού έχει έναν συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο (Χατζησαββίδης, 2002).

Πολλοί μελετητές του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση τονίζουν πως η *μαγική* αυτή τέχνη δημιουργεί κίνητρα στους/στις μαθητές/μαθήτριες και συντελεί με ουσιαστικό τρόπο στην προώθηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Low & Matthew, 2000, στο: Nayloretal, 2007: 2), αφού στο κουκλοθέατρο η γλώσσα δεν απομονώνεται ποτέ (Jarka, 1974). Οι τεχνικές του κουκλοθέατρου ενσωματωμένες στη διδασκαλία της γλώσσας επιτρέπουν την καλλιέργεια και ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, όπως και την προώθηση ποικίλων τρόπων έκφρασης, δημιουργίας και επικοινωνίας. Η κούκλα λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο ως ένα εργαλείο που εξασφαλίζει στον/στη μαθητή/μαθήτρια δυνατότητες καλλιέργειας του γλωσσικού του οργάνου, διεύρυνσης των εκφραστικών του μέσων και κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο (Κουτσογιάννης, 2001).

Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση προάγει την επικοινωνιακή-λειτουργική χρήση της γλώσσας, όπου το παιδί καλλιεργεί τη γλώσσα επικοινωνώντας προφορικά και γραπτά με τους άλλους μέσα σε *πραγματικές* επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2002:28). Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της κούκλας στη μαθησιακή διαδικασία και η δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών συνθηκών, βοηθά τα παιδιά να κατανοούν τις ποικίλες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου και να τις συνδέουν με τις επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται καθεμία από αυτές τις μορφές. Παράλληλα, οι μαθητές/μαθήτριες ασκούνται στη χρήση της γλώσσας με δημιουργικό τρόπο, με σκοπό την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου προσαρμοσμένου σε κάθε ξεχωριστή *περίσταση επικοινωνίας* (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 59). Μέσω αυτής της διαδικασίας, καθίστανται ικανοί/ικανές να συνειδητοποιούν τον μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας και να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας (ό.π.).

Κάθε είδους δραματικές δραστηριότητες είναι ζωτικής σημασίας για την έγκαιρη ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν στις διαδικασίες αποκωδικοποίησης και παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού) αντιμετωπίζοντάς τες από κοινού ως μία ολιστική και ουσιαστική διαδικασία επικοινωνίας (Sun, 2003). Το πλαίσιο επικοινωνίας, σύμφωνα με τον Gumperz (1982), δηλαδή, οι κοινωνικές παράμετροι και η γλωσσική χρήση, θεωρούνται ότι βρίσκονται σε μία συνεχόμενη αλληλεπιδραστική και δυναμική σχέση, μία σχέση που διαρκώς

προσδιορίζεται και επαναπροσδιορίζεται κατά τη διαδικασία παραγωγής των γραπτών και των προφορικών κειμένων. Το πώς κάθε φορά αντιδρά ο άνθρωπος και το πώς μπορεί και εξάγει νόημα από την επικοινωνία του με τους γύρω του, αποτελεί εν μέρει, ένα ζήτημα τοπικού πλαισίου, ενώ από την άλλη, οι συνθήκες γλωσσικής χρήσης, σχετίζονται με την *κοινωνική δόμηση της περίπτωσης και του πλαισίου επικοινωνίας* (Erickson, 2009: 461-498).

Παρόμοια, κατά τον Vygotsky (1997), η ανάγκη για τη χρήση της γλώσσας είναι κυρίως κοινωνική και πραγματοποιείται εντός ενός κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, όπου το παιδί αναπτύσσεται και προσλαμβάνει τον κόσμο και τις έννοιες μέσα σε αυτόν (Κοντογιάννη, 2012). Προκειμένου να μπορέσει να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία, είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητή τόσο η σκέψη, όσο και τα κίνητρα του συνομιλητή (Βίτσου, 2012). Επιπλέον, είναι γνωστό ότι η γλώσσα διδάσκεται ως ένα ζωντανό κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα, το οποίο γίνεται κατανοητό μέσα από πράξεις νοήματος που βρίσκονται στις καθημερινές ανθρώπινες εμπειρίες (Bruner, 1983, στο: Βίτσου, 2012).

Το κουκλοθέατρο λοιπόν, δίνει την ευκαιρία για τη δημιουργία ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και κατά συνέπεια για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Η άμεση χρήση της γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες, όπως αυτές που αναδύονται μέσα από το κουκλοθέατρο, βοηθά το παιδί να κατακτά τη γλώσσα, να εξωτερικεύει τις συντακτικές της δομές (Moffet, 1996, στο: Βίτσου, 2012) και να αντιλαμβάνεται την επικοινωνιακή της χρήση. Επιτυγχάνεται έτσι η κατανόηση από την πλευρά των παιδιών του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται ο προφορικός και ο γραπτός λόγος ως κοινωνική πράξη, καθώς και η αντίληψη της λειτουργίας της γραφής ως κοινωνικής πράξης στο περιβάλλον, θέσεις τις οποίες υποστηρίζουν οι σύγχρονες θεωρίες των [Νέων] Σπουδών Γραμματισμού και ειδικά του Κριτικού Γραμματισμού (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Η κούκλα μέσα στην τάξη δίνει κίνητρα για επικοινωνία, επιχειρηματολογία και συζήτηση και οι μαθητές/μαθήτριες οδηγούνται σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου που βασίζονται σε αυτή. Ως αποτέλεσμα, οι δραστηριότητες αποκτούν νόημα και εξυπηρετούνται θεμελιώδεις γνωστικοί στόχοι δίχως αυτό να γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά (Keoghetal., 2006).

Η κούκλα μπορεί να συζητά με το παιδί για διάφορα καθημερινά θέματα, προσφέροντας ευκαιρίες για διάλογο και δημιουργώντας ένα πλαίσιο επικοινωνίας, όπου ο/η μαθητής/μαθήτρια μπορεί να μιλά και να εκφράζεται *ελεύθερα* (Περάκη, 1988: 92). Έτσι η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από την επικοινωνία και τη χρήση, ενώ αυτού του είδους η μορφή επικοινωνίας που προκύπτει, παρέχει στους/στις μαθητές/μαθήτριες *αισθήματα ευχαρίστησης και όχι απομόνωσης* (Κουτσοβάνου, 2000: 77). Επομένως, η παραγωγή λόγου προκύπτει ως ανάγκη των παιδιών να τοποθετούνται πάνω στο θέμα που κάθε φορά διερευνούν και ο λόγος τους έχει πάντα έναν αληθινό αποδέκτη.

Ο προσδιορισμός των αποδεκτών και η οικειότητα ή η απόσταση από αυτούς, σχετίζονται άμεσα με τον *τρόπο δόμησης του λόγου* και με τους στόχους που τίθενται σε αυτόν (Αϊδίνης, 2012: 111). Έτσι, η παραγωγή για παράδειγμα ενός γραπτού κειμένου από επικοινωνιακή σκοπιά, δεν συνιστά μια αποπλαισιωμένη αλλά αντιθέτως μιάκοινωνικά σημασιοδοτούμενη διαδικασία που απηχεί αλλά και επαναπροσδιορίζει τις πρακτικές της πολιτισμικής κοινότητας (Κωστούλη, 2009, 1997).

Έρευνες για τη χρήση του κουκλοθέατρου στη γλωσσική διδασκαλία

Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η χρήση της κούκλας και του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά και αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής καλλιέργειας των παιδιών, προωθώντας την παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου μέσα στις επικοινωνιακές συνθήκες που δημιουργούνται⁴².

Στην έρευνα που πραγματοποίησε η Θεοδωρακάκου (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009: 319-328) σε δεκαεπτά (17) παιδιά νηπιακής ηλικίας μελέτησε το βαθμό εμπλοκής των παιδιών στις διαδικασίες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε μία κούκλα, η οποία κατάφερε να γίνει δημοφιλής στα παιδιά και να αναπτύξει μαζί τους σχέσεις αγάπης και φιλίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απέδειξαν μία εξελικτική πορεία και μια τάση αυτονόμησης των παιδιών ειδικά κατά τη διαδικασία γραφής μηνυμάτων. Τα παιδιά κατάφεραν να γράψουν μόνα τους τα κείμενά τους ζητώντας μικρή μόνο βοήθεια από τους γονείς, έμαθαν να επικοινωνούν αναζητώντας πληροφορίες από τον έντυπο λόγο που υπήρχε στο περιβάλλον της τάξης, ενώ ταυτόχρονα άρχισαν να αναγνωρίζουν ονόματα, μεμονωμένες λέξεις και εκφράσεις.

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Peck και Virkler (2006:786-795) σε παιδιά δευτέρας δημοτικού, ανακάλυψαν ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να υποστηρίζει τη διδασκαλία σε τομείς περιεχομένου και να παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες εξάσκησης των δεξιοτήτων γραμματισμού με ουσιαστικούς και ελκυστικούς τρόπους. Καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος, οι μαθητές/μαθήτριες υπέβαλλαν γραπτές εισηγήσεις και αντανάκλασεις των εμπειριών τους, ενώ η κατασκευή των κουκλών, τους προκάλεσε να επεκτείνουν τα γραπτά τους μέσα από τη δημιουργία εικόνων, προκειμένου να μπορέσουν να μεταφέρουν την ιστορία. Ακόμη παρατηρήθηκε αυξημένη ευχέρεια λόγου και καλύτερη κατανόηση.

Στην έρευνά της η Zuljevic (2007: 37-120) διερεύνησε κατά πόσο η χρήση του κουκλοθέατρου βοηθά στην κατανόηση των ιστοριών και ενισχύ-

⁴² Για την επίδραση του Κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση και τις συναφείς εφαρμογές και έρευνες σε επίπεδο νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης βλ. το περιεκτικό μελέτημα της Κοντογιάννη (2012).

ει το λεξιλόγιο των μαθητών/μαθητριών αλλά και το ενδιαφέρον τους σε σύγκριση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/μαθήτριες πρώτης δημοτικού και αποτελούνταν από τρία στάδια: στο πρώτο στάδιο, η δασκάλα διάβασε στα παιδιά ένα παραμύθι χωρίς να χρησιμοποιήσει κούκλες και έπειτα τα παιδιά κλήθηκαν να διηγηθούν την ιστορία χωρίς κούκλες και να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις κατανόησης. Στο δεύτερο στάδιο, η ανάγνωση της ιστορίας έγινε με κούκλες και η επαναδιήγηση χωρίς κούκλες, ενώ ακολούθησαν πάλι και οι ερωτήσεις κατανόησης. Στο τρίτο στάδιο, η ανάγνωση και η επαναδιήγηση του παραμυθιού έγιναν με τη χρήση κουκλών και έπειτα ακολούθησαν και οι ερωτήσεις κατανόησης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά βελτίωσαν και εμπλούτισαν τον τρόπο επαναδιήγησης της ιστορίας που άκουσαν από την εκπαιδευτικό όταν χρησιμοποίησαν τις κούκλες. Επιπλέον, κατανόησαν καλύτερα τις ιστορίες που διηγούνταν οι κούκλες, ενώ ταυτόχρονα εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους και βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες καθώς και τη συνεργασία τους με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες τους.

Το κουκλοθέατρο ως μορφή επικοινωνίας και ως μέσο προώθησής της

Η γλώσσα αποτελεί τη βάση της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας μέσω γλωσσικών συμβόλων. Βέβαια, η λεκτική επικοινωνία δεν είναι η μόνη μορφή επικοινωνίας, αφού δίπλα σε αυτήν βρίσκονται και άλλες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. γκριμάτσες, στάση του σώματος, χρήση των χεριών, μουσική), οι οποίες επίσης λειτουργούν στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, βασιζόμενες στην ίδια αρχή με αυτήν της γλωσσικής επικοινωνίας. Είναι μορφές επικοινωνίας, που *συντονίζουν* την κοινωνική αλληλεπίδραση και επομένως αντιμετωπίζονται ως *κοινωνικά εργαλεία* (Γκότοβος, 1999:58).

Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για επικοινωνία (O'Hare & Bernier, 2005) και ειδικότερα μία μορφή επικοινωνίας και παράλληλα μία μορφή έκφρασης, δράσης και αλληλεπίδρασης. Οι κούκλες έχουν τη *μαγική* ικανότητα να επικοινωνούν με τον άνθρωπο με έναν τρόπο που τα λόγια και οι λέξεις δεν μπορούν να το κάνουν (Pearson, 2008: 25). Μέσα από τη *μαγική* τους δύναμη, επιτυγχάνουν τη δημιουργία ενός πλαισίου για μία ανοιχτή, ειλικρινή και αξιόπιστη επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη (Zuljevic, 2005). Αυτή η ουσιαστική σχέση επικοινωνίας που αναπτύσσεται και επενεργεί αμφίδρομα τόσο στον πομπό όσο και στον δέκτη, αποτελεί και το μεγάλο πλεονέκτημα του κουκλοθεάτρου, στηρίζοντας ταυτόχρονα και τη διαχρονική του αξία (Γραμματάς, 1999: 69).

Η τέχνη του κουκλοθεάτρου, δίνοντας έμφαση στη σωματική και οπτική διαλεκτική σχέση εμπνυχωτή και εμπνυχωμένου, η οποία ουσιαστικά χαρακτηρίζεται από μία συνεχή ανατροφοδότηση, μεταμορφώνει το άψυχο

κουκλόσωμα σε μία σωματική πηγή έκφρασης, σε ένα κομμάτι μιας ζωντανής επικοινωνίας (Παρούση, 2012: 82). Με αυτόν τον τρόπο, μία τέχνη, ένας τρόπος έκφρασης της προσωπικής ανθρώπινης δημιουργίας, καταλήγει να αποτελεί το εργαλείο επικοινωνίας του δημιουργού-εμπυχωτή με το κοινό του (ό.π.:109).

Ως μορφή επικοινωνίας, το κουκλοθέατρο συγκροτείται από τα εξής στοιχεία: α) τα επικοινωνούντα πρόσωπα που είναι, πρώτον, ο πομπός, δηλαδή η κούκλα και ο εμπυχωτής, και, δεύτερον, ο δέκτης, δηλαδή τα παιδιά, β) τον κώδικα, που είναι ο λόγος που εκφέρεται, η κούκλα και οι αντίστοιχες κινήσεις της, γ) το μήνυμα, που μπορεί να είναι πληροφορίες, ερωτήματα, διάλογοι, ιστορίες, δ) τον διάυλο επικοινωνίας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μεταβιβάζεται το μήνυμα, στ) τις λειτουργίες εγγραφής, δηλαδή την κωδικοποίηση αρχικά του μηνύματος από τον πομπό και την αποκωδικοποίηση στη συνέχεια του μηνύματος από τον δέκτη και τέλος ζ) τις συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή με άλλα λόγια τον χώρο, τα άτομα που υπάρχουν σε αυτόν, τις κούκλες και γενικότερα την όλη ατμόσφαιρα που μπορεί να επικρατεί (Κοντογιάννη, 1992: 107).

Ο Γραμματάς (2009) επισημαίνει ότι η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη βασίζεται σίγουρα στην παρουσία και στον ρόλο της κούκλας ως *σημαίνοντος*, όμως στην ουσία ανάγεται στην παραγωγή του μηνύματος που δεν είναι παρά η συνείδηση του εμπυχωτή-κουκλοπαίκτη. Ο τελευταίος είναι κάθε στιγμή έτοιμος να διαφοροποιήσει το σενάριο της υπόθεσης, προκειμένου να δώσει την κατάλληλη απάντηση στις ερωτήσεις και στις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά από τη μεριά του δέκτη (ό.π.: 401).

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (1992), διακρίνονται δύο διαστάσεις που μπορεί να πάρει το κουκλοθέατρο ως προς την επικοινωνία. Η πρώτη έχει να κάνει με το κουκλοθέατρο ως *θέαμα* και αναφέρεται σε παραστάσεις που δίνονται είτε από επαγγελματίες κουκλοπαίκτες, είτε από εκπαιδευτικούς, είτε από κοινωνικούς λειτουργούς, είτε από ψυχολόγους, ψυχιάτρους και άλλους. Σε αυτήν τη μορφή κουκλοθεάτρου, η σκηνή βρίσκεται απέναντι από το κοινό που παρακολουθεί την παράσταση. Η δεύτερη διάσταση, αφορά στο κουκλοθέατρο ως *δραστηριότητα* και αποτελεί συνήθως δημιούργημα των ίδιων των παιδιών ή των ατόμων μιας ομάδας, στο περιβάλλον του σχολείου, της βιβλιοθήκης, του σπιτιού, της κατασκήνωσης και οπουδήποτε αλλού (ό.π.: 107-108).

Η ερευνητική παρέμβαση - Η ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται επικεντρώθηκε στην αξιοποίηση πρακτικών από το ρεπερτόριο της Θεατροπαιδαγωγικής (Λενακάκης, 2008), με εστίαση στη χρήση του κουκλοθεάτρου ως θεάματος και ως δραστηριότητας, όπου

ο/η δάσκαλος / δασκάλα είναι ο ενεργητικός πομπός και τα παιδιά οι ενεργητικοί δέκτες. Αυτού του είδους η επικοινωνία είναι ιδιαίτερα *δυναμική* και *αποτελεσματική*, καθώς η κούκλα μιλάει απευθείας στα παιδιά αναπτύσσοντας διάλογο μαζί τους (Κοντογιάννη, 1992: 108-109), ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί αισθήματα ευχαρίστησης και παρέχει τη δυνατότητα συνύπαρξης δασκάλου/δασκάλας με κούκλες ή αντικείμενα (Δημητράτου, 2005: 44).

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση της κούκλας στην επικοινωνιακή-λειτουργική χρήση της γλώσσας των παιδιών του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, επιδιώκεται η εμπλοκή της κούκλας ως παιδαγωγικού εργαλείου στη γλωσσική διδασκαλία και η διερεύνηση τόσο της αποδοχής της από τα παιδιά, όσο και της συμβολής της στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας μέσω της διεξαγωγής δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου βασιζόμενων στο πλαίσιο της επικοινωνιακής συγκυρίας που είχε δημιουργηθεί στην τάξη.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 87^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης κατά το χρονικό διάστημα δύο (2) με δεκατρείς (13) Δεκεμβρίου 2013 και σε αυτή συμμετείχαν είκοσι επτά (27) μαθητές και μαθήτριες Δευτέρας Δημοτικού (τμήμα Β'1). Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ καθ' όλη τη διάρκειά της δόθηκε προτεραιότητα στη διαδικασία, δηλαδή στην ερευνητική εργασία και στη δημιουργική δράση (Λενακάκης, 2008).

Οι στόχοι της έρευνας

Το ερευνητικό ερώτημα της εκπαιδευτικής παρέμβασης επικεντρώθηκε στην ικανότητα της κούκλας α) να δημιουργεί ένα αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας και β) να προωθεί την επικοινωνιακή-λειτουργική χρήση της γλώσσας μέσω της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Η έρευνα εστίαστηκε στην χρήση της κούκλας ως κινήτρου για επικοινωνία και στη δημιουργία δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς. Επιχειρήθηκε μία διασύνδεση της υπάρχουσας πραγματικότητας που κυριαρχούσε μέσα στην τάξη (με πρωταγωνιστή την κούκλα) με την επίτευξη θεμελιωδών γνωστικών στόχων που αφορούσαν την επικοινωνιακή-λειτουργική χρήση της γλώσσας από τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Βασική επιδίωξη της έρευνας ήταν η εμπέδωση νοήματος για τα παιδιά κατά τη διαδικασία παραγωγής λόγου και η σύνδεση με την αυθεντική κατάσταση που επικρατούσε στη σχολική τάξη.

Στους στόχους της έρευνας συμπεριλήφθηκαν επίσης η ελεύθερη έκφραση των παιδιών μέσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον, η ανάπτυξη του αισθήματος ασφάλειας αλλά και η καλλιέργεια της φαντασίας, της παρατηρητικότητας και της εφευρετικότητας, η καλλιέργεια της ικανότητας συνειρμού, της μνήμης, της κριτικής σκέψης, της σύνθεσης και της

εύρεσης λύσεων, η απόκτηση κινήτρων για συμμετοχή και η καλλιέργεια του διαλόγου και της επικοινωνιακής ικανότητας.

Το ερευνητικό προφίλ της παρέμβασης

Η έρευνα βασίστηκε στο μεθοδολογικό παράδειγμα της *Θεμελιωμένης Θεωρίας* (Grounded Theory) των Glaser, Straus και Corbin⁴³ και είχε τον χαρακτήρα μιας *έρευνας δράσης*⁴⁴.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι γραπτές σημειώσεις από τις παρατηρήσεις πριν και κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι οποίες καταγράφουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις διαδικασίες παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού), καθώς και τα γραπτά κείμενα των μαθητών / μαθητριών που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης προέκυψαν μία προφορική περιγραφή και τρία είδη γραπτών κειμένων (αφηγηματικά, πληροφοριακά, μεικτά), τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν συστηματικά, με ταυτόχρονη σύγκριση των κειμένων που σχετίζονταν με τη χρήση της κούκλας, με αντίστοιχα κείμενα όπου δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση με την κούκλα. Κάθε κείμενο περιελάμβανε τους δικούς του επικοινωνιακούς σκοπούς και αναλύθηκε με βάση αυτούς.

Η ανάλυση των γραπτών αφηγηματικών κειμένων βασίστηκε στα κριτήρια του πλαισιωμένου- αποπλαισιωμένου λόγου και της δομής ακολουθώντας το μοντέλο του Labov (βλ. Labov & Waletzky, 1967) και τη θεωρία της Stein (1982), της νοηματικής αλληλουχίας και της συνοχής, με βάση αφενός την εισαγωγή και αναφορά των ηρώων αφετέρου τη σύνδεση των πληροφοριών⁴⁵.

Το πλαίσιο ανάλυσης των πληροφοριακών (ανακοινώσεις) και μεικτών (αγγελίες) κειμένων άντλησε στοιχεία από την «*Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση*» (Social Semiotics: π.χ. Hodge & Kress, 1988· Kress & van Leeuwen, 2010). Παράλληλα λήφθηκαν υπόψη η τήρηση των βασικών χαρακτηριστικών της ανακοίνωσης και της αγγελίας, όπως είχαν συζητηθεί και αναλυθεί στην τάξη, η αποτελεσματικότητά τους ως προς τον επικοινωνιακό χαρακτήρα που διέθεταν και κατ' επέκταση η αποτελεσμα-

⁴³ Οι βασικές θέσεις της Grounded Theory αντλήθηκαν από το σύγγραμμα των Strauss & Corbin, 1996.

⁴⁴ Για την έρευνα δράσης στηριχθήκαμε στις εργασίες των: Altrichter, Posch & Somekh 2001, Cohen, Manion & Morrison 2008.

⁴⁵ Τη γέφυρα με τα παραπάνω μοντέλα ανάλυσης, την αποκτήσαμε μέσω της Τριανταφυλλιάς Κωστούλη, Αν. Καθηγήτριας στο ΠΤΔΕ ΑΠΘ, η συμβολή της οποίας ήταν καθοριστική για τη μεθοδολογική ανάλυση των παραγόμενων κειμένων και την ευχαριστούμε θερμά γι' αυτό. Θερμά όμως ευχαριστούμε και την Αιμιλία Κέκια, Σχολική Σύμβουλο και υποψήφια διδάκτορισα Α.Π.Θ. για τις πολύτιμες επισημάνσεις που έκανε στο κείμενό μας.

τικότητά τους ως πολυτροπικών κειμένων, καθώς και το κατά πόσο τα μέσα οπτικής έκφρασης που εντοπίστηκαν στα κείμενα συνδέονται με τα γλωσσικά μηνύματα και μπορούν να εκληφθούν ως πηγές για τη δημιουργία νοήματος και επικοινωνίας στις πολυτροπικές συνθέσεις⁴⁶.

Η φιλοσοφία και η δομή της έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε στη φιλοσοφία και στις αρχές του προγράμματος εκπαίδευσης στο κουκλοθέατρο, έτσι όπως υλοποιείται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Οι βασικές αρχές της εν λόγω εκπαίδευσης είναι: (α) η έγνοια για το μικρό και «ασήμαντο», (β) η διασύνδεση των Τεχνών και (γ) η πίστη στις δημιουργικές δυνάμεις (βλ. Λενακάκης 2014).

Η έρευνα υλοποιήθηκε εντός οκτώ ημερών, στις ώρες του μαθήματος της Γλώσσας.

Την πρώτη μέρα πραγματοποιήθηκε η είσοδος της κούκλας στην τάξη και η δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος, όπου κυριάρχησε η επικοινωνία μέσω του διαλόγου μεταξύ κούκλας και μαθητών/μαθητριών, αλλά και μεταξύ μαθητών-κούκλας-εκπαιδευτικού. Μέσω της καλλιέργειας αυτού του επικοινωνιακού πλαισίου, δημιουργήθηκαν οι καλύτερες βάσεις για τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και την παραγωγικότερη εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Η κούκλα με το όνομα «Πάρης», μίλησε στα παιδιά και μετέφερε σε αυτά πληροφορίες για την ίδια, τονίζοντας ιδιαίτερα την αγάπη της για το φυσικό κάλαμό της, το αγαπημένο της παιχνίδι που ποτέ δεν αποχωριζόταν. Οι μαθητές/μαθήτριες συνομιλούσαν μαζί της, την άγγιζαν, της χάριζαν αγκαλιές, την θαύμαζαν για τη δύναμη που είχε να μιλά για τον εαυτό της και για τα κατορθώματά της, για την ικανότητά της να κινείται και για τη χάρη της να μεταφέρει τόση χαρά και συγκίνηση.

Τη δεύτερη μέρα ο Πάρης εμφανίστηκε με έναν προβληματισμό στην ομάδα, και ακολούθως δόθηκε η ώθηση στα παιδιά να εστιάσουν και να περιγράψουν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του. Η αφορμή δόθηκε, όταν

⁴⁶ Η *πολυτροπικότητα*, αναφέρεται σε ένα σημειωτικό προϊόν το οποίο αποτελεί συνδυασμό των χαρακτηριστικών διάφορων σημειωτικών τρόπων (modes), που από μόνοι τους δίνουν ο καθένας το δικό του νόημα, ενώ συνδυασμένοι όλοι μαζί προσδίδουν ένα νόημα που έχει το καθένα τα χαρακτηριστικά του, αλλά και ένα ενιαίο νόημα. Έτσι, ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν, συνιστά σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους (Χατζησαββίδης, 2011). Κατ' επέκταση, τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν τη διαπλοκή και αλληλεπίδραση, είναι αυτά τα οποία συνθέτουν την πολυτροπικότητα (Kress, 2000, στο: Χατζησαββίδης, 2011). Ως *πολυτροπικό κείμενο* ορίζεται επομένως, το κείμενο στο οποίο η μετάδοση και κατανόηση μηνυμάτων επιχειρείται μέσω του συνδυασμού περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων [π.χ. γλώσσα (γραπτός και προφορικός λόγος), εικόνα, φωτογραφία, σχέδιο, σχεδιάγραμμα, κιναισθητικές πράξεις, κ.λπ.] (Παπαδημητρίου, 2012).

εσκεμμένα ο ίδιος είχε μπερδέψει μία φωτογραφία του ανάμεσα σε καρτέλες με παιδικούς ήρωες που είχαν μοιραστεί στους/στις μαθητές/μαθήτριες, με σκοπό την γραπτή τους περιγραφή. Κατά τη διάρκεια της προφορικής περιγραφής της κούκλας, υπήρξε επικοινωνία και συμμετοχή από την ολομέλεια με την παρέμβαση των ερευνητών να είναι ελάχιστη, αφού οι μαθητές/μαθήτριες ήταν αυθόρμητοι/αυθόρμητες και πρόθυμοι/πρόθυμες να μιλούν, συμπληρώνοντας τις μεταξύ τους απαντήσεις. Ο Πάρης, στάθηκε μπροστά σε όλη την τάξη και η περιγραφή του πραγματοποιήθηκε με επιτυχία.

Την τρίτη και τέταρτη μέρα ο Πάρης απουσίαζε με την πρόφαση ότι ήταν άρρωστος. Στο διάστημα αυτό οι μαθητές/μαθήτριες διατήρησαν την επικοινωνία τους με την κούκλα μέσω των ανησυχιών που εξέφραζαν για αυτήν και των πληροφοριών που λάμβαναν από τη μεριά των ερευνητών για τον αγαπημένο τους φίλο. Η απουσία του Πάρη ήταν προσχεδιασμένη και είχε σκοπό ακριβώς την ανίχνευση της αγάπης, του ενδιαφέροντος και της συμπάθειας των παιδιών για την κούκλα, καθώς και της ανταπόκρισής τους απέναντι σε αυτήν.

Την πέμπτη μέρα ο Πάρης επέστρεψε διηγούμενος στους φίλους του την περιπέτεια της υγείας του. Επιπλέον, με αφορμή μια φράση του, που εμπειρείχε το στοιχείο της παρομοίωσης, έγινε επανάληψη του φαινομένου αυτού στην τάξη και έπειτα τα παιδιά εξήγησαν με επιτυχία στην κούκλα τα όσα είχαν διδαχθεί τις προηγούμενες ημέρες. Ακολούθησαν η ανάγνωση από τον Πάρη ενός αγαπημένου του παιδικού βιβλίου, η προφορική επεξεργασία του κειμένου στην οποία τα παιδιά συμμετείχαν με επιτυχία κατανοώντας την πλοκή και το νόημα της ιστορίας, και μία γραπτή δραστηριότητα συγγραφής ιστοριών-αφηγήσεων από τα παιδιά. Στο σημείο αυτό, προς έκπληξή μας, πολλοί/πολλές μαθητές / μαθήτριες αποφάσισαν να δημιουργήσουν μία ιστορία βασισμένη στην κούκλα. Αναφορικά με τη συγγραφή των αφηγήσεων, δόθηκε στα παιδιά η ιδέα συγγραφής μιας ιστορίας ενός δικού τους αγαπημένου ήρωα, χωρίς όμως να δοθούν παραπάνω κατευθύνσεις, αφενός γιατί στόχος μας ήταν η ελεύθερη έκφρασή τους, η αξιο-ποίηση της φαντασίας τους και η χαρά της δημιουργίας και συγγραφής δι-κών τους ιστοριών και αφετέρου γιατί δεν θελήσαμε να δώσουμε επιρό-σθετους περιορισμούς. Οι ιστορίες γράφτηκαν αυθόρμητα από τα παιδιά και στη συνέχεια διαβάστηκαν από τα ίδια και σχολιάστηκαν από την ολομέλεια της τάξης.

Ο Πάρης απουσίαζε σκόπιμα την έκτη μέρα με τη δικαιολογία ότι βρισκόταν στο χωριό του και δεν μπορούσε να επιστρέψει λόγω μιας τρομερής χιονοθύελλας. Τη μέρα εκείνη, αξιοποιήθηκε η κούκλα και πιο συγκεκριμένα το γεγονός και ο λόγος της απουσίας της, για τη δημιουργία μιας από κοινού ανακοίνωσης στην τάξη, προκειμένου να γίνουν διακριτά και κατανοητά τα χαρακτηριστικά της. Η κούκλα αποτέλεσε το καλύτερο παράδειγμα και βοήθησε τα παιδιά να δομήσουν μία αρχική δική τους ανακοί-

νωση, γιατί η όλη διαδικασία είχε νόημα για τα ίδια και γιατί διασκέδαζαν να γράφουν και να μιλούν για τον ξεχωριστό τους φίλο. Κατόπιν οι μαθητές/μαθήτριες προέβησαν στη συγγραφή των δικών τους ανακοινώσεων και πολλοί/πολλές μαθητές/μαθήτριες θέλησαν να γράψουν για τον Πάρη, δημιουργώντας ανακοινώσεις που τον αφορούσαν. Κάποιοι/κάποιες από τους/τις μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποίησαν την πληροφορία σχετικά με τη χιονοθύελλα στο χωριό της κούκλας, ενώ κάποια άλλα παιδιά πήραν αφορμή από την απουσία της και με τη φαντασία τους δημιούργησαν τις δικές τους ανακοινώσεις. Οι ανακοινώσεις, μόλις ολοκληρώθηκαν, παρουσιάστηκαν από όλους/όλες στην τάξη.

Την έβδομη μέρα σχεδιάστηκε ένα σενάριο με σκοπό τη δημιουργία γραπτής αγγελίας. Ο Πάρης ανακάλυψε πως το αγαπημένο του παιχνίδι είχε χαθεί και οι μαθητές/μαθήτριες αποφάσισαν να βοηθήσουν τον φίλο τους, φτιάχνοντας αγγελίες για το χαμένο φυσοκάλαμο. Προέκυψε έτσι η δημιουργία ενός γραπτού επικοινωνιακού κειμένου έπειτα από επιθυμία των παιδιών, με αφορμή την επικοινωνιακή περίσταση που εμφυσούσε στους/στις μαθητές/μαθήτριες ποικίλες δυνατότητες και *εμπειρίες γραφής* (Παπαδάτος, 2012: 159). Καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής των κειμένων, οι μαθητές/μαθήτριες ήταν αφοσιωμένοι στη διαδικασία και η κούκλα τους επισκεπτόταν, τους ευχαριστούσε για τη βοήθειά τους και εκείνοι/εκείνες από τη μεριά τους την παρηγορούσαν και την καθησυχάζαν. Κάθε παιδί γνωρίζει πολύ καλά τη σπουδαιότητα ενός παιχνιδιού και γι' αυτό οι μικροί μαθητές, ερχόμενοι αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα πολύ κοντά στη δική τους καθημερινότητα, βρήκαν νόημα στη μαθησιακή διαδικασία και πρόσφεραν αυθόρμητα τη βοήθειά τους στην κούκλα.

Την τελευταία μέρα του φυσοκάλαμο βρέθηκε, τα παιδιά χάρισαν στην κούκλα αγκαλιές και εκείνη τα αποχαιρέτησε, αφού πρώτα τα ευχαρίστησε και υποσχέθηκε πως θα τους ξαναεπισκεπτόταν σύντομα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της κούκλας και του κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου. Η επίδραση της κούκλας στη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση εντοπίστηκε τόσο στο επίπεδο του προφορικού όσο και στο επίπεδο του γραπτού τους λόγου. Το αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε προσκάλεσε τα παιδιά να αξιοποιήσουν και να καλλιεργήσουν την προφορική τους γλώσσα επικοινωνώντας μέσω αυτής με αποτελεσματικό τρόπο. Οι μαθητές/μαθήτριες επικοινωνώντας τις σκέψεις, τις ιδέες και τις επιθυμίες τους στην κούκλα, άκουσαν, δέχτηκαν και επεξεργάστηκαν κάθε είδους πληροφορία που αποκτούσαν για τον ήρωά τους, ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες του και οδηγήθηκαν έπειτα

μέσω αυτού στη γραπτή έκφραση. Το επικοινωνιακό πλαίσιο που δημιουργήθηκε και τα περιστατικά που στηρίχθηκαν στην κούκλα, έφεραν ευχάριστες εκπλήξεις και επηρέασαν άμεσα τους/ τις μαθητές/μαθήτριες, οδηγώντας τους/τες σε γραπτές δραστηριότητες, βασιζόμενες στον Πάρι. Τα παιδιά βρήκαν νόημα σε κάθε διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, βιώνοντας ταυτόχρονα τη χαρά της δημιουργίας και αντιλαμβανόμενα τον ρόλο της επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές/μαθήτριες, μπόρεσαν να διαφοροποιήσουν λειτουργικά τον λόγο τους και να τον προσαρμόσουν στις αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας, γεγονός που τον καθιστούσε αποτελεσματικό. Κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν διάφορες μορφές γραπτής γλώσσας αξιοποιώντας δημιουργικά τις συμβάσεις τους και πετυχαίνοντας νοηματική πληρότητα και σαφήνεια στη διατύπωση. Επιπλέον, φάνηκε να κατανοούν τη διαδικασία που είχαν να ακολουθήσουν για να παράξουν ένα κοινωνικά και επικοινωνιακά αποδεκτό κείμενο και καλλιέργησαν τις δεξιότητες που απαιτούνταν για να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια της προφορικής περιγραφής της κούκλας, τα παιδιά πέτυχαν μία αποτελεσματική επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, κατανοώντας το πλαίσιο και τον σκοπό της δραστηριότητας. Κάτι αντίστοιχο επικράτησε και κατά τη διάρκεια της προφορικής επανάληψης-ενημέρωσης της κούκλας (από τα παιδιά) για το διδακτικό περιεχόμενο της προηγούμενης μέρας. Οι μαθητές/μαθήτριες, αντιλήφθηκαν επιτυχώς τον σκοπό του μαθήματος, που ήταν ενταγμένος με παιγνιώδη τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία, και μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν επικοινωνιακά και αποτελεσματικά τη γλώσσα για τις δικές τους ανάγκες και δικούς τους σκοπούς.

Συνολικά, τα γραπτά κείμενα που παρήχθησαν αποδεικνύουν: α) την άμεση επιρροή που δέχτηκαν τα παιδιά από την κούκλα και β) τα θετικά αποτελέσματα που είχε η αξιοποίησή της στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας από τη μεριά των μαθητών/μαθητριών. Ο στόχος της γραπτής επικοινωνίας που παρήγαγαν επιτεύχθηκε και οι μαθητές /μαθήτριες κατανόησαν πλήρως τον σκοπό και τη χρησιμότητα καθενός από τα κείμενα που έγραψαν. Ως αποτέλεσμα, η κούκλα έδωσε νόημα σε κάθε δραστηριότητα παραγωγής λόγου, σε κάθε επικοινωνιακή χρήση του λόγου, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα γραπτά κείμενα των παιδιών.

Έπειτα από διεξοδική ανάλυση των αυθόρμητων κειμένων, συμπεραίνεται ότι οι μαθητές/μαθήτριες κατόρθωσαν να οργανώσουν, να δομήσουν και κατά συνέπεια να επικοινωνήσουν γραπτά και εικαστικά τις σκέψεις και τις γνώσεις τους, να τις προσαρμόσουν κατάλληλα στο επικοινωνιακό πλαίσιο που κυριαρχούσε και να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ανάλογες απαιτήσεις των κειμενικών ειδών. Τα παιδιά, προχώρησαν στη διαδικασία παραγωγής των κειμένων, έχοντας στο νου τους την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων και αντιλήφθηκαν τη λειτουργία της γραφής ως κοινωνικής και επικοινωνιακής πράξης στο περιβάλλον. Αποφάσισαν να γράψουν

μία αγγελία ακριβώς γιατί ήθελαν να βοηθήσουν τον φίλο τους να βρει το αγαπημένο του παιχνίδι και, έχοντας αυτό ως κίνητρο, κατάφεραν να τηρήσουν όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά μίας αγγελίας και να μεταφέρουν με ορθό τρόπο τις πληροφορίες και το συμβάν που ήθελαν να κοινοποιήσουν. Η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας έγινε πράξη, αφού οι αγγελίες των παιδιών είχαν αυθεντικούς αποδέκτες και εν τέλει πέτυχαν τον αρχικό σκοπό τους.

Οι αφηγήσεις της κούκλας υπήρξαν πλουσιότερες, συνθετότερες και αποτελεσματικότερες από το σύνολο των υπόλοιπων αφηγηματικών κειμένων, καθώς τα παιδιά είχαν κίνητρο την ακρόαση των ιστοριών τους από την κούκλα και εμπλούτισαν τις ιστορίες τους με τη φαντασία τους και με κάθε είδους πληροφορία που είχαν για αυτή. Χρησιμοποίησαν έτσι λειτουργικά τη γλώσσα και δημιούργησαν ξεχωριστά κείμενα.

Οι ανακοινώσεις που γράφτηκαν για τον Πάρη συνδέθηκαν άμεσα με την επικοινωνιακή συγκυρία που επικρατούσε στην τάξη και είχαν άμεσο αποδέκτη την ίδια την κούκλα αλλά και τα παιδιά. Οι μαθητές/μαθήτριες ανυπομονούσαν να διαβάσουν τις ανακοινώσεις τους στον Πάρη και στους/στις συμμαθητές/ συμμαθήτριές τους, να ακούσουν τις ανακοινώσεις των υπολοίπων και να αλληλεπιδράσουν παραγωγικά μεταξύ τους. Όλα αυτά συνέβησαν γιατί κάτι *μαγικό* είχε προκύψει στη δική τους τάξη, γιατί έβρισκαν νόημα και ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία και γιατί βίωναν πραγματικές και ουσιαστικές καταστάσεις επικοινωνίας. Η ανάγκη για επικοινωνία, η ευχαρίστηση στα πρόσωπα των παιδιών έπειτα από την επιτυχή εκπλήρωσή της και η επίτευξη των επικοινωνιακών σκοπών, δομούν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, ένα περιβάλλον επικοινωνίας, χαράς, δημιουργίας και μάθησης.

Συμπερασματικά, η έρευνά μας απέδειξε ότι η εμπλοκή της κούκλας στη μαθησιακή διαδικασία χτίζει επικοινωνιακά πλαίσια, παρέχει ελευθερία έκφρασης στα παιδιά και μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τα ίδια. Η κούκλα, είναι αυτή που μέσω των ιδιαίτερων, *μαγικών* χαρακτηριστικών της, μπορεί να δίνει νόημα σε κάθε είδους δραστηριότητα και να βοηθά με ουσιαστικό τρόπο τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αξιοποιούν τη γλώσσα τους (προφορική και γραπτή) λειτουργικά και έχοντας ως στόχο την επικοινωνία. Καλλιεργεί συνθήκες προώθησης της χρήσης προφορικού λόγου και συμβάλλει στον γραμματισμό και στη γνώση προσφέροντας στα παιδιά χαρά, κίνητρα και ικανοποίηση.

Αντί Επιλόγου

Η δημιουργία ποικίλων επικοινωνιακών εμπειριών κατά τη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών/τριών είναι από τις βασικές επιδιώξεις κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η έρευνά μας έδειξε ότι μέσα από τις αυθεντικές πε-

ριστάσεις επικοινωνίας που δημιουργήσαμε οι μαθητές/τριες κατάφεραν να εκφραστούν πολυαισθητηριακά, να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα του λόγου, γραπτού και προφορικού, στην επικοινωνία και να συνδομήσουν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που για τους ίδιους είχε νόημα. Για το σκοπό αυτό, η κούκλα ήταν το *μαγικό* αυτό εργαλείο για την προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, ανοίγοντας δρόμους για δημιουργία και έκφραση στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς. Για να μπορέσει όμως η κούκλα να ανθήσει, ο εκπαιδευτικός οφείλει να της δώσει υπόσταση και να την καταστήσει από αντικείμενο σε υποκείμενο διδασκαλίας. Για να ευδοκιμήσει η κούκλα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει δημιουργήσει μια προσωπική σχέση μαζί της, να την σεβαστεί, να ακούσει τις επιθυμίες της, τους φόβους και τα εμπόδιά της. Αυτή η *συνειδητοποιημένη αφέλεια* προϋποθέτει μια *αναβίωση της παιδικότητας*, για να μπορέσει στη συνέχεια να εκτιμήσει τη μορφοπλαστική δύναμη και αξία του παιχνιδιού με τα αντικείμενα, τις μορφές, τους ήχους και τα σύμβολα. Γιατί η κούκλα από μόνη της είναι οικεία και προσφιλής στο παιδί. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός την χρησιμοποιεί στην τάξη του, αυτό που επικοινωνεί στους μαθητές και τις μαθήτριάς του είναι εν τέλει η ίδια η σχέση του με την κούκλα. Αν η σχέση αυτή είναι αγαπητική, ζωντανή και εν-διαφέρουσα, τότε η διδασκαλία και η μάθηση γίνεται ταξίδι, περιπλάνηση, αναζήτηση, επικοινωνία, βίωμα και γνώση⁴⁷.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Erickson, F. (2009). Εθνογραφική μικροανάλυση. Στο S.L. McKay & N.H. Hornberger (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας* (ελλ. επιμ. Τ. Κωστούλη, μτφρ. Γ. Κουρμένταλα-Νταμπαράκη) (σσ. 461-498). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: University Press (βλ. επίσης ηλ. έκδοση στο: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/81020627.pdf>)
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Jarka, H. (1974). The Puppet as Teacher. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 7 (2), 116-122.

⁴⁷ Για την ποιότητα της παιδαγωγικής δράσης και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού-θεατροπαιδαγωγού και την αξία της θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης βλ. περισσότερα στο Λενακάκης 2014α.

- Keogh, B., Naylor, S., Downing, B., Maloney, J. & Simon, S. (2006). Puppets bringing stories to life in science. *Primary Science Review*, 92, 26-28.
- Kress, G. & Leeuwenvan, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (επιμ.-θεώρ.: Φ. Παπαδημητρίου, μτφρ. Γ. Κουρμένταλα-Νταμπαράκη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. Στο J. Helms (επιμ.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, (σσ. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Naylor, S., Keogh, B., Downing, B., Manoley, M. & Simon, S. (2007). 'We talk more, we listen more, we think more, we learn more': Changing the culture in primary science classrooms. *Australasian Science Education Research Association Conference* (Ιούλιος 2007), <http://www.puppetsproject.com/documents/ASERA%202007%20paper.pdf> (πρόσβ.: 2 Μαρτίου 2015).
- O'Hare, J. & Bernier, M. (Eds.) (2005). *Puppetry in Education and Therapy. Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington: AuthorHouse
- Pearson, C. (2008). Puppet Power: Diana Jeffries and the Magic of Puppetry. *Our Times*, 27 (1), 25-29.
- Peck, S.M. & Virkler, A.J. (2006). Reading in the Shadows: Extending literacy skills through shadow-puppet theatre. *The Reading Teacher*, 59 (8): 786-795.
- Stein, N.C. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics*, 6 (5-6), 487-507.
- Strauss, A.L. & Corbin J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim:Belz.
- Sun, P.-Y. (2003). Using Drama and Theater To Promote Literacy Development: Some Basic Classroom Applications. Indiana University website, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477613.pdf>, 2003 (πρόσβ.: 3 Οκτωβρίου 2014).
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου&Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Zuljevic, V. (2005). Puppets. A Great Addition to Everyday Teaching. *Thinking Classroom*, 6 (1), 37-44.
- Zuljevic, V. (2007). *Puppetry and Language Development in a First Grade Library Reading Program: A Case Study*. Washington: Washington State University, College of Education.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βίτσου, Μ. (2012). Η χρήση του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Βελιώτη- Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης. Διεπιστημονικές Αναγνώσεις. Καλλιτεχνικές Συναντήσεις* (σσ. 119-136). Αθήνα: Αγόκερω.
- Γκότοβος, Α. (1999), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- Δημητράτου, Β. (2005). *Ο μαγικός κόσμος του κουκλοθεάτρου. Κούκλες & έργα*. Αθήνα: Πατάκη.

- Κέκια, Αι. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). Εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τη συνέργεια της κούκλας. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης. Διεπιστημονικές Αναγνώσεις. Καλλιτεχνικές Συναντήσεις* (σσ. 105-118). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κουτσογιάννης, Θ. (2001). Η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία του προφορικού και γραπτού λόγου. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από τη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ. 157-162). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωστούλη, Τ. (1997). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα*, 41, 43-57.
- Κωστούλη, Τ. (επιμ.) (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2014). Θεατροπαιχνίδια και Αντικείμενα στο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αναστοχασμός και Θεωρητική Υποστήριξη εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο Α. Καρακίτσιος (επιμ.), *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω του θεάτρου, της μουσικής, των εικαστικών και της παιδικής λογοτεχνίας σε νηπιαγωγεία με παιδιά ρομά* (σσ. 193-225). Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά.
- Λενακάκης, Α. (2014a). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδάτος, Γ.Σ. (2012). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.) (2012). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού. Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυνόμενο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Περάκη, Ε. (1988). *Κουκλοθέατρο. Τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Εστία.
- Τάφα, Ε. & Μανωλίτσης, Γ. (επιμ.) (2009). *Αναδόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας. Ιστορία, Επιστημολογία, Αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο. Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραφικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ.Α. Πορικός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση* (σσ. 103-113). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο **Αντώνης Λενακάκης** είναι επίκουρος καθηγητής θεατρικής τέχνης και αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Συμμετέχει σε ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και σε προγράμματα εκπόνησης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, ενώ μελετήματά του σε θέματα Θεατροπαιδαγωγικής βρίσκονται σε ελληνικά και ξένα περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και σε συλλογικούς τόμους.

Η **Μαρία Λουλά** είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει συμμετάσχει σε προγράμματα εκπαίδευσης στο κοινό κληροθέατρο ως εμψυχώτρια, ενώ μελετήματά της στα ίδια θέματα βρίσκονται σε πρακτικά συνεδρίων.

«Διαφυλικές σχέσεις στο θέατρο και τη λογοτεχνία της Αναγέννησης». Μία πολυμεσική εφαρμογή για το διάλογο των νέων τεχνολογιών με το θέατρο και την εκπαίδευση

Κωνσταντίνα Σοφιάδου

Ηθοποιός, Φιλολόγος, Msc, Υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών
sofconnie20@gmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι εφικτή και σε μαθήματα που άπτονται του θεάτρου και της λογοτεχνίας. Μία παραδειγματική εκδοχή αποτελεί το θέμα «Διαφυλικές σχέσεις στο θέατρο και τη λογοτεχνία της Αναγέννησης», το οποίο εντάσσεται στα πλαίσια του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία – Project». Σ’ αυτό διερευνώνται και συγκρίνονται έργα που ανήκουν στην Κρητική λογοτεχνία και το θέατρο, καθώς και στην Ελισαβετιανή εποχή. Επιχειρείται η προσέγγιση των έργων, η σύνδεσή με την αντίστοιχη κοινωνία, η γνωριμία με τους δημιουργούς και την ποίησή τους και ο διαθεματικός συνδυασμός του γραπτού κειμένου με τη θεατρική παράσταση και τις παραστατικές τέχνες μέσα από διερευνητική μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση πολλαπλών καλλιτεχνικών μορφών, η αισθητοποίηση, η αναζήτηση και αξιοποίηση γνωστικού τύπου πληροφοριών, η ανατροφοδότηση στην ομάδα κατά τη διάρκεια της ενδιάμεσης αξιολόγησης μέσα από μία διαδραστική επικοινωνία, αποτελούν βασικούς εκπαιδευτικούς άξονες που υλοποιούνται μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται και συμβατικά μέσα διδασκαλίας (βιβλία αναφοράς, θεατρικά λεξικά) για τη σφαιρική πραγμάτευση του θέματος και το γόνιμο διάλογο των νέων τεχνολογιών με το θέατρο.

Λέξεις κλειδιά: ερευνητική εργασία, Σαίξπηρ, νέες τεχνολογίες

Abstract

The use of new technologies in education is attainable in subjects related to theatre and literature. An example regarding this idea is the project “The relationships between the sexes in theatre and literature of the Renaissance”, which included in the subject “Research Essay- Project”. In this, the plays that belong to the Cretan literature along with the plays of the Elizabethan Era are studied and compared. Is attempted an approach of the plays, their connection with the society of their time, the meeting with their creators and their poetry as well as the thematical combination of written text with the theatrical performance and the performing arts through a searching educational procedure. The use of multiple artistic forms, the sensitization, the pursuit and development of knowledge- related information, the feedback in the team during the intermediary evaluation through an interactive communication, are basic educational lines, which come to life using the new technologies. In the same time, there are also used conventional means of teaching (books, theatrical

dictionaries) for the global negotiation for the subject and the fertile dialog between the new technologies and the theatre.

Keywords: project, Shakespeare, new technologies

Η θεατρική εκπαίδευση και η αξιοποίηση της τεχνολογίας

Με απώτερο σκοπό την κριτική αξιολόγηση της πληροφορίας, την εκμάθηση της μεθοδολογίας για την επιστημονική έρευνα, καθώς και την πρόσληψη του θεατρικού αγαθού σχεδιάστηκε το λογισμικό «*Διαφυλικές σχέσεις στο θέατρο και τη λογοτεχνία της Αναγέννησης*». Πρόκειται για μία διδακτική εφαρμογή, η οποία θέτει σε διάλογο το θέατρο στην εκπαίδευση με την τεχνολογία και εντάσσεται στο μάθημα *Ερευνητική Εργασία* της Α΄ Λυκείου.

Η χρησιμοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες εξασφαλίζει την άντληση πληροφοριών, την εφαρμογή λογισμικών παρουσίασης, τη διαχείριση ψηφιακών αναπαραστάσεων. Οι σχολικές τάξεις που εγκοιλώνονται τις νέες τεχνολογίες διευρύνουν τους ορίζοντες της γνώσης και έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν ποικίλους τομείς της Τέχνης ανεξάρτητα από τον τόπο και το χρόνο.

Η εξοικείωση των μαθητών με τα πολυμέσα επιτρέπει τη δημιουργία λογισμικών που υπερβαίνουν τη χρήση του υπολογιστή ως απλής ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας. Το ίδιο το κείμενο μετατρέπεται από παραδοσιακό μέσο εγγραμματοσμού σε πολυτροπικό – πολυαισθητηριακό. Έτσι, συγκροτούνται δίκτυα σημείων, στα οποία τα νοήματα αναπαρίστανται με εναλλακτικούς τρόπους (Ράπτης και Ράπτη, 2003). Το κείμενο του *Άμλετ* ή της *Ερωφίλης* για παράδειγμα, καταγράφεται «*με τη μορφή hypertext ή hypermedia*» (Δερμιτζάκης, 1998: 29). Η εμφάνιση του κειμένου συνοδεύεται από συνδέσμους, με την επιλογή των οποίων μεταφέρεται ο χρήστης σε ένα άλλο κείμενο, παράλληλο, σχολιαστικό, κριτικό, ή σε φωτογραφικό υλικό, σε κινούμενες εικόνες ή βίντεο από παραστάσεις, συνεντεύξεις, πρόβες. Σε ένα τέτοιο λογισμικό μπορούν να ενσωματωθούν κλασσικά γλωσσικά παιχνίδια, όπως η «κρεμάλα» ή κάποιο σταυρόλεξο με θεατρικό περιεχόμενο, ώστε με παιγνιώδη τρόπο να γνωρίσουν οι μαθητές έννοιες και όρους αλλά και να αυτοαξιολογηθούν. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία του θεάτρου υλοποιούν ανοιχτά περιβάλλοντα και συνδυάζουν την τεχνολογία των πολυμέσων και υπερμέσων με εκείνη της εικονικής πραγματικότητας (Ράπτης και Ράπτη, 2006).

Η θεωρητική συγκρότηση σε συνδυασμό με τη βιωματική άσκηση και η παρακολούθηση παραστάσεων θεμελιώνουν τους πυλώνες της θεατρικής εκπαίδευσης των μαθητών. Εμπλεκόμενοι οι μαθητές σε επιπλέον δραστηριότητες διευρύνουν τον ορίζοντα της καλλιτεχνικής ενημέρωσης και αντιμετωπίζουν το θεατρικό φαινόμενο καλειδοσκοπικά. Μέσα, τα οποία καταγράφουν στιγμές της Τέχνης και δημιουργούν πολιτιστική μνήμη, ευρίσκον-

ται πλέον σε αφθονία και ενημερώνουν, όχι μόνο σχετικά με την τρέχουσα θεατρική δραστηριότητα, αλλά και για την αναδίφηση του θεατρικού παρελθόντος. Επιπλέον, η φιλική μεταφορά ενός θεατρικού ή λογοτεχνικού έργου εδράζεται στα αφηγηματικά μοντέλα ανάλυσης. Έτσι, η σύμπλευση λογοτεχνίας, θεάτρου και κινηματογράφου επί του κοινού παρανομαστή της δράσης και της αφήγησης επιτρέπει κατά τη συνεξέταση τη σύνθεση της εικαστικής και της ρηματικής φύσης και των δύο. Μ' αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιείται η εικόνα ως γλώσσα, όπως ακριβώς η λογοτεχνία χρησιμοποιεί τις λέξεις για να δημιουργήσει την αφήγησή της. Καθώς, λοιπόν, στη γλώσσα η λέξη αποτελεί την ελάχιστη νοηματική μονάδα, στο φιλμ την ελάχιστη νοηματική μονάδα αποτελεί το πλάνο. «Μία από τις κυριότερες λειτουργίες του πλάνου είναι ότι έχει ένα νόημα. [...] Το πλάνο –κι εδώ επιβάλλεται πάλι η αναλογία με τη λέξη– είναι ο θεμελιώδης φορέας των νοημάτων της κινηματογραφικής γλώσσας» υποστηρίζει ο Jurij Lotman (1989: 20).

Στη γνωριμία του μαθητή με το θέατρο μέσα από την οθόνη του υπολογιστή ή του κινηματογράφου ελλοχεύει ο κίνδυνος μετατροπής της θεατρικότητας σε εικονικότητα. Σε αυτό συμβάλλουν ο περιορισμός της πολυσημίας της θεατρικής παράστασης με την ανάλογη αύξηση της σημειωτικής δύναμης της εικόνας, με την κατάργηση της επικοινωνιακής αμοιβαιότητας πλατείας-σκηνής, με την πρόσληψη του θεατρικής παράστασης ως θεάματος (Γραμματάς, 1990: 47-65). Τα προβλήματα αυτά δεν πρέπει να καταστούν τροχοπέδη στην παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή φιλμαρισμένων θεατρικών έργων μέσω οθόνης. Ο διδάσκων οφείλει να προσανατολίζει τους μαθητές στα θεατρικά στοιχεία αλλά και να αξιοποιεί μετά την προβολή τα κινηματογραφικά στοιχεία με διάλογο. Άλλωστε, αυτό που προέχει, όπως παρατηρεί ο Θ. Γραμματάς, είναι «η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων με κάθε τρόπο (video, τηλεοπτικές μεταδόσεις...)» (1998: 10).

Μία πολυμεσική εφαρμογή μπορεί να περιλαμβάνει και αρχεία ήχου. Η ακρόαση μαγνητοφωνημένων σκηνών και η ακρόαση μουσικής επένδυσης παραστάσεων ζωογονούν τις λέξεις του χαρτιού και προκαλούν συγκινησιακή αντίδραση και γνωστικό ενδιαφέρον, συνδυάζοντας παιδαγωγικούς και γνωστικούς στόχους.

Η μετατροπή του θεατή σε ακροατή του έργου μειώνει την τρισδιάστατη πρόσληψη του θεατρικού χώρου, και αυτό που καταρχάς μοιάζει αρνητικό, μετατρέπεται σε πλεονέκτημα, όταν η απουσία εικόνας αναπληρώνεται κατά το δυνατό από την αναπαραστατική ικανότητα του νου. Απογυμνωμένη από το φαίνεσθαι η ραδιοφωνική απόδοση του δραματικού έργου είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για την άμεση γλωσσική έκφραση «*ψυχικών συγκινήσεων, χωρίς καμιάν εσωτερική απόσταση από την πλευρά του ακροατή. Ο ακουστικός κόσμος πρέπει να αποκληθεί υπερρεαλιστικός, γιατί με το πρώτο άκουσμα μιας φωνής η πραγματικότητα μόλις δημιουργείται*» (Πούχνερ, 1984: 368).

Στα ηχητικά ντοκουμέντα περιλαμβάνονται και συνεντεύξεις που έχουν παραχωρήσει άνθρωποι του θεάτρου, οι οποίοι μιλούν για το έργο τους και εκθέτουν την καλλιτεχνική τους κοσμοθεωρία. Πληροφορείται, λοιπόν, ο μαθητής ποια είναι τα πρόσωπα που καταξιώθηκαν στη σκηνή και κατανοεί τις επιρροές που δέχεται ο καλλιτέχνης από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, τον τρόπο που αυτός το επηρεάζει και τη σχέση ώσμωσης που αναπτύσσει με το δημιούργημά του.

Στο μουσικό τομέα, η ολοκληρωμένη προσέγγιση του θεάτρου επιβάλλει την ακρόαση τόσο της μουσικής παραστάσεων που έγραψαν ιστορία, όπως οι *Ορνιθες* του Μ. Χατζηδάκι (σκηνοθεσία Κ. Κουν), όσο και της μουσικής παραστάσεων για τα εκάστοτε έργα αναφοράς ή της κινηματογραφικής εκδοχής τους, όπως η επένδυση του Νίνο Ρότα για τις ‘σαιξπηρικές’ ταινίες του Τζεφίρελι.

Με την ακρόαση ηχογραφημένων παραστάσεων, αποσπασμάτων, συνεντεύξεων και μουσικών συνθέσεων για τη σκηνή, οι μαθητές οικειοποιούνται τον ακουστικό σκηνικό κώδικα. Διακρίνουν τις λεπτές ηχητικές αποχρώσεις, τις παύσεις, τον επιτονισμό, περισσότερο από ότι στο θέατρο, εξ αιτίας της απουσίας της εικόνας.

Ο οπτικός κώδικας, η όψη, διανοίγεται στους μαθητές κατά την παρακολούθηση παραστάσεων. Φωτογραφίες σκηνικής πραγμάτωσης έργων προεκτείνουν τη μελέτη τη σχετική με την έκφραση του ηθοποιού, με την ψιμυθίωση, το κοστούμι, αλλά και το θεατρικό οικοδόμημα. Πλούσιο φωτογραφικό υλικό θα ανεύρουν οι μαθητές σε διαδικτυακούς τόπους. Επιπλέον, οι νέοι τρόποι σκηνοθεσίας, τα βιβλία για το θέατρο, η αξιοποίηση του κυβερνοχώρου περιέχονται στην ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση σύγχρονων σκηνοθετικών εκδοχών, θα οδηγούσε τους μαθητές να κατανοήσουν την ιδιότητα του «ανοιχτού» έργου. Η νεότερη, και κάποτε μετανεοτερική εκδοχή των παραστάσεων, θέτει προβληματισμούς που κινητοποιούν την αδρανή σκέψη και αποτελούν αφετηριακό σημείο διαλόγου με το έργο τέχνης, κειμενικό και παραστατικό.

Εξάλλου, μέσα από τη σύγχρονη σκηνοθετική ματιά οδηγούνται οι μαθητές να συνδέσουν το θέατρο με την εκάστοτε κοινωνική – πολιτική – ιστορική στιγμή και να αντιληφθούν ότι το θέατρο της Αναγέννησης δεν είναι μουσειακή έκθεση, αλλά προσαρμόζεται στις προσλαμβάνουσες του σημερινού θεατή και αποδεικνύει ότι διαθέτει τις προϋποθέσεις για να συγκεράσει τη διαχρονικότητα με την παγκοσμιότητα και τις καθορισμένες από την εποχή του Σαίξπηρ, του Χορτάτζη και του Κορνάρου αξίες με το αντικειμενικό γίνεσθαι του σύγχρονου κόσμου (Γραμματάς, 2006).

Οι επισκέψεις στο θέατρο είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένες αριθμητικά. Οι εικονικές όμως επισκέψεις εντός και εκτός Ελλάδας είναι ευχερείς και άνετες. Αν και απουσιάζει στον κυβερνοχώρο η ιδιαίτερη αίσθηση θεάτρου, την οποία μόνο στον αυθεντικό χώρο μπορεί να απολαύσει κανείς, εντούτοις η πολυμεσική περιήγηση στο θέατρο *Globe* για παράδειγμα, είναι

εξαιρετικά επωφελής. Οι μηχανές αναζήτησης δίνουν διέξοδο στην απομόνωση που πιθανώς έχει το σχολείο, καθώς και στην αδυναμία να επισκεφτούν οι μαθητές απομακρυσμένους θεατρικούς χώρους.

Διδακτική μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική προσέγγιση γίνεται κυρίως με ένα λογισμικό πολυμεσικού τύπου με αρχεία εικόνας και ήχου. Χρησιμοποιούνται επίσης το διαδίκτυο, βιβλία, αφίσες, θεατρικά προγράμματα και κινηματογραφικές ταινίες.

Το περιεχόμενο του μαθήματος αφορά στις σχέσεις των δύο φύλων, όπως διαγράφονται σε έργα του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ. Ως πεδίο εφαρμογής επιλέχθηκαν το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* (2007α), *Το ημέρωμα της στρίγγλας* (2001) και το *Πολύ κακό για το τίποτα* (1996). Ως παράλληλα κείμενα προσφέρονται ο *Ερωτόκριτος*, η *Ερωφίλη*, ο *Άμλετ*. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-15 σε σχολείο της δυτικής Αθήνας.

Από την πρώτη ήδη συνάντηση οι μαθητές ενημερώνονται για τη διδακτική μεθοδολογία. Προετοιμάζονται για τη διερεύνηση του σαιξπηρικού σύμπαντος με τη θεωρητική τοποθέτηση στο θεατρικό γίνεσθαι της ελισαβετιανής εποχής. Για τη μελέτη των θεατρικών έργων επιλέγονται οι μεταφράσεις του Ερρίκου Μπελιέ, οι οποίες αντανακλούν το σύγχρονο γλωσσικό ιδίωμα και καθιστούν την πρόσληψη του κειμένου γόνιμη για τους μαθητές. Οι τελευταίοι χωρίζονται σε ομάδες των πέντε ατόμων και κάθε ομάδα επιλέγει ένα κεντρικό θέμα προς διερεύνηση από πίνακα θεμάτων που προτείνεται. Το κάθε μέλος της ομάδας επιλέγει ένα μικρότερο θέμα, το οποίο αποτελεί παράμετρο του κεντρικού. Αναγκαίο είναι όλοι οι μαθητές να μελετήσουν τουλάχιστον ένα από τα έργα, ακόμη και αν αυτό δεν εντάσσεται στην εργασία που αναλαμβάνουν. Με τον τρόπο αυτό προσπορίζονται τα οφέλη που απορρέουν από τη μελέτη του ποιητικού έργου. Ταυτόχρονα, οπλίζονται με σκεπτικισμό για τις πληροφορίες με τις οποίες θα τους κατακλύσει το διαδίκτυο, όταν θα προστρέξουν εκεί για ανεύρεση ιδεών.

Το θέμα των διαφυλικών σχέσεων, το οποίο πραγματεύονται τα έργα αναφοράς, αποτελεί μέρος των προβληματισμών του εφήβου, καθώς στην ηλικία αυτή βιώνει σωματικές, ψυχολογικές και συναισθηματικές εκρήξεις (Παρασκευόπουλος, χ.χ.). Αναγνωρίζει επομένως στο θεατρικό κείμενο ο έφηβος την αντανάκλαση των δικών του εσωτερικών αμφιταλαντεύσεων, της σφοδρής επιθυμίας, των συνειδησιακών συγκρούσεων. Τα στοιχεία αυτά καθιστούν το Ρωμαίο, τη Βεατρίκη, τη Μπιάνκα, τον Ερωτόκριτο, την Ηρώ οικεία πρόσωπα, που θέλγουν και έλκουν τα νεαρά αγόρια και κορίτσια. Ιδιαίτερος το αρχετυπικό ζευγάρι του Ρωμαίου και της Ιουλιέτας ανταποκρίνεται στη βιωματική, φαντασιακή ή ενσώματη διάσταση του εξιδανικευμένου έρωτα, ενώ το σύνολο των έργων παρέχει υλικό για προβληματισ-

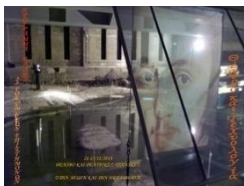
μό σχετικά με την επίδραση την επίδραση των κοινωνικών συνθηκών στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η οργάνωση του διδακτικού υλικού με το συνδυασμό εικόνας και ήχου, με αφήγηση που δεν είναι γραμμική, με τη μεταφορά σε εποχές που θυμίζουν παραμύθι και με τις κινηματογραφικές ταινίες, κατευθύνει το μαθητή μακριά από την κατάσταση του παθητικού δέκτη. Ο μαθητής παροτρύνεται να διαδραματίσει ενεργητικό ρόλο, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να διδάξει τους συμμαθητές του, όσα αποκόμισε από την ερευνητική του εργασία.

Ο σκοπός του μαθήματος, που είναι η μεθοδολογία της έρευνας, επιτυγχάνεται από τη στιγμή που ο μαθητής όχι μόνο θα διερευνήσει και θα ανακαλύψει, αλλά και θα χρησιμοποιήσει σωστά τις απαντήσεις τις οποίες έλαβε. Οι γνωστικοί στόχοι συνδέονται με την προσδοκία να κατανοήσουν οι μαθητές πτυχές του σαιξπηρικού έργου. Να συνδέσουν το δραματικό κείμενο με τη σκηνική του παρουσίαση. Να αντιληφθούν την επίδραση μιας πρωτογενούς μορφής τέχνης σε άλλες μορφές. Να ανακαλύψουν τις διαπολιτισμικές επιδράσεις. Να προσεγγίσουν το ζήτημα των διαφυλικών σχέσεων και το βαθμό ελέγχου, που ασκεί ο κοινωνικός παράγων. Παράλληλα, με στοχευμένες δράσεις, οι μαθητές θα υιοθετήσουν το ρόλο του ηθοποιού –για να παίξουν σκηνές ή να απαγγείλουν-, του σκηνοθέτη, του ενδυματολόγου, του σκηνογράφου, του θεατρικού κριτικού. Η βιωματική επίτευξη των αισθητικών στόχων συναρτάται με την ανάπτυξη του γλωσσικού αισθητηρίου, εφόσον καλούνται να αναπτύξουν απόψεις, επιχειρήματα ή να συνθέσουν σονέτα. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, διαχέονται οι παιδαγωγικές αρχές της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της αυτενέργειας και της αυτοεκτίμησης. Ο σχεδιασμός του λογισμικού «*Διαφυλικές σχέσεις στο θέατρο και τη λογοτεχνία της Αναγέννησης*» στηρίχθηκε στη θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης (Βιγκότσκι, 1993· Bruner, 1961,2007).

Σύντομη περιγραφή του λογισμικού

Η εισαγωγή στο λογισμικό γίνεται με διαφάνεια, η οποία συνδυάζει τα θεματικά αντικείμενα: προσωπογραφία του Σαίξπηρ με προβολή σε κτίσμα θεάτρου και ενημερωτικοί τίτλοι.



Στη συνέχεια, η ομάδα των μαθητών που έχει αναλάβει να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του ελισαβετιανού θεάτρου, να περιηγηθεί στο θεατρικό οι-

κοδόμημα της εποχής, να διατρέξει την εργοβιογραφία του Βάρδου και να αποτιμήσει τη συμβολή του στη γλώσσα και τον πολιτισμό, παρουσιάζει την εργασία της σε μορφή Power Point. Το κατευθυντήριο λογισμικό εμφανίζει μία γενική άποψη του θεάτρου Globe και με υπερσυνδέσεις κατευθύνει διακεκριμένα στα έργα αναφοράς και στην εργοβιογραφία.



Έπειτα, προβάλλεται η ταινία *Ερωτευμένος Σαίξπηρ*, η οποία, αν και αποτελεί μυθοπλασία, αναπαριστά με ακρίβεια τις συνθήκες της εποχής. Οι μαθητές παραπέμπονται σε φύλλα εργασίας και καλούνται να διαχωρίσουν σε ηλεκτρονικούς πίνακες τα ιστορικά από τα φανταστικά δεδομένα της ταινίας.



Οι παραλλαγές του υποκριτικού κώδικα και η διαφορετική σκηνοθετική άποψη ανακαλύπτονται με την προβολή του ίδιου μονολόγου από πέντε διαφορετικούς ηθοποιούς και σκηνοθέτες. Πρόκειται για σκηνή από τον *Άμλετ* (Σαίξπηρ, 2007β, III.i) με τον Ολιβιέ, τον Γκίμπσον, τον Μπράνα, τον Μπάρτον και τον Τέναντ, χωριστά (youtube, 2014). Με ερωτήσεις σε ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας οι μαθητές καθοδηγούνται να εντοπίσουν τρόπους και σκοπούς πλάνου, εκφοράς λόγου, χώρου, φωτισμού κ.ά.



Μία από τις ομάδες διερευνά κριτικές για διαφορετικές παραστάσεις των έργων αναφοράς, τα οποία παρουσιάστηκαν στην Ελλάδα, και τις εμφανίζει στην ολομέλεια, πλαισιωμένες με φωτογραφίες και αφίσα που φιλοτέχνησαν οι ίδιοι οι μαθητές.

Στους υπολογιστές προβάλλεται το Σονέτο XVIII. Όλες οι ομάδες μελετούν την τεχνική του. Καλούνται να εντοπίσουν σονέτα στο διαδίκτυο, να τα απαγγείλουν μπροστά σε κάμερα και να αναρτήσουν το φιλμάκι στην ιστοσελίδα του σχολείου. Επιχειρούν να συνθέσουν δικά τους σονέτα.

Οι ομάδες που ανέλαβαν να μελετήσουν τα θεατρικά έργα, παρουσιάζουν τις βασικές δομές, υπόθεση, χαρακτήρες, πλοκή, και συναρμολογούν την εργασία τους στη συνιστώσα των διαφυλικών σχέσεων. Ακολουθούν για κάθε περίπτωση οι αντίστοιχες ταινίες του Φρ. Τζεφιρέλι (*Ρωμαίος και Ιουλιέτα – Το ημέρωμα της στρίγγλας*) και του Κένεθ Μπράνα (*Πολύ κακό για το τίποτα*) με φύλλα εργασίας.



Προσφέρονται ηλεκτρονικά κείμενα από τον *Ερωτόκριτο* (Κορνάρος, 1995) και την *Ερωφίλη* (Χορτάτζης, χ.χρ.) και επισημαίνονται ομοιότητες και διαφορές ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή.

Επισημαίνεται, τέλος, η διασπορά και πρόσληψη των έργων στο χρονικό και διαθεματικό άξονα. Για τη βιωματική προσέγγιση του θέματος οι μαθητές αναπτύσσουν τις παρατηρήσεις τους με κατευθυνόμενο διάλογο αφού παρακολουθήσουν σκηνές από το μπαλέτο *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* και το μιούζικαλ *Kiss me, Kate*.



Οι μαθητές της γενιάς των επαναστατικών τεχνολογικών επιτευγμάτων είναι διψασμένοι για διαδραστικές εμπειρίες, εφόσον γαλουχήθηκαν μέσα στον κόσμο των ψηφιακών μέσων, τα οποία επιδρούν στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία και τον κόσμο. Είναι, επομένως, αυτονόητη η επίδρασή τους και στον τρόπο πρόσληψης της τέχνης και ειδικότερα της δραματουργίας. Η διδασκαλία στο σχολείο του 21ου αιώνα καλείται να ενσωματώσει το αντικειμενικό θεατρικό περιβάλλον σε παιδαγωγικά λογισμικά σχεδιασμένα κατά τις επιταγές της Παιδαγωγικής.

Η αισθητοποίηση των μορφών, η αναζήτηση και αξιοποίηση γνωστικού τύπου πληροφοριών, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση μέσα σε μία διαδραστική ενέργεια καθιστούν τις Τεχνολογίες όργανο προσέγγισης του θεάτρου στα πλαίσια της σχολικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Βιγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. (μτφρ. Α. Ρόδη), Αθήνα: Γνώση.
- Bruner, J. (1961). The Art of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της Εκπαίδευσης*. (μτφρ. Α. Βουγιούκα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματάς, Θ. (1990). *Δοκίμια Θεατρολογίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π. & Δερμιτζάκης, Χ. (1998). *Στοιχεία Θεατρολογίας. Α΄ Ενιαίου Λυκείου. Βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ο.Ε.Δ.Β.
- Γραμματάς, Θ. (2006). *Για το δράμα και το θέατρο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Δερμιτζάκης, Μπ. (1998). Multimedia και Εκπαίδευση: μία πρόταση διδασκαλίας της δραματουργίας. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 22, 29.
- Κορνάρος, Β. (1995). *Ερωτόκριτος*. (επιμ. Στ. Αλεξίου). Αθήνα: Εστία, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Lotman, Y. (1989). *Αισθητική και σημειωτική του κινηματογράφου*. (μτφρ. Π. Ζαχοπούλου- Βλάχου), Αθήνα: Εκδόσεις Θεωρία.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (χ.χ.). *Εξελικτική Ψυχολογία*. τ.4. Αθήνα: Πανεπιστημιακή Έκδοση.
- Πούχγερ, Β. (1984). *Ευρωπαϊκή Θεατρολογία*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή -Χορν.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*, τ. Α΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*, τ. Β΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐξπηρ, Ου. (1996). *Πολύ κακό για το τίποτα*. (μτφρ. Ερ. Μπελιές) Αθήνα: Κέδρος.
- Σαΐξπηρ, Ου. (2001). *Το ημέρωμα της στρίγγλας*. (μτφρ. Ερ. Μπελιές) Αθήνα: Κέδρος.
- Σαΐξπηρ, Ου. (2007 α). *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*. (μτφρ. Ερ. Μπελιές) Αθήνα: Κέδρος.
- Σαΐξπηρ, Ου. (2007 β). *Άμλετ*. (μτφρ. Ερ. Μπελιές) Αθήνα: Κέδρος.
- Χορτάτζης, Γ. (χ.χ.). *Ερωφίλη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιστορική Έρευνα.
- <http://www.youtube.com/watch?v=RCJ4hKJvgJw> (Ανάκτηση 10/9/14).

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η **Κωνσταντίνα Σοφιάδου** είναι αριστούχος απόφοιτος της Θεολογικής και της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, καθώς και της Δραματικής Σχολής Πέλου Κατσέλη. Σπούδασε Θεατρολογία στη Γερμανία με υποτροφία της Ε.Κ.Δ. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (Ε.Κ.Π.Α.) με ειδίκευση στο αντικείμενο «*Θέατρο και Εκπαίδευση*». Υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών (κατάθεση Μάρτιος 2015) με θέμα διατριβής «*Ευρωπαϊκή συνείδηση και ελληνική ταυτότητα. Η πρόσληψη του αρχαίου δράματος στην Ελλάδα μέσα από ξένες παραγωγές. 1980-2010*». Εργάζεται στο θέατρο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το Θέατρο / Δράμα και η Ψηφιακή Τέχνη στην Εκπαίδευση

Κλειώ Φανουράκη

Δρ, Διδάσκουσα Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πατρών
fanouraki@upatras.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα συζητηθεί το πώς τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενταχθούν δημιουργικά στη διδασκαλία του θεάτρου/δράματος, τόσο ως σύγχρονα διδακτικά μέσα όσο και ως μια ξεχωριστή μορφή ψηφιακού θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθεί η διδακτική μεθοδολογία με την οποία η ψηφιακή τέχνη συλλειτουργεί παραγωγικά στη διδασκαλία: α) του θεάτρου / δράματος ως αυτόνομου μαθήματος ή τέχνης, β) των άλλων μαθημάτων μέσω του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, γ) στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης του θεάτρου/δράματος ως δημιουργικής διάδρασης των τεχνών με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο/δράμα με τη χρήση νέων τεχνολογιών, ψηφιακό θέατρο στην εκπαίδευση, ψηφιακό δράμα στην εκπαίδευση, δραματοποίηση μαθήματος με τη χρήση των τεχνολογιών, θέατρο/δράμα με τη συνέργεια των τεχνών, διδακτική του θεάτρου μέσω του διαδικτύου.

Abstract

In this announcement I would like to discuss the polymorphic aspect of contemporary drama/theatre education combined with new technologies and also other art forms. Further, within digital drama, many digital practices, techniques and methodologies can be combined together with different art forms, all of which are embodied in and interact with the form of drama. The aim of this contribution is to explore and open up the possibilities of the digital methodologies used either in theatre/drama education or in drama in education.

Keywords: digital theatre/drama (in) education, digital drama, drama in education within new technologies, drama education through the internet.

Νέες τεχνολογίες και θεατρική αγωγή: ζητήματα όρων και ορίων

Το θέατρο/δράμα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ή το ψηφιακό θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση αποτελεί μια από τις σύγχρονες μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, τόσο περισσότερο, μάλιστα, όσο οι νέες τεχνολογίες και η ψηφιακή τέχνη αναπτύσσονται ως τα σύγχρονα, ψηφιακά διδακτικά μέσα στη διδασκαλία των τεχνών.

Στην παρούσα εισήγηση θα εστιάσω στο πώς οι νέες τεχνολογίες εντάσσονται ολοένα και πιο δημιουργικά στα μαθήματα της θεατρικής αγωγής και των τεχνών στην εκπαίδευση. Θα ήθελα εξ αρχής να διευκρινίσω, λόγω των παράλληλων κι εξίσου σημαντικών όρων και εννοιών που χρησιμοποιούνται στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τα είδη και τις μορφές του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση (Γραμματάς, 2014· Fleming, 2001· Heathcote, 1985· Κοντογιάννη, 2000· Κουρετζής, 2008· Μουδατσάκις, 2005· Neelands & Dobson, 2000· Παπαδόπουλος, 2010 κ.ά.), ότι στη συνέχεια της παρούσας εργασίας ο όρος θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως ο γενικός όρος, αντίστοιχα με εκείνον της θεατρικής αγωγής. Το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών μελετάται α) ως αυτόνομο καλλιτεχνικό μάθημα και β) ως μεθοδολογία για τη διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων ή για την εφαρμογή του σε άλλες θεματικές, τέχνες και επιστήμες. Με βάση αυτούς τους δύο άξονες, το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται μέσα από τις διαφορετικές μορφές που ποικίλλουν από το απλό φυσικό παιχνίδι, στο θεατρικό παιχνίδι, στη δραματοποίηση μαθημάτων, στη διερευνητική δραματοποίηση, στο σύγχρονο διαδραστικό θέατρο, στο θέατρο Forum κ.ά. Στο κείμενο που ακολουθεί, η χρήση των νέων τεχνολογιών στη λειτουργία της θεατρικής αγωγής συσχετίζεται με όλες τις παραπάνω αλληλοσυμπληρωματικές εκφάνσεις του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση.

Αναφερόμενη στον όρο ψηφιακό δράμα στην εκπαίδευση, θα ήθελα να εστιάσω στην πολυμορφική εκείνη πλευρά του σύγχρονου δράματος στην εκπαίδευση, η οποία συνδυάζει το θέατρο/ δράμα με τις νέες τεχνολογίες και τις άλλες μορφές παραστατικών και λοιπών τεχνών. Παραθέτοντας τον όρο των Huxley και Witts για την έννοια της performance, με βάση τον οποίο η performance έχει γίνει όντως ένας 'αστερισμός πρακτικών' (Huxley & Witts, 2002: 2), θα έλεγα ότι το ψηφιακό θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση καθίσταται πράγματι ένας αστερισμός πρακτικών χάρη στη χρήση των διαφόρων τεχνολογιών.

Με την αναφορά στη χρήση των νέων τεχνολογιών στα πολυμορφικά μαθήματα της θεατρικής αγωγής ή με τη χρήση του όρου ψηφιακό θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση, εστιάζουμε στις μορφές εκείνες του θεάτρου/δράματος, οι οποίες, υπό από την ευρύτερη έννοια του όρου, συμπεριλαμβάνουν μορφές και τεχνικές όπως: δημιουργική γραφή, θεατρική γραφή, κινηματογραφική γραφή, καθώς και από όλες τις τέχνες στην εκπαίδευση που αφορούν σε αυτοσχέδιες και παιδαγωγικές δράσεις που άλλες στηρίζονται στη διαδικασία και άλλες και/ ή στο αποτέλεσμα.

Παρ' όλο που στο πλαίσιο της μεθοδολογίας του σύγχρονου θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών συλλειτουργούν πολλές μορφές τεχνών, όλες αυτές ενσωματώνονται και βρίσκονται σε διάλογο με την κυρίαρχη μορφή του θεάτρου/δράματος. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις, όπου, ανάλογα την κατεύθυνση του μαθήματος ή της

δράσης, οι άλλες μορφές των τεχνών μπορούν να είναι εξίσου ισχυρές στο πλαίσιο του μαθήματος του θεάτρου/δράματος και να έχουν έναν παράλληλο κεντρικό ρόλο. Για το λόγο αυτό υπάρχουν μεθοδολογίες και μαθήματα θεατρικής αγωγής με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες δίνουν έμφαση τόσο στο θέατρο όσο και στον κινηματογράφο στην εκπαίδευση, στο χορό και στο θέατρο, στη μουσική, στη δημιουργική γραφή, στα εικαστικά και στην ψηφιακή τέχνη εν γένει. Στις περιπτώσεις αυτές οι άλλες τέχνες δεν αποτελούν μόνο μέρος της θεματικής του μαθήματος της θεατρικής αγωγής αλλά και εμπεριέχονται ως αυτόνομες τέχνες με τη δική τους 'ύλη' και διδακτική μεθοδολογία. Έτσι, για παράδειγμα, στο πλαίσιο αυτό η ειδική ορολογία του video drama (Sherman, 2003: 12), καθώς και η ορολογία που αφορά στην κινηματογραφική παιδεία, όπως η δημιουργία σεναρίων και η παραγωγή ταινιών από τους μαθητές (Sherman, 2003: 18-33), δύναται να αξιοποιηθεί και σε μαθήματα θεάτρου/δράματος με τη χρήση της ψηφιακής τέχνης. Αντίστοιχα, η αξιοποίηση μεθόδων και μορφών τέχνης όπως video dance (Nicoma, Zimmer & Stieber, 2002· McPherson, 2006) από τον χορό και video clip από τη μουσική, καθώς και video art (Meigh, 2006), εντάσσεται δημιουργικά στα μαθήματα του ψηφιακού θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, όταν οι μέθοδοι αυτές αποτελούν οργανικά μέρη της διαδικασίας ή του αποτελέσματος του μαθήματος ή της δράσης.

Στο πλαίσιο αυτής της πιο ολιστικής προσέγγισης του drama (στην αγγλοσαξονική ορολογία) με τη συνέργεια των υπολοίπων τεχνών, διαφορετικές μορφές της ψηφιακής τέχνης και των νέων τεχνολογιών συνυπάρχουν δημιουργικά. Η ψηφιακή τέχνη (Wands, 2007· Paul, 2015) στην εκπαίδευση αφορά στις πρακτικές εκείνες εφαρμογές, όπου οι νέες τεχνολογίες ή η ψηφιακή τεχνολογία εν γένει αποτελούν κυρίαρχο στοιχείο, τόσο στο στάδιο της δημιουργίας όσο και στο στάδιο της παρουσίασής τους (π.χ. εγκαταστάσεις με τη χρήση της τεχνολογίας, ψηφιακή ζωγραφική και φωτογραφία, animation, διάδραση ζωντανής και ψηφιακής τέχνης κ.ά.).

Παιδιά και έφηβοι προηγμένοι τεχνολογικά;

Προτού όμως συνεχίσω, θα ήθελα να αναφερθώ σύντομα σε κάποιες από τις πολλές απαντήσεις που αφορούν στο ερώτημα «γιατί να χρησιμοποιούμε τις νέες τεχνολογίες και στη διδακτική του δράματος;» (ερώτημα που χρήζει μιας άλλης εισήγησης επί του θέματος). Όχι μόνο οι έφηβοι (Gagni & Taylor, 2000), αλλά και τα σημερινά παιδιά, είναι τόσο εξοικειωμένα με τη γλώσσα των νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, σε επίπεδο που συχνά ξεπερνάνε τη γνώση των δασκάλων τους. Τα παιδιά μαθαίνουν από την προσχολική ηλικία να χειρίζονται τις οθόνες αφής, τα κινητά και τους φορητούς υπολογιστές της τελευταίας τεχνολογίας και ως έφηβοι βεβαίως χειρίζονται σε άριστο βαθμό την τεχνολογία. Έρχονται από μικρά σε ε-

παφή με το δράμα, μέσω της τηλεόρασης, του φιλμ, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, των υπολογιστών, των κινητών, συχνά και προτού γνωρίσουν το θέατρο. Οι κώδικες του παιχνιδιού και της μάθησης έχουν αλλάξει για τα παιδιά και τους εφήβους, από τη στιγμή που το φυσικό παιχνίδι αλλά και ο ελεύθερος χρόνος έχει αντικατασταθεί με πολύωρες δραστηριότητες στον υπολογιστή και στο κινητό. Τόσο τα παιδιά και οι έφηβοι που οι γονείς τους θέτουν όρια διαχείρισης της τεχνολογίας όσο και τα παιδιά και οι έφηβοι που ανεξέλεγκτα (με καθοδήγηση ή χωρίς) ζουν και βιώνουν το χρόνο των ψηφιακών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, έχουν ανάγκη επικοινωνίας στο σχολείο και ενός δημιουργικού τρόπου διδασκαλίας και μάθησης. Αφενός, λοιπόν, η διδακτική των τεχνών καλείται να οδηγήσει τα παιδιά σε διαδικασίες αναστοχασμού πάνω στην εξάρτηση από την τεχνολογία, ενώ αφετέρου, προσφέρει ταυτόχρονα στα παιδιά ένα οικείο τους μέσο μέσα από το οποίο μπορούν να απελευθερωθούν, να δημιουργήσουν, να συνομιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς και με τα μαθήματα με έναν εναλλακτικό τρόπο. Τα παιδιά και οι έφηβοι δεν έχουν ανάγκη μόνο την επικοινωνία και την προσωπική επαφή με τους συνομιλήκους τους και με τους ενήλικες αλλά και να επωφεληθούν από νέες διδακτικές μεθοδολογίες που φέρνουν το σχολείο πιο κοντά στην πραγματικότητα που ζουν οι μαθητές εκτός τάξης. Η σχέση των παιδιών με την τεχνολογία, πέρα από ζητήματα εξάρτησης, θέτει σημαντικά ερωτήματα επαναπροσδιορισμού των τρόπων μάθησης και διδασκαλίας. Ένας από τους ρόλους που καλείται ο δάσκαλος του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση να αναλάβει στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής εποχής είναι, σύμφωνα με την τοποθέτηση του Hornbrook, το να βοηθήσει τους μαθητές να μπορούν να ασκούν κριτική, με την πιο θετική έννοια της λέξης, στις πολλές δραματοποιήσεις που βιώνουν καθημερινά (Gangi & Taylor: 2000). Παράλληλα, οι ίδιοι οι κώδικες και η γλώσσα του ψηφιακού δράματος είτε αυτό είναι η γλώσσα των σύγχρονων θεατρικών παραστάσεων με τις νέες τεχνολογίες, των ταινιών, των διαδραστικών παραστάσεων ή των καθημερινών δραματοποιήσεων, δημιουργούν μια νέα κουλτούρα για τους μαθητές την οποία καλούνται να ανακαλύψουν, να επαναπροσδιορίσουν και να αξιολογήσουν.

Διδακτική Μεθοδολογία: Εφαρμογές και προτάσεις

Στην περίπτωση της θεατρικής αγωγής ως αυτόνομου μαθήματος ή δράσης (όπως είναι η ένταξη των μαθητών σε μια θεατρική ομάδα ή σε ένα θεατρικό όμιλο) ή κατά την εφαρμογή των τεχνών στη διδασκαλία των μαθημάτων, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν, όπως σημειώνω παρακάτω συνοπτικά (λόγω περιορισμού του χρόνου της εισήγησης) ως εξής:

Μέσα από την προβολή οπτικοακουστικού υλικού με σκοπό τη γνωριμία της ομάδας με υλικό που αφορά στο θέατρο και τις τέχνες (μαγνητοσκοπημένες θεατρικές παραστάσεις, συνεντεύξεις με σκηνοθέτες, συγγραφείς, ηθοποιούς κ.ά.).

- Με την προβολή σε προτζέκτορα οπτικοακουστικού υλικού μέσω του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (youtube κλπ).
- Με τη δημιουργική ένταξη της προβολής σε προτζέκτορα δράσεων κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, της δραματοποίησης και των άλλων μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση.
- Με την καλλιτεχνική ένταξη του προτζέκτορα και των νέων τεχνολογιών κατά το στάδιο δημιουργίας και εκτέλεσης της παράστασης ή των δρώμενων.
- Με την παράλληλη χρήση φωτιστικών πηγών, μηχανών προβολής και ψηφιακών προγραμμάτων προβολής στην οθόνη, όπως στις ειδικές μορφές του σύγχρονου θεάτρου σκιών, του σύγχρονου κουκλοθεάτρου, του χοροθεάτρου, του θεάτρου της επινόησης, του μαύρου θεάτρου της Πράγας κ.ά.
- Με την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα κατά την εξέλιξη μιας δραματοποιημένης ιστορίας ή κατά την εξέλιξη οποιασδήποτε μορφής θεατρικής αγωγής.
- Με την ελεγχόμενη και ουσιαστική ένταξη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στις δραματοποιημένες δράσεις: όπως π.χ. κλειστή σελίδα στο facebook ή στο gmail για τον πρωταγωνιστικό ρόλο ή για την ομάδα σε ρόλο, όπου οι μαθητές μπορούν να γράφουν τα αντίστοιχα ημερολόγια σε ρόλο και να δημοσιεύουν εικόνες σχετικές με τη δράση. Αντίστοιχα, δημιουργία σχετικών blogs όπου οι μαθητές συγγράφουν ως δημιουργοί και ερευνητές.
- Δημιουργική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις δράσεις της ομάδας: οι μαθητές σε ρόλο επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από επίσημη και ανεπίσημη αλληλογραφία, όπως: μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με σκοπό την παραγωγή διαφορετικών ειδών επίσημου και ανεπίσημου λόγου, δημιουργία ομάδων και διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για τις ομάδες, μέσα τα οποία αξιοποιούνται δημιουργικά με σκοπό την επικοινωνία των μαθητών σε ρόλο από τη μια συνάντηση στην άλλη.
- Sms, mms, κινητή τηλεφωνία και μέσα κοινωνικής δικτύωσης: η αξιοποίηση του κινητού τηλεφώνου στα μαθήματα της θεατρικής αγωγής με τρόπο που ο μαθητής να αποκτά κίνητρα για να λάβει μέρος στη δράση συνεισφέροντας με το υλικό που έχει στο κινητό του και το οποίο αποτελεί για αυτόν 'θησαυρό'. Πιο συγκεκριμένα: χρήση μουσικής και αξιοποίηση αγαπημένων τραγουδιών των μαθητών από το κινητό τους στο πλαίσιο του μαθήματος ή της παράστασης, αξιοποίηση των εικόνων που δημοσιεύουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, χρήση των μινιμαλιστικών λεκτικών δημοσιεύσεων που συνοδεύουν τις εικόνες ως αφορμή για συζήτηση, διάλογο και δράσεις θεάτρου.
- Δημιουργική χρήση της κάμερας και της ψηφιακής φωτογραφίας: για την καταγραφή της δράσης ως making off για την ομάδα, ή ως μέσο για την αξιοποίηση των αυτοσχεδιασμών στο τελικό αποτέλεσμα, χρήση της κάμερας την ώρα της δραματοποίησης με παράλληλη προβολή του υλικού στον προτζέκτορα και συνομιλία των ρόλων με το προβαλλόμενο υλικό.

Δημιουργία βίντεο ή αποσπασμάτων οπτικοακουστικού υλικού από τη μαθητική ομάδα: υλικό το οποίο θα ενταχθεί στη δραματοποίηση ή στην παράσταση.

- Δημιουργία βίντεο ή σειράς φωτογραφιών από τον συντονιστή/ εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσα από ρόλο μαγνητοσκοπεί τον εαυτό του ή έναν συνάδερφο και στο επόμενο μάθημα προβάλλει στον προτζέκτορα το συγκεκριμένο βίντεο –εντάσσοντας έναν νέο ρόλο στη δραματοποιημένη ιστορία (βίντεο ή φωτογραφία σε εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο που σχετίζεται με το θέμα της δραματοποίησης). Αντίστοιχα, η μαγνητοσκόπηση ενός ανθρώπου (με συγκεκριμένη ιδιότητα και επάγγελμα) που σχετίζεται ειδικά με το θέμα της δραματοποίησης μέσα από συνεντεύξεις των μαθητών.

- Τα δημιουργικά βίντεο, οι ταινίες μικρού μήκους και οι ταινίες μεγάλου μήκους στο μάθημα του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση: η υλοποίηση δημιουργικών βίντεο που μπορούν να αποτελέσουν ένα μέρος της παράστασης ή συμπληρωματικό σκηνικό χώρο, η δημιουργία animation και η δημιουργική χρήση ταινιών κινούμενων σχεδίων στα μαθήματα της θεατρικής αγωγής, τα δημιουργικά βίντεο ως τελικό προϊόν δράσης των συναντήσεων θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση διαφορετικών μορφών τέχνης.

- Η χρήση της κινούμενης εικόνας αντί της σκηνογραφίας ή συμπληρωματικά με αυτήν στο πλαίσιο της παράστασης ή του μαθήματος: διάδραση και η σύνθεση ζωντανής δράσης και μαγνητοσκοπημένης, συνομιλία ή επικοινωνία μαθητών σε ρόλο επί σκηνής ή στο χώρο των συναντήσεων με τα πρόσωπα από το βίντεο.

- Η αξιοποίηση της ψηφιακής εικόνας (still image) –της φωτογραφίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή στην παράσταση ή στην τελική δράση. Το φωτογραφικό υλικό ως: υλικό εισαγωγής σε μια ενότητα ή αφόρμηση για ένα μάθημα, είτε και ως σκηνογραφία και μέσο διάδρασης με τη ζωντανή δράση.

- Δημιουργικές εικαστικές συνθέσεις με την προβολή σε προτζέκτορα είτε φωτογραφιών είτε βίντεο είτε χρώματος για την εργασία πάνω στη σχέση σωμάτων με την προβαλλόμενη εικόνα, εικαστικές συνθέσεις σωμάτων που συσχετίζονται με την ψηφιακή εικόνα μέσω της χρήσης σκηνικών αντικειμένων (συμπληρωματική, αντιθετική ή διαδραστική σχέση εικόνας και σώματος): δημιουργία χορογραφίας και σύγχρονης σκηνοθεσίας σε σχέση με την εικόνα.

- Video Drama Conference -Επικοινωνία 2 τμημάτων ή 2 ομάδων μέσω ζωντανής σύνδεσης μέσω skype ή παρόμοιων προγραμμάτων τηλεδιάσκεψης.

- Διαδραστική ψηφιακή δραματοποίηση μέσω διαδικτύου: επικοινωνία μαθητών από διαφορετικούς τόπους μέσα από πολυπολιτισμικά θεατρικά προγράμματα, συζήτηση μαθητών από διαφορετικά μέρη με αφορμή το θέατρο και τις τέχνες στην εκπαίδευση, παράλληλη δημιουργία θεατρικού

πρότζεκτ με την ίδια θεματική και προσέγγιση από θεατρικές ομάδες διαφορετικών πόλεων ή χωρών που επικοινωνούν διαδικτυακά στο πλαίσιο της κοινής δράσης.

- Διαδικτυακή παράσταση - Internet Performances: διαδικτυακός χώρος όπου οι μαθητές μπορούν να δουν παραστάσεις ειδικά σχεδιασμένες για το internet και να δημιουργήσουν αντίστοιχα τις δικές τους δράσεις για on line χρήση και διάδραση με άλλες ομάδες από άλλες χώρες.

- Κινηματογράφος και Θεατρική Αγωγή: δημιουργία ταινιών, ντοκιμαντέρ και ταινιών βωβού κινηματογράφου με αφορμή συγκεκριμένη θεματική· δραματοποίηση και θεματικές από ταινίες (είδη ταινιών και είδη θεατρικών συμβάσεων), θεωρητική εργασία και πρακτική άσκηση πάνω στη σχέση κινηματογράφου και θεάτρου.

- Κινηματογράφος, Θέατρο, Χορός, Εικαστικές και άλλες Τέχνες: δημιουργική συνομιλία των τεχνών μέσω του θεάτρου και της αξιοποίησης όλων των παραπάνω ψηφιακών μέσων· αξιοποίηση κάθε τέχνης ως αυτόνομης και ανεξάρτητης τέχνης που σχετίζεται με ειδικό τρόπο με τις νέες τεχνολογίες.

- Ψηφιακά-Ηλεκτρονικά Παιχνίδια και Θεατρική Αγωγή: αξιοποίηση κωδίκων και συμβάσεων των παιχνιδιών σε δράσεις της θεατρικής αγωγής (ή και θεματικών, όπως π.χ. Farmorama), χρήση πλατφόρμας από παιχνίδια ως σκορ για παραστάσεις σύγχρονου επινοημένου θεάτρου (πίστες, σκορ, bonus, βοήθεια από φίλους κλπ.), ρόλοι που προκύπτουν από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Η χρήση όλων των παραπάνω εντάσσεται στο στάδιο της αφόρμησης / εισαγωγικό στάδιο ή της αξιολόγησης μιας συνάντησης ή ενός μαθήματος ή και κατά τη διάρκεια του. Το ψηφιακό υλικό δύναται να σχετίζεται άμεσα με τη θεματική ενότητα του μαθήματος και να αποτελεί ερευνητικό υλικό ή καλλιτεχνικό υλικό. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις παραπάνω δράσεις μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις εργασίες, τα πρότζεκτ, την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου ή τη δημιουργία αμιγώς καλλιτεχνικών προϊόντων ή δράσεων. Σε καμία περίπτωση η Τεχνολογία –όσο κι αν μεταφέρει τη φύση στην τάξη– δεν μπορεί να αντικαταστήσει την επαφή του παιδιού και του εφήβου με το φυσικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, οι παραπάνω ψηφιακές προτάσεις προτείνονται παράλληλα με αντίστοιχες προτάσεις για την επαφή των παιδιών με τη Φύση και την επανεργοποίηση αισθήσεων που έχουν χαθεί. Ωστόσο, ελλείπει χρόνου και χρήματος... η επαφή με τις λίμνες, τη θάλασσα και τις άλλες χώρες μέσω των νέων τεχνολογιών δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα, όχι μόνο να φανταστεί μέσω της νοεράς απεικόνισης, αλλά και να μεταμορφώσει και ψηφιακά στιγμές από τα όνειρά του με αποδέκτη το κοινό ή την ομάδα στην οποία έχει αποφασίσει να εκθέσει και να μοιραστεί με αυτήν θραύσματα φαντασίας, εμπειρίας και πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Fleming, M. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An integrated approach*. London: David Fulton Publishers.
- Gagni, Jane M., Taylor, Robert D. (2000). Reading Dramatic Texts in the Electronic Age: Modes of Response. In Nicholson, H. (ed.), *Teaching drama 11-18*. London: Continuum.
- Huxley, M, Witts, N. (2002). *The Twentieth-Century Performance Reader*. London: Routledge.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. Παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα "Μελίνα", Σχέδια δράσης (Project)*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- McPherson, K.. (2006). *Making Video Dance: A step-by-step Guide to Creating Dance for the Screen*. New York: Routledge.
- Meigh-Andrews, C. (2006). *A History of Video Art: The Development of Form and Function*. London: Bloomsbury Academic.
- Mitoma, J., Zimmer, E., Stieber, D. (eds.). (2002). *Envisioning Dance on Film and Video*. New York: Routledge.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Neelands, J., Dobson, W. (2000). *Drama and Theatre Studies at AS/A level*, London: Hodder & Stoughton.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Paul, C. (2015). *Digital Art* (third edition). London: Thames and Hudson.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wands. B. (2007). *Art of the Digital Age*, London: Thames and Hudson.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η **Κλειώ Φανουράκη** είναι σκηνοθέτις, ηθοποιός και Διδάκτωρ του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Παν/μίου Πατρών στον τομέα της θεατρολογίας και του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση. Έχει σπουδάσει σύγχρονο θέατρο και κινηματογράφο στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και των ξένων γλωσσών μέσα από τις τέχνες στην εκπαίδευση καθώς και στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διδακτική των τεχνών και στο σύγχρονο θέατρο. Διδάσκει, ως συμβασιούχος (Π.Δ. 407/80), τα μαθήματα της Διδακτικής του Θεάτρου για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Τ.Θ.Σ. Παν/μίου Πατρών. Έχει γράψει και σκηνοθετήσει μικρού μήκους ταινίες και σύγχρονες θεατρικές παραστάσεις για παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Με τη μικρού μήκους ταινία της «*Φτου! Ξελευθερία για όλους*»

προτείνει ένα πρόγραμμα θεατρικής και κινηματογραφικής παιδείας με θέμα τον εκφοβισμό. Η αλληγορική της ιστορία «*Η Νεράιδα Πραλίνα και το Μαγικό Φουντούκι*» παρουσιάζεται ως διαδραστικό πρόγραμμα λογοτεχνίας και τεχνών για σχολεία.

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ

Κάπου εκεί...

Δήμητρα Λαμπρέτσα

Εικαστικός
dilabretsa@yahoo.gr & www.labretsa.com/

Δέσποινα Μαραγκουδάκη

Ηθοποιός, Εμψυχώτρια Θεάτρου
despoinamar2@gmail.com

Μέσα στο ημίφως η αγωνία των χεριών αναζητά την ξεχασμένη αίσθηση της αφής.

Η όραση αφηνιάζει με τη συνειδητοποίηση της εικόνας που μόλις φαίνεται. Σε βλέπω!

Με ακούς;

Η πρώτη στιγμή της επικοινωνίας. Μοιάζει με παρελθόν.

Θυμάμαι...

Πάντα ο χρόνος, μια αφηρημένη έννοια, που βρίσκει υπόσταση, με το να συνδέει τα διαφορετικά γεγονότα. Η παρουσία του μέσα από τις εναλλαγές.

Ο ρόλος, η προετοιμασία του, οι λεπτομέρειες, διαδραματίζονται στο χώρο.

Ρυθμικές εναλλαγές και φράσεις, που ακούγονται διάσπαρτα δρομολογούν ένα ταξίδι εμπειριών, με την ελπίδα να μεταμορφώσουν τον άνθρωπο σε δίσκο βινιλιού με χαραξίες που μόνο ζωή μπορεί να ακουστεί όταν θα παιχτεί.

Κάπου εκεί... στην αφύπνιση των αισθήσεων ...

Κάπου εκεί σ' αυτό το παιχνίδι του θεάτρου..

Μήπως μπορέσουμε να αγγίξουμε το φως...



*Κάπου εκεί... Σύλληψη ιδέας: Δήμητρα Λαμπρέτσα, Σκηνοθεσία: Δέσποινα Μαραγκουδάκη
Σύντομα βιογραφικά σημειώματα*

Η **Δήμητρα Λαμπρέτσα**, απόφοιτη της Σχολής Καλών Τεχνών Αθηνών και της Σχολής Γραφικών Τεχνών και Καλλιτεχνικών Σπουδών Αθηνών (Τμήμα Γραφιστικής), καλλιτέχνης και εκπαιδευτικός-εμφυχώτρια, γεννήθηκε στα Γρεβενά και δραστηριοποιείται στην Αθήνα και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας και της Ευρώπης. Έχει εργαστεί ως σκηνογράφος, ζωγράφος και καλλιτεχνική υπεύθυνη σε κινηματογραφικές παραγωγές και θεατρικές σκηνές (Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος, Λυρική Σκηνή, κ.ά). Έχει πραγματοποιήσει ατομικές εκθέσεις ζωγραφικής στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό, ενώ κατά το τελευταίο διάστημα ξεκίνησε παρουσιάσεις με εικαστικά-μουσικά δρώμενα, εμπνευσμένα από το εικαστικό της έργο. Από το 2002 μέχρι σήμερα συνεργάζεται με ερευνητικές ομάδες κάνοντας αναπαραστάσεις παλαιοντολογικών και αρχαιολογικών ευρημάτων, όπως το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών, το Μουσείο Αιανής Κοζάνης, το Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου, το Παλιοντολογικό Μουσείο Μηλιάς Γρεβενών, κ.ά. Συνδυάζοντας την καλλιτεχνική και επιστημονική της ιδιότητα συντάσσει μελέτες σε μια σειρά από βιβλία όπως: Αντιμετώπιση χρόνιου μυοσκελετικού πόνου με βελονισμό, του Μιλτιάδη Καραύβη, Παιδαγωγική του Θεάτρου του Σίμου Παπαδόπουλου και Μινωικά εικαστικά τοπία της Ιριδας Τζαχίλ. Η δουλειά της έχει δημοσιευτεί σε εφημερίδες και σε επιστημονικά περιοδικά.

Η **Δέσποινα Μαραγκουδάκη** είναι σκηνοθέτης, ηθοποιός- θεατροπαιδαγωγός. Φοίτησε στο Εργαστήριο θεατρικής εκπαίδευσης «Πολιτισμικός Νότος» στην θεατρική σχολή «Θέατρο Δωματίου» της Α. Μπρούσκου και την σχολή «Παιδαγωγικής θεάτρου και θεατρικού παιχνιδιού» του Λάκη Κουρετζή καθώς και στην δραματική σχολή του Βασίλη Διαμαντόπουλου «Ιασμος». Από το 2000 εργάζεται ως εμφυχώτρια θεατρικής παιχνιδιού σε δημόσιους και ιδιωτικούς, εκπαιδευτικούς χώρους. Παραδίδει σεμινάρια σε εμφυχωτές, ηθοποιούς και εκπαιδευτικούς με θέμα το «θεατρικό ,εικαστικό εκπαιδευτικό παιχνίδι». Από το 2002 εργάζεται ως ηθοποιός και σκηνοθέτης σε θεατρικές παραγωγές. Θεατρικές παραστάσεις έχουν παρουσιαστεί στην πειραματική σκηνή του Εθνικού θεάτρου στο θέατρο της Ημέρας στο θέατρο Επί Κολωνό, στο θέατρο του Ν.Κοσμου στο Θέτρο Ελιαρτ, κ.α καθώς και σε πολιτιστικούς χώρους και Δήμους. Είναι ιδρύτρια της εταιρείας «Χρόνος Δράσεις Πολιτισμού» που παρουσιάζει παραστάσεις για παιδιά εφήβους και ενήλικες καθώς και εκπαιδευτικά προγράμματα. xronosdraseispolitismou.blogspot.com/

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Εξερευνώντας τα μονοπάτια της Ιστορίας

Κατερίνα Γαρδούνη

Φιλολόγος, Μεταπτυχιακό ΕΚΠΑ
gardounikat@yahoo.gr

Κατερίνα Χατζάκη

Δασκάλα, Ηθοποιός, Μεταπτυχιακό ΕΚΠΑ
katex5@hotmail.com

Περίληψη

Στον σχεδιασμό για το εργαστήρι «Εξερευνώντας τα μονοπάτια της Ιστορίας», ερέθισμα αποτέλεσε η επιθυμία μας να οδηγηθούν οι μαθητές της Έκτης Δημοτικού σε εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση των Εξερευνήσεων στην αλλαγή του ρου της Ιστορίας –και συγκεκριμένα η πραγματοποίηση του πρώτου περίπλου της γης από τον Μαγγελάνο– αποφεύγοντας τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Η χρήση των δραματικών τεχνικών αποτέλεσε το εργαλείο μέσω του οποίου τα μέλη της ομάδας πραγματοποίησαν ένα ταξίδι στον χώρο και τον χρόνο. «Βρέθηκαν» στην Πορτογαλία, συνάντησαν τον Μαγγελάνο, έγιναν μέλη του πληρώματός του και βίωσαν μαζί του όλο το συναρπαστικό ταξίδι με τις αναρίθμητες δυσκολίες. Η επιστροφή τους βρίσκει γεμάτους εμπειρίες έχοντας βιώσει την απώλεια, τον θάνατο, την προδοσία, την εμπιστοσύνη στην ομάδα και στον ίδιο τους τον εαυτό και στις δυνάμεις τους.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική Ιστορίας, δραματικές τεχνικές, διερευνητική δραματοποίηση

Abstract

While designing the "Exploring History' s paths" workshop we were motivated by the desire to make the 6th grade students come to conclusions on how discoveries have changed History - in particular Magellan' s voyage around the world- avoiding teacher-centric teaching methods. The team travelled in space and time through the use of drama techniques. They "arrived" in Portugal, in order to meet Magellan, become crew members and face the numerous difficulties with him. They came back full of experiences having experienced the loss, death, betrayal and trust among the team, themselves and their powers.

Keywords: history instruction, drama techniques, inquiry drama

Διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση δραματικών τεχνικών

Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση δραματικών τεχνικών αποτελεί χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο απόκτησης ιστορικής γνώσης. Αναπτύσσει σε σημαντικό βαθμό την ιστορική σκέψη των μαθητών, αφού διαθέτει εγγενή εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα και μπορεί να ενσωματωθεί σχετικά εύκολα στη διδακτική μεθοδολογία εκπαιδευτικών που είναι ήδη εξοικειω-

μένοι με τεχνικές ενεργητικής μάθησης, όπως η ομαδική εργασία και τα παιχνίδια ρόλων (Goalen & Hendy, 1993).

Η επιλογή διδασκαλίας χρησιμοποιώντας το θέατρο και τις δραματικές τεχνικές ως εργαλεία, οφείλεται στο ότι αυτά αποδεδειγμένα αποτελούν μέθοδο πρόσφορη για την εμπλοκή όλων των μαθητών και βιωματικό τρόπο απόκτησης δεξιοτήτων που οδηγούν με τη σειρά τους στην απόκτηση γνώσης. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια καλά δομημένη πορεία διδασκαλίας που χρησιμοποιεί και αξιοποιεί κατάλληλα δραματικές τεχνικές, ασκήσεις και παιχνίδια, τα οποία λειτουργούν ως ερευνητικά και δημιουργικά εργαλεία. (Goalen, 1995).

Οι δραματικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία ποικιλίας ιστορικών δεξιοτήτων πέρα από την απλή αφήγηση, συμπεριλαμβανομένης της εργασίας για ανάλυση πηγών και ιστορικής ερμηνείας. Εκτός από την ιστορική κατανόηση, όμως, αποτελεί και εξαιρετικά αποτελεσματικό μέσο για την κατάκτηση από τους μαθητές και της ιστορικής γνώσης (Goalen & Hendy, 1993· 1996). Αποτελούν επίσης, κοινωνικό εργαλείο, που καθιστά τους μαθητές ικανούς να αποκαλύψουν θετικές πλευρές του εαυτού τους, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους, ενώ ταυτόχρονα προωθείται ο κοινωνικός στόχος των ίσων ευκαιριών. Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και η κινητοποίηση του συνόλου των μαθητών, λοιπόν, είναι ένα από τα κίνητρα για τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Ενδιαφέρον θα παρουσιάσει η ανταπόκριση και συμμετοχή στη συγκεκριμένη διαδικασία, μαθητών με δυσκολίες σε παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης, όπως και το κατά πόσον αυτή η διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να χρησιμοποιείται ως «διαφοροποιημένη διδασκαλία», με στόχο την αύξηση της σχολικής επίδοσης αυτών των μαθητών (Σφυρόρα, 2007). Πρόκληση αποτελεί επίσης η μετάδοση ιστορικών πληροφοριών με αποφυγή χρήσης σχολικού εγχειριδίου καθώς και η αφομοίωσή τους, με τρόπο εντελώς διαφορετικό από τον συνήθη, αυτόν της στείρας απομνημόνευσης, τα γνωστικά αποτελέσματα της οποίας έχουν μόνο πρόσκαιρο χαρακτήρα (Αβδελά, 2003). Αξιοποιώντας τις δραματικές τεχνικές, το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να αποκτήσει ενδιαφέρον, μιας και τα προβλήματα που θα αναδειχθούν, μέσω του δράματος, θα αποδειχθούν προβλήματα που απασχολούν τον άνθρωπο, ανεξάρτητα από την εποχή. Ο συσχετισμός του παρελθόντος με το παρόν θα προβάλει διαχρονικά αιτήματα και θα αναδείξει ακόμη και σύγχρονα έντονα προβλήματα. Οι μαθητές οδηγούνται στη γνώση και κατανοούν τα προβλήματα του παρελθόντος με διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο, που διασφαλίζει την εμπλοκή όλων σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον. Ο προτεινόμενος τρόπος διδακτικής προσέγγισης της συγκεκριμένης ενότητας, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για προσέγγιση με παρόμοιο τρόπο, μιας οποιασδήποτε άλλης ενότητας του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς και διαθεματικής σύνδεσής του με άλλα μαθήματα (Μελέτη Περιβάλ-

λοντος, Εικαστικά, Μουσική, Γλώσσα, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά).

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο χρησιμοποιήσαμε κάποιες αντιπροσωπευτικές τεχνικές, τροποποιημένες και προσαρμοσμένες για την εξυπηρέτηση των στόχων του εργαστηρίου. Εξάλλου, «δεν υπάρχει συνταγή για μια τέτοιου είδους διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπνευστεί από προγράμματα που έχουν γίνει, αλλά καλείται ο ίδιος να δημιουργήσει τη δική του σύνθεση», όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει η έγκριτη θεατροπαιδαγωγός Άλκηστις (2008: 259-269), στο βιβλίο της *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*.

Λίγα λόγια για το εργαστήριο

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο αξιοποιήσαμε το μοντέλο του Σ. Παπαδόπουλου για τη Διερευνητική Δραματοποίηση όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο του *Παιδαγωγική του Θεάτρου* (2010, σ. 137). Στο βιβλίο εξηγούνται αναλυτικά όλα τα στάδια ανάπτυξης της Διερευνητικής Δραματοποίησης ως εξής:

1. δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας ποικιλία παιχνιδιών (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κλπ.)	
2. γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον δάσκαλος σε ρόλο ή εκτός ρόλου – παιδιά εκτός ρόλου	
<ul style="list-style-type: none"> ● ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ακρόαση / ανάγνωση λογοτεχνικού έργου, ακρόαση / ανάγνωση στίχων τραγουδιού, ανάγνωση θεατρικού έργου / παρακολούθηση θεατρικής παράστασης - ταινίας	<ul style="list-style-type: none"> ● ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΚΙΝΗΤΡΟ - ΕΡΕΘΙΣΜΑ παρακολούθηση/ ακρόαση/ ανάγνωση έννοιας, χρηστικού κειμένου, μαρτυρίας, προφορικής αφήγησης, οπτικού - ηχητικού εικαστικού ερεθίσματος ή συνδυασμού αυτών
3. δημιουργία θεατρικού - νέου περιβάλλοντος <ul style="list-style-type: none"> ● ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον <ul style="list-style-type: none"> ● ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών / στοχασμός σε ρόλο <ul style="list-style-type: none"> ● Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι γραφής – συγγραφή αφηγηματικού / θεατρικού κειμένου	
4. αξιολόγηση αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση	
5. παρουσίαση απλή χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία ή οργανωμένη ως προς τα σημεία της όψης θεατρική παράσταση.	

Πηγή: Παπαδόπουλος, Σ. (2004a). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.

Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Στο εισαγωγικό στάδιο, αναπτύχθηκαν ψυχοκοινωνικές, ψυχοκινητικές και δραματικές δραστηριότητες. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο, οι εμπυχωτρίες ήταν δύο και τα μέλη της ομάδας με την είσοδό τους στον χώρο, προμηθεύτηκαν από τη μία εμπυχωτρία μία 'κάρτα επιβίβασης' στην οποία έπρεπε να γράψουν τα στοιχεία τους και κατόπιν τη στερέωσαν πάνω στα ρούχα τους με ένα μανταλάκι. Μόλις ολοκλήρωσαν τη διαδικασία, βρεθήκαμε όλοι μαζί στο 'κατάστρωμα'. Η κρουαζιέρα μας για τον περίπλου της γης, όπως τον έκανε πρώτος ο θρυλικός Μαγγελάνος, θα ξεκινούσε άμεσα. Ακολούθησαν παιχνίδια γνωριμίας και κινητικές δραστηριότητες. Στόχος ήταν να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας και να μοιραστεί το κάθε μέλος κάποια σκέψη ή συναίσθημα με την υπόλοιπη ομάδα καθώς και να επέλθει σωματική εγρήγορση μέσω των παιχνιδιών και των ασκήσεων για την εξάσκηση των αισθητηρίων, την κίνηση, τη σωματική και λεκτική έκφραση και επικοινωνία, την παρατηρητικότητα κλπ. Σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ατμόσφαιρας, έπαιζε η κατάλληλη, για την κάθε περίπτωση, μουσική υπόκρουση.

Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Το αρχικό κείμενο, που στην περίπτωση αυτή λειτούργησε ως προ-κείμενο (O'Neill, 1995), ήταν ένα ημερολόγιο καταστρώματος. Το ημερολόγιο αυτό, θα το χρησιμοποιούσαμε καθόλη τη διάρκεια του εργαστηρίου για να ανταλλάσσουμε πληροφορίες για το ταξίδι και να οδηγούμαστε σε νέες δράσεις. Ενώ οι παίκτες έπαιζαν, η δράση διακόπηκε από το στοιχείο της έκπληξης. Ήταν ο ξεναγός (ΔσΡ- Δασκάλα -εμπυχωτρία στην προκειμένη περίπτωση- σε Ρόλο) (Παπαδόπουλος, 2010) η οποία οδήγησε την ομάδα στο μουσείο του πλοίου. Σε μία γωνία του χώρου είχαν τοποθετηθεί ναυτικά όργανα (πυξίδα, εξάντας, ηλιακό ρολόι κ.α.). Η ομάδα περιεργάστηκε τα όργανα και έδωσε πιθανές απαντήσεις για το πώς χρησιμοποιούνταν από τους ναυτικούς στο παρελθόν και σήμερα. Η εισαγωγή στο Δράμα έγινε μέσω του ημερολογίου καταστρώματος. Επρόκειτο για το ημερολόγιο του ιστοριογράφου της αποστολής του Μαγγελάνου. Τον ρόλο του ιστοριογράφου της αποστολής ανέλαβε η δεύτερη εμπυχωτρία.

Δημιουργία δραματικού – νέου περιβάλλοντος

Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Η δεύτερη εμπυχωτρία στον ρόλο του ιστοριογράφου, ξεκίνησε να διαβάζει την πρώτη σελίδα του ημερολογίου. Από αυτήν έμαθε η υπόλοιπη ομάδα πως ο βασιλιάς της Ισπανίας διαπληκτίστηκε με τον Μαγγελάνο και πως τον τελευταίο προσέγγισε ο βασιλιάς της Ισπανίας προκειμένου να πραγματοποιήσει το πρώτο ταξίδι προς τις νήσους των μπαχαρικών από τα δυτικά. Οι συμμετέχοντες έτσι, δημιούργησαν το νέο -δραματικό- περιβάλλον. Προσ-

διόρισαν τα χωροχρονικά στοιχεία του δοσμένου δραματικού περιβάλλοντος μέσω της αφήγησης. Διατύπωσαν εκτιμήσεις για τους ρόλους, τα κίνητρα και τις μεταξύ τους σχέσεις μέσω των τεχνικών ‘ο κύκλος του κουτσομπολιού’ (gossip circle) και ‘ο διάδρομος της συνείδησης’ (conscience alley). (Αυδή&Χατζηγεωργίου, 2007, Παπαδόπουλος, 2010). Μέσα από τον διάδρομο, πέρασε ο ιστοριογράφος για να αποφασίσει αν θα ακολουθήσει τον Μαγγελάνο στο παράτολμο ταξίδι του. Έτσι, τα μέλη τη ομάδας, εξοικειώθηκαν με τις δεξιότητες των θεατρικών ρόλων και ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τις νέες δραματικές καταστάσεις.

Δημιουργία δράσης και στοχασμού

Με τις ακόλουθες δράσεις, οι συμμετέχοντες πειραματίστηκαν πάνω σε νέες φόρμες έκφρασης, χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, φωνή, λόγο) και, με τη λειτουργία των θεατρικών τεχνικών, ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες δράσης και στοχασμού, για να διερευνήσουν στιγμιότυπα που πρότειναν οι εμπνευστές δίνοντάς τους μορφή και δράση. Η επόμενη δραστηριότητα, ήταν αυτοσχεδιασμός σε ομάδες με θέμα την προετοιμασία των караβιών για την αναχώρηση. Από το ημερολόγιο, πληροφορηθήκαμε πως μετά από ένα μεγάλο διάστημα στη θάλασσα, το πλήρωμα άρχισε να δυσανασχετεί και να ετοιμάζει ανταρσία. Επόμενη δράση, το περπάτημα στον χώρο συνοδεία μουσικής και η ‘ανίχνευση σκέψης’ (thought-tracking) (Αυδή&Χατζηγεωργίου, 2007, Παπαδόπουλος, 2010) των μελών του πληρώματος. Στη συνέχεια οδηγήθηκε ένας από τους ‘στασιαστές’ στην ανακριτική καρέκλα και με βάση τα λεγόμενα και τις σκέψεις του, η ομάδα δημιούργησε ένα ‘ομαδικό γλυπτό’ που αντικατόπτριζε τα συναισθήματα και τα κίνητρα των εξαντλημένων θαλασσοπόρων. Πάλι από το ημερολόγιο, πληροφορηθήκαμε πως οι εναπομείναντες ναυτικοί αποφάσισαν να συνεχίσουν το ταξίδι τους. Έπρεπε να δημιουργήσουν ακόμα πιο στενούς δεσμούς μεταξύ τους, να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης. Σε ζευγάρια, αυτοσχεδίασαν παίζοντας το παιχνίδι ‘οδηγώντας τον τυφλό’ εναλλάσσοντας τους ρόλους οδηγού-τυφλού. Την πρώτη φορά, ο οδηγός ψιθύριζε στον τυφλό του αυτά που βλέπει από το κατάστρωμα του πλοίου ενώ τη δεύτερη, ο οδηγός απομακρύνθηκε αρκετά αφήνοντας τον τυφλό του να τον βρει ανάμεσα σε όλους τους άλλους, φωνάζοντάς του τον προσωπικό, συνθηματικό ήχο που είχαν από κοινού επιλέξει. Φτάνοντας πια στις Φιλιππίνες, μαθαίνουμε από τη ΔσΡ ιστοριογράφου ότι ο Μαγγελάνος είναι νεκρός. Οι συμμετέχοντες, σε δύο ομάδες αυτοσχεδίασαν τις κραυγές και τους ήχους που παρήγαγαν οι αντίμαχες ομάδες των ιθαγενών που συνάντησε ο Μαγγελάνος. Συνεχίσαμε με το ‘περίγραμμα του χαρακτήρα’ (role on the wall) (Παπαδόπουλος, 2010) με ένα από τα μέλη της ομάδας να γίνεται ο Μαγγελάνος και τους υπόλοιπους να γράφουν γύρω από το περίγραμμά του τις σκέψεις τους για τον αρχηγό τους και μέσα στο περίγραμμα, τις τελευταίες σκέψεις του ίδιου του Μαγγελάνου. Το ημερολόγιο μας πληροφόρησε πως την αποστολή θα έφερ-

νε εις πέρας ένας άλλος πεπειραμένος ναυτικός και το πλήρωμα ξεκίνησε για το ταξίδι της επιστροφής.

Αξιολόγηση

Πρόκειται για το μεταγνωστικό στάδιο της στοχαστικής αυτοαξιολόγησης. Σε θεατρικό ρόλο και έπειτα, εκτός ρόλου, οι συμμετέχοντες, αιτιολόγησαν, μοιράστηκαν, επιχειρηματολόγησαν, σιώπησαν, αφουγκράστηκαν ο ένας τον άλλον. Επανέφεραν στο νου τους την όλη διαδικασία, την όλη διαδρομή και όσα διερεύνησαν. Έτσι, λίγο πριν ξεκινήσουμε, όλα τα μέλη έγραψαν από ένα γράμμα στις οικογένειές τους με τις σκέψεις τους και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από το ταξίδι τους ώστε σε περίπτωση ναυαγίου να διασωθεί ένα τουλάχιστον κομμάτι από αυτούς. Σχεδίασαν επίσης, πάνω στον παγκόσμιο χάρτη που τους δόθηκε, το ταξίδι που έκαναν με ένα μολύβι. Λίγο πριν ολοκληρωθεί η κρουαζιέρα μας, χαλαρώσαμε ξαπλώνοντας στο πάτωμα πάνω σε πανιά, οι εμψυχώτριες μοιράστηκαν κάποιες τελευταίες σκέψεις για τον Μαγγελάνο, το πλήρωμά του, το σύγχρονο ταξίδι μας και την ομάδα μας και ευχαρίστησαν τους 'επιβάτες' με λίγα μπαχαρικά από τις μακρινές νήσους των μπαχαρικών.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (2003). Διδακτική Μεθοδολογία. Διδάσκοντας Ιστορία. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων, *Κλειδιά και Αντικείμενα* ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html>
- Goalen, P. (1996). Educational drama and children's historical writing: process and product, *The Curriculum Journal*, 7(1), 75-91.
- Goalen, P. (1995). Twenty years of history through drama, *The Curriculum Journal*, 6(1), 63-77.
- Goalen, P. & Hendy, L. (1993). 'It's not just fun, it works!' Developing children's historical thinking through drama, *The Curriculum Journal*, 4(3), 363-384.
- Κουτσούρη, Α. Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων, *Κλειδιά και Αντικείμενα* ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://theduarte.org/10012013>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σφυρόερα, Μ. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων, *Κλειδιά και Αντικείμενα* ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html>

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Η **Κατερίνα Γαρδούνη** είναι πτυχιούχος του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας, με κατεύθυνση Αρχαιολογία και Ιστορία της Τέχνης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Πρόσφατα ολοκλήρωσε κύκλο σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ε.Κ.Π.Α), με κατεύθυνση Θέατρο και Εκπαίδευση. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην Α΄ βαθμια Εκπαίδευση σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.

Η **Κατερίνα Χατζάκη** είναι πτυχιούχος του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Ανώτερης Δραματικής Σχολής Ν.Ε.Θ. του Γιώργου Αρμένη. Ολοκλήρωσε ετήσιο κύκλο σπουδών στο θέατρο Πόρτα της Ξένιας Καλογεροπούλου πάνω στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Πρόσφατα ολοκλήρωσε κύκλο σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α με κατεύθυνση Θέατρο και Εκπαίδευση. Πήρε μέρος στη Διημερίδα με θέμα «*Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο*» που έλαβε χώρα τον Μάιο στην Αλεξανδρούπολη. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός σε δημοτικά σχολεία από το 2004.

Έχουν εκπονήσει θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οργανώσει, ως εμπυχωτρίες και επιμορφώτριες, θεατρικά εργαστήρια για παιδιά και ενήλικες, αξιοποιώντας τις δραματικές μεθόδους και τεχνικές ως εργαλεία για τη διδασκαλία μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πήραν μέρος στο 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων, που έλαβε χώρα τον Νοέμβριο του 2014 στην Αθήνα, ως εισηγήτριες (Γαρδούνη Κατερίνα), εμπυχωτρίες εργαστηρίου και μέλη της οργανωτικής ομάδας του συνεδρίου.

*Παίζουμε σχολείο; Το σχολείο που πήγα και το σχολείο που ονειρεύομαι*⁴⁸

Δέσποινα Μαραγκουδάκη

Σκηνοθέτης, Ηθοποιός, Θεατροπαιδαγωγός
despoinamar2@gmail.com

Περίληψη

Το βιωματικό μας εργαστήριο αναπτύχθηκε σε τέσσερις φάσεις, σε καθεμιά από αυτές τις φάσεις επιδιώξαμε την απελευθέρωση των αισθήσεων και την εξωτερίκευση σκέψεων, συναισθημάτων, τη δημιουργία σκηνικών δράσεων και το αυθόρμητο παιχνίδι των ρόλων, στοιχεία και τεχνικές που χρησιμοποιούμε στα εργαστήρια θεατρικού παιχνιδιού. Στόχος μας η δημιουργική έκφραση της ομάδας και η ανάπτυξη ατομικών και ομαδοσυνεργατικών δράσεων σε συνθήκες διαχείρισης συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: βιωματικό εργαστήριο, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, ομάδα.

Abstract

Our experiential workshop has been developed in four phases. In each of these phases, we sought to achieve the release of the senses and the externalization of thoughts and feelings. In addition, we aimed at creating action sequences and spontaneous role playing, all of which are elements that we use in drama play workshops. Our ultimate goal has been to enhance both the group's creative expression and the development of individual and team techniques in conflict management conditions.

Keywords: experiential workshop, dramatization, role play, group work

Α' φάση. Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

Εδώ ο εμπνευστής επιχειρεί μια βιωματική ανάλυση, από το χρονοντούλαπο των μαθητικών μας χρόνων, στην τρυφερή ηλικία του νηπιαγωγείου. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται σε ατομικές και ομαδικές δράσεις με σωματική έκφραση και χρήση λόγου, εφόσον το επιθυμούν. Πρόκειται για τη φάση της απελευθέρωσης και της εισαγωγής στο θέμα, μέσα από την πλέον παιγνιώδη διάθεση που διακρίνει τα νηπιακά χρόνια.

⁴⁸ Βιωματικό εργαστήριο για ενήλικες βασισμένο στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού (διάρκεια εργαστηρίου 1.30', συμμετείχαν 17 άτομα)

Πιο αναλυτικά

(επιλογή παιδικής μουσικής, ενώ οι συμμετέχοντες κινούνται ελεύθερα στο χώρο)
Ο εμπνευστής ζήτησε από τους συμμετέχοντες να μεταφερθούν στην νηπιακή τους ηλικία και συγκεκριμένα μέσα στον χώρο του νηπιαγωγείου. Οι συμμετέχοντες φαντάζονται τον χώρο και δρουν μέσα σε αυτόν. *Πώς κινούμαι μέσα στο νηπιαγωγείο μου; Ολόγυρα μου συναντώ τα σχέδιά μου, τις κατασκευές μου, τις ζωγραφιές μου. Πώς περνάω τη μέρα μου; Παίζω με τους φίλους μου παιχνίδια που έπαιζα τότε, στα χρόνια του νηπιαγωγείου, όσα θυμάμαι, όσα ξεχώρισε η μνήμη μου;*

B' φάση. Η πρώτη μέρα στο δημοτικό σχολείο

Στη συγκεκριμένη φάση οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο παροτρύνονται ν' αναπαραστήσουν δράσεις και ν' αναζητήσουν συναισθήματα από τα μαθητικά τους χρόνια στο δημοτικό σχολείο, ενώ σημείο αναφοράς αποτελεί η κομβική ημέρα της α' ημέρας στην α' τάξη του δημοτικού. Οι συμμετέχοντες μέσω της δραματικής αναπαράστασης καλούνται να τοποθετηθούν στον χώρο και να εμπλακούν σε ενεργά παιχνίδια ρόλων. Η συναισθηματική νοημοσύνη ασφαλώς, αποτελεί ένα από τα οχήματα της παρακάτω αναπαράστασης.

Πιο αναλυτικά

Ο εμπνευστής ζητά από τα μέλη της ομάδας να σταθούν νοερά έξω από το δημοτικό τους σχολείο. Πώς ήταν αλήθεια η α' μέρα στο... μεγάλο σχολείο; Παρατηρώ τους τοίχους. Πού πήγαν αλήθεια οι ζωγραφιές μου; Πού τοποθετώ τον εαυτό μου σε αυτό το σχολείο; Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν ν' αναπαραστήσουν την α' μέρα στο μεγάλο σχολείο, να επιλέξουν σε ποια θέση θα κάθονταν μέσα στην τάξη (σε ποιο θρανίο κλπ.). Στο σημείο αυτό εμπνευστής και ομάδα τοποθέτησαν πραγματικές καρέκλες σε ορισμένη διάταξη στον χώρο, αντίστοιχα της διάταξης μιας σχολικής αίθουσας. Οι συμμετέχοντες κάθονται και κατόπιν... ο εμπνευστής έθεσε τα εξής ερωτήματα: «παρέμεινα σε αυτή τη θέση ή με άλλαζαν;», «ποιοι είναι αυτοί που κάθονται δίπλα μου, τους γνωρίζω ή όχι;», «πώς αισθάνομαι γι' αυτούς;», «τι κάνω στον μπροστινό μου;», «τι κάνει ο πίσω μου σ' εμένα;», «τι φαντασιώνομαι για τον δάσκαλο που θα έρθει;».

Γ' φάση. Ο δάσκαλος, σχέσεις και δυναμική ομάδας μέσα στην τάξη

Οι συμμετέχοντες αυτή τη φορά ενθαρρύνονται σε διαδραστικά παιχνίδια ρόλων, ενώ κυριαρχεί έντονα και το στοιχείο του λόγου. Τα πρόσωπα εναλλάσσονται σε διαφορετικούς τύπους ρόλων- δασκάλων και σε χαρακτήρες

μαθητών. Στόχος των δράσεων εδώ, είναι η διαχείριση καταστάσεων και ενδεχομένως η διαχείριση κρίσεων μέσα από τη δραματοποίηση και το role play. Οι συμμετέχοντες καλούνται να ελιχθούν σε ρόλους από δασκαλο-μαθητές και να παρατηρήσουν τις δράσεις των άλλων συμμετεχόντων με κριτική σκέψη.

Πιο αναλυτικά

Ο εμπνευστής ζητά από τους συμμετέχοντες να γίνουν οι ίδιοι ένας τύπος δασκάλου και να επιλέξουν ποιο μάθημα θα επιθυμούσαν να διδάξουν. Ένα-ένα τα μέλη της ομάδας ανεβαίνουν στο έδρανο της τάξης και μεταμορφώνονται σε δάσκαλο ή δασκάλα, ενώ τα υπόλοιπα μέλη παραμένουν καθισμένα στα θρανία τους και αποτελούν τους μαθητές του τμήματος. Κάθε παιδί-μαθητής αντιδρά με τον δικό του τρόπο στο μάθημα. Ανάλογα με τις θέσεις που έχουν επιλέξει στην τάξη & ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε παιδιού-μαθητή, τα μέλη της ομάδας παρουσίασαν διαφορετικούς χαρακτήρες με δικές τους τυπολογίες. Στη συνέχεια ενθαρρύνονταν από τον εμπνευστή σε διάφορους χρόνους που δίνονταν υπό την καθοδήγησή του (βλέπε μουσικά ερεθίσματα, σταμάτημα- ξεκίνημα μουσικής κλπ.) ν' αλλάζουν θέσεις και να μεταμορφώνονται σε διαφορετικούς τύπους παιδιών. Επικρατεί η συνθήκη: αλλάζω θέση - αλλάζω συμπεριφορά.

Κατόπιν ο εμπνευστής παρότρυνε τους μαθητές να δυσκολέψουν τη ζωή του δασκάλου με διάφορες αταξίες και φασαρία. Στόχος η παρατήρηση της συμπεριφοράς του δασκάλου και οι σκέψεις γύρω από τη διαχείριση της εκάστοτε κατάστασης: πώς θα έπρεπε ν' αντιδράσει ο δάσκαλος; Ο εμπνευστής ζήτησε από τους μαθητές να σημειώσουν σε μια κόλλα χαρτί γιατί εφάρμοσαν κάποια ζωηρή ή παραβατική συμπεριφορά μέσα στην τάξη π.χ. βαριέμαι, θέλω να με προσέξουν οι άλλοι, είμαι κουρασμένος κ.λπ. Παράλληλα, έγραψαν λέξεις ή φράσεις που ταιριάζουν στον κάθε τύπο δασκάλου, δημιουργώντας τρόπον τινά το προφίλ του δασκάλου.

Στο τέλος της δράσης κάθε τύπος δασκάλου σηκωνόταν στην «έδρα» και πάλι. Στέκεται ακίνητος σε μια πόζα, στη λογική ενός θεατρικού tableau vivant. Τα υπόλοιπα παιδιά-παίκτες του λένε τι θα ήθελαν ν' αλλάξει ή τι τους απωθεί/ τρομάζει στον τρόπο του. Ο εκάστοτε δάσκαλος- συμμετέχων τελικά, αλλάζει και προσαρμόζεται στις υποδείξεις των παιδιών.

Δ' φάση. «Πώς ονειρεύομαι το σχολείο μου;»

Σε αυτό το στάδιο καθώς το εργαστήριο σιγά-σιγά ολοκληρώνεται, οι συμμετέχοντες καλούνται ν' αναστοχαστούν σε σχέση με όσα προηγήθηκαν, ν' αναπτύξουν σκέψεις, να μοιραστούν συναισθήματα στον κύκλο της ομάδας.

Τέλος, όλοι συμμετέχουν ενεργά σε μια εικαστική δράση διαμόρφωσης ενός σκηνικού και όχι μόνο περιβάλλοντος δράσης. Συνεπώς, το εργαστήριο ολοκληρώνεται μ' ένα βιωματικό και συνάμα εικαστικό αποτέλεσμα.

Πιο αναλυτικά

Τα μέλη του εργαστηρίου κάθησαν σε κύκλο. Ο εμπνευστής ζήτησε από τα μέλη της ομάδας να περιγράψουν πως θα ήθελαν να είναι η τάξη τους (π.χ. ακούστηκε η φράση: «*το σχολείο μου θα ήθελα να είναι στα σύννεφα*»). Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες κλείνουν τα μάτια τους και φαντάζονται, εκφράζονται δυνατά.

Στο τέλος του εργαστηρίου ζητήθηκε από τους παίκτες να διαμορφώσουν με πανιά την τάξη που βρίσκονται τώρα, προσθέτοντας χρώμα με απλές αλλαγές σ' έναν χώρο. Λίγο πριν το κλείσιμο, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η αίσθηση του νέου περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Λάκης Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα- Αισθητική αγωγή του παιδιού*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (2014). *Θέατρο και Υφαντική- με αφορμή τον Πόλιτικό του Πλάτωνα*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Δέσποινα Μαραγκουδάκη φοίτησε στο Εργαστήρι θεατρικής εκπαίδευσης «*Πολιτισμικός Νότος*», στη θεατρική σχολή «*Θέατρο Δωματίου*» της Α. Μπούσκου, στην σχολή «*Παιδαγωγικής θεάτρου και θεατρικού παιχνιδιού*» του Λάκη Κουρετζή, καθώς και στην δραματική σχολή του Βασίλη Διαμαντόπουλου «*Ιασμος*». Από το 2000 εργάζεται ως εμπνευστρια θεατρικού παιχνιδιού σε δημόσιους και ιδιωτικούς, εκπαιδευτικούς χώρους. Παραδίδει σεμινάρια σε εμπνευστές, ηθοποιούς και εκπαιδευτικούς με θέμα «*το θεατρικό και εικαστικό εκπαιδευτικό παιχνίδι*». Από το 2002 εργάζεται ως ηθοποιός και σκηνοθέτης σε θεατρικές παραγωγές. Θεατρικές παραστάσεις έχουν παρουσιαστεί στην πειραματική σκηνή του Εθνικού θεάτρου, στο θέατρο της Ημέρας, στο Θέατρο Επί Κολωνώ, στο Θέατρο του Ν. Κοσμου στο Θέατρο Ελιάρτ κ.α., σε ποικίλους πολιτιστικούς χώρους και σε Δήμους. Έχει ιδρύσει την εταιρεία «*Χρόνος Δράσεις Πολιτισμού*», η οποία παρουσιάζει παραστάσεις για παιδιά εφήβους και ενήλικες καθώς και εκπαιδευτικά προγράμματα xronosdraseispolitismou.blogspot.com/

Οι ηλιαχτίδες ταξιδεύουν στις γειτονιές του κόσμου

Δήμητρα Νικοπούλου

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής – Εμπυνώτρια Θεατρικού Παιχνιδιού
dimitradance@yahoo.com

Χρυσανγή Γλένη⁴⁹

Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολική Σύμβουλος 2^{ης} περιφέρειας Φθιώτιδας
xgleni@otenet.gr

Περίληψη

Μια χρυσή Ηλιαχτίδα κινείται στο Σύμπαν με ενεργειακή ροή. Το ταξίδι είναι χωρίς αρχή και τέλος. Θα διαρκεί όσο ο πατέρας Ήλιος θα είναι το σημείο ένωσης των Ανθρώπων στον πλανήτη και όσο η μάνα Γη θα αποδέχεται αυτή την Ένωση. Η Χρυσανγή η κόρη του Ήλιου ταξιδεύει στις γειτονιές του κόσμου. Από γειτονιά σε γειτονιά και από χώρα σε χώρα, κινείται ευαισθητοποιημένη από έννοιες όπως ρατσισμός, ξενοφοβία με στόχο να γνωρίσει ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αντλώντας πληροφορίες που θα επεξεργαστεί, δίνοντας απαντήσεις σε ερωτήματα για την διαφορετικότητα και διακρίνοντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους. Περνά από διαδικασίες ενσυναίσθησης και συνειδητά αποδέχεται το διαφορετικό. Στο πολυπολιτισμικό της ταξίδι, συναντά ανθρώπους με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όσον αφορά τα ήθη, τα έθιμα, τι συνήθειες, τον τρόπο ζωής, τις αξίες, τις στάσεις, αλλά και ανθρώπους με διαφορετικό χαρακτήρα, συναισθήματα, συμπεριφορά, χρώμα. Βιώνει μαζί τους απλές καθημερινές ιστορίες με αλήθεια αλλά ζουν και παραμύθια με ονειροφαντασία! Σ' αυτό το μαγευτικό ταξίδι προσκαλεί τα παιδιά να βιώσουν μαζί της περιπέτειες. Τα εμπνυχώνει, τα παροτρύνει, τα ανατροφοδοτεί, τα καθοδηγεί να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία δράσης μέσα από δραστηριότητες με θεατρικό παιχνίδι, Διαπολιτισμικό, Πρωτόγονο Χορό, Δημιουργικό Χορό, Μουσικοκινητική αγωγή και Δημιουργική κίνηση, σ' ένα σκηνικό περιβάλλον χρωματιστό και παραμυθένιο: α) με εικαστικές κούκλες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αντιπροσωπευτικές των λαών. β) εικαστικά αντικείμενα που παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην κατανόηση και εξέλιξη των ιστοριών.

Οι δραστηριότητες εμπλουτίζονται με μουσική παραδοσιακή των χωρών, που γεννά ποικίλα συναισθήματα και ενεργοποιεί το σώμα να κινηθεί στο χωροχρόνο και να χορέψει. Η ανάγκη αυτού του προγράμματος είναι να υποστηρίξει το καινοτόμο, το διαπολιτισμικό, το δημιουργικό, το εκπαιδευτικό, το καλλιτεχνικό και να συνδέσει την Τέχνη με την Εκπαιδευτική Διαδικασία. Σχεδιάστηκε με γνώση, εμπειρία ψυχοπαιδαγωγική, καλλιτεχνική και πολύ αγάπη.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, διαπολιτισμική προσέγγιση, δημιουργικός χορός, εικαστικά, διαφορετικότητα, ρυθμική κίνηση

⁴⁹ Η συνεισφορά σε αυτή την εισήγηση αφορά στο θεωρητικό μέρος της διαπολιτισμικής διάστασης.

Abstract

A golden Sunbeam moves in the Universe with energy flow. The journey has no beginning or ending. It will last as long as the Father Sun is the junction among People on the planet and as long as the Mother Earth accepts this Union. Chrysalenia, the Sun's Daughter, travels in the neighbourhoods of the world. Moved by concepts like racism and xenophobia, she travels from neighbourhood to neighbourhood and from country to country in order to meet people belonging to different cultural groups, draw information to be processed, give answers to questions about diversity and distinguish similarities and differences between them. She experiences empathy processes and consciously accepts the different. During her multicultural journey, she meets people with cultural differences in terms of manners, customs, habits, lifestyles, values, attitudes, and also people with different characters, emotions, behavior, colour. She experiences their simple, true, everyday stories but also shares fairytales full of dreams and fantasy with them! In this magical journey she invites children to experience her adventures. She animates, encourages, gives feedback, guides them to actively participate in the process of action through activities with Dramatic Play, Intercultural-Primitive Dance, Creative Dance, Music Education and Creative Movement, in a colorful and magical scenery including: a) dolls with characteristics that are representative of Peoples, b) artistic objects that are essential to the understanding and development of stories.

The activities are enriched with traditional music of the countries, which raises various emotions and energises the body to move in spacetime and dance ... The need of this program is to support the innovative, the intercultural, the creative, the educational, the artistic and connect Art with the Educational Process. Designed with knowledge, experience in educational psychology and art,... and love!

Keywords: dramatic play, intercultural, creative dance, art, diversity, rythmical movement

Χαρακτηριστικά του προγράμματος

Το πρόγραμμα έχει ως βασικό άξονα την σύνθεση της Τέχνης με την Εκπαιδευτική Διαδικασία. Αναφέρεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (προνηπιακών και νηπιακών τάξεων) και σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Α΄ έως Δ΄ Δημοτικού). Είναι Διαθεματικό, Διαδραστικό, Διαπολιτισμικό. Συνδέει γνωστικά αντικείμενα από: Ιστορία, Μυθολογία, Λαογραφία, Λαϊκό Πολιτισμό, Γεωγραφία, Περιβαλλοντική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Νέες Τεχνολογίες, Θέατρο, Μουσική, Χορό, Εικαστικά, Ξένη Γλώσσα, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία.

Στόχοι του προγράμματος

- Η ενεργοποίηση των αισθήσεων και της δημιουργικής φαντασίας καθώς και η ανάπτυξη της κινητικής δημιουργικότητας.

- Η ανάπτυξη της πηγαίας αυτοέκφρασης μέσα από το Θεατρικό παιχνίδι και της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα από την σωματική έκφραση, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία και στην Α΄ σχολική.
- Η ουσιαστική επικοινωνία στην ομάδα μέσα από την διαχείριση των πληροφοριών αλλά και μέσα από ομαδικούς χορούς.
- Η δημιουργία θετικών διαπολιτισμικών συναισθημάτων που γεννά η ενσυναίσθηση και τα συναισθήματα της φιλίας ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων αλλά και χαρακτήρων
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Θεωρητικό μέρος

I. Το Θεατρικό παιχνίδι

Το Θεατρικό παιχνίδι ως θεατροπαιδαγωγική μέθοδος (Παπαδόπουλος, 2010) και βιωματική διαδικασία διέπεται από ψυχοπαιδαγωγικές και παιδαγωγικές αρχές. Είναι καινοτόμος μέθοδος αυτοσχέδιας έκφρασης και επικοινωνίας κατά την οποία τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία δράσης, ζουν την περιπέτειά της, ενθουσιάζονται και εκπλήσσονται από το νέο, το διαφορετικό και το πρωτότυπο το οποίο ανακαλύπτουν. Οι αισθησιοκινητικές ασκήσεις και τα παιχνίδια εκφράζονται ψυχοσωματικά απελευθερώνοντας την περίσσεια ενέργεια, ενώ παράλληλα τα παιδιά ομαδοποιούνται, συνεργάζονται, εμπιστεύονται το ένα το άλλο, επικοινωνούν. Μέσα από τη σωματική έκφραση που είναι άμεσα συνδεδεμένη με το Θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτουν τις σωματικές δυνατότητες, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Στόχος να προκύψει εμπύχωση μέσα από την δράση.

Η επαφή με τα παιχνίδια ρόλων και τις καταστάσεις δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν μόνα τους το ρόλο που επιθυμούν, εξυπηρετώντας τις εσωτερικές τους ανάγκες και προσδοκίες. Επόμενο στάδιο αποτελεί ο αυτοσχεδιασμός με το ρόλο μέσα από το λόγο και την κίνηση στα πλαίσια της ομάδας και η θεατρική επικοινωνία με αυτόν. *«Έτσι το Θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στη γνώση της αληθινής φύσης του ρόλου και γίνεται ένας αποτελεσματικός τρόπος να κατανοήσουν τη θέση του άλλου μέσα από την διαφορετικότητα των ρόλων. Να αποκτήσουν συναισθηματική πλήρωση μέσω ενσυναίσθητικής στάσης. Με άλλα λόγια, να καταλάβουν ότι η άλλη άποψη είναι ο τρόπος να ψάξουν βαθύτερα το δικό τους εαυτό»* (Παπαδόπουλος, 2010: 100).

Επιπλέον, όπως επισημαίνεται από πολλούς μελετητές (Άλκυστις, Λ. Κουρετζής, Σ. Παπαδόπουλος, Θ. Γραμματάς, κ.ά.) το θεατρικό παιχνίδι μέσω της αναπαραγωγής ρόλων και καταστάσεων μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν αρνητικά συναισθήματα όπως η λύπη, ο θυμός, ο φόβος και το άγχος, γεγονός που συντελείται με την ταυτόχρονη και έμμεση

βελτίωση της αυτοσυγκέντρωσης, της ταχύτητας στη σκέψη και της παρατηρητικότητας καθώς και της διαρκούς εξάσκησης της αναπνοής.

Η φαντασία και η δημιουργικότητα αποτελούν πάντα τον πυρήνα στο θεατρικό παιχνίδι. *«Η φαντασία κινητοποιεί τη δράση τους και αυτή ανατροφοδοτεί την πρώτη. Η δημιουργική τους σκέψη είναι το όχημα για να επινοούν έναν αλλιώτικο κόσμο με το δικό τους τρόπο. Να δοκιμάζουν αυθόρμητα και διαισθητικά διάφορους τρόπους στη στάση των ρόλων, να σκέφτονται, να ανατρέπουν και να αναδομούν την πραγματικότητα σε νέες εικόνες. Δημιουργούν έναν κόσμο όπως τον ονειρεύονται, με κομμάτια πραγματικότητας και φαντασίας, τον ζαναφτιάχνουν καινούργιο με τον εμπνευστή σύντροφο και συνερευνητή τους»* (Παπαδόπουλος, 2010: 101).

Κατά τον Κουρετζή (Κουρετζής, Λ., 1991) το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αναπτυχθεί σε τέσσερις φάσεις: α) η απελευθέρωση από κοινωνικές 'συστολές' και η δημιουργία ομάδας, β) η αναδημιουργία θεατρικών ρόλων και καταστάσεων, γ) η σκηνική αυτοσχέδια δράση, δ) η αποτίμηση του εργαστηρίου.

II. Η Διαπολιτισμική διάσταση

Η Διαπολιτισμική προσέγγιση διαπραγματεύεται, σε ένα πρώτο επίπεδο (πολιτισμικό), κυρίως ζητήματα που αφορούν την κατανόηση και την επικοινωνία ανάμεσα (δια) σε διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ σε ένα επόμενο επίπεδο (πολιτικό), σύμφωνο με τη σύγχρονη κριτική – αναστοχαστική συζήτηση (Honneth, 2009· Stojanov, 2011· Ruhloff, 2006· Μάρκου, 2010· Γκότοβος, 2010· Γκόβαρης, 2013· Γλένη, 2011 κ.ά.), στοχεύει στην κατανόηση και επικοινωνία, αλλά και στην κοινωνική εκτίμηση και αναγνώριση ανάμεσα στα πρόσωπα –πιθανούς φορείς– ενός διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου μέσω της ατομικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης. Στο επίπεδο αυτό σκέψης, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα δεν νοούνται ως στατικές σταθερές της προσωπικότητας, αλλά ως δυναμικά στοιχεία της εξέλιξής της (Γκόβαρης, 2005).

Αρχές που διατρέχουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα και η μεταρρύθμιση. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μεταρρύθμισης αποτελούν: α) η ένταξη, β) η συνοχή, γ) η διαπερατότητα, δ) η αναγνώριση και ε) η διαδικασία (Μάρκου, 2011). Η κριτική σκέψη, ο ηθικός σεβασμός, η κοινωνική εκτίμηση και αναγνώριση αποτελούν «βάθμεμα» της δημοκρατίας.

Το θέατρο, με τη μεταφορική του δύναμη και τη διαλογικότητά του ως δομικό στοιχείο (O' Neill, 1989) οφείλει να αναπτύσσει τη διαπολιτισμική ικανότητα (Gay, 1999· Άλκηστις, 2008), γεγονός που επιτυγχάνεται μέσω του βιώματος το οποίο προωθεί την ενσυναισθητική κατανόηση (Schewe, 1998). Η συναισθηματική ταύτιση με τους ήρωες και τις δοκιμασίες της ζωής τους, το «συν- πάσχω», η «αλληλοπαθητική» και η «ομοιοπαθητική» μέ-

σα από λογική, ανάλυση και αιτιολόγηση μπορεί να οδηγήσουν σε πράξεις ηθικής (Winston, 1999· Παπαδόπουλος, 2014) με στόχο την αναζήτηση μιας νέας οπτικής για τον κόσμο που ζούμε (2002)⁵⁰. Σύμφωνα με τον ίδιο (Neelands, 1996), «το θέατρο είναι μια πηγή προσωπικού πολιτισμικού μετασχηματισμού. Μέσω του θεάτρου, είτε ως θεατής είτε ως συμμετέχων, η αίσθηση του εαυτού μετασχηματίζεται [...]. το θέατρο είναι ένα μέσο που κάνει τις αόρατες πολιτισμικές επιδράσεις ορατές και συζητήσιμες. Είναι ο καθρέφτης που μας δείχνει πώς είμαστε φτιαγμένοι αλλά και πώς θα μπορούσαμε να γίνουμε [...] είναι η γενική πρόβα για την αλλαγή και μια αρένα για ριζικό διάλογο»⁵¹.

III. Τα εικαστικά και οι τέχνες

α. Η εικαστική διάσταση

Τα εικαστικά αντικείμενα είναι μέρος των ιστοριών και ζουν την κοινωνική θέση των ρόλων, βοηθούν στη δημιουργία, την εξέλιξη και κατανόηση των ιστοριών. Ο σχεδιασμός και η κατασκευή των εικαστικών κούκλων βασίζεται σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά των λαών. Γι' αυτό το λόγο είναι διαφορετικές στα φυσικά χαρακτηριστικά, στο χρώμα, στο ντύσιμο, στο στυλ, στο σωματότυπο, αλλά και στην έκφραση του προσώπου.

Με την βοήθεια των νέων τεχνολογιών οι κούκλες μέσα από ηχογραφημένο λόγο, συμμετέχουν στη δράση με ρόλο και μπορούν να μιλούν για τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, τις επιθυμίες τους, τις συνήθειες τους, τις αξίες, τις στάσεις ζωής συνθέτοντας την αθέατη πλευρά των ανθρώπων σ' ένα πολιτισμό. Τα φυσικά χαρακτηριστικά τους και η συμπεριφορά που εκδηλώνουν σε μία ιστορία αντιπροσωπεύουν την ορατή πλευρά των ανθρώπων που ανήκουν σ' ένα πολιτισμό.

Στο πρόγραμμα συμμετέχουν είκοσι έξι κούκλες. Τα υπόλοιπα εικαστικά αντικείμενα πλαισιώνονται από συμβολικά αντικείμενα ή ζώα συνδεδεμένα με την πολιτισμική παράδοση των λαών ή αποκτούν συμβολικό χαρακτήρα στην εξέλιξη των ιστοριών. Επίσης κάποια αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αυτοσχέδιες στολές ενώ κάποια άλλα να χειριστούν από τα παιδιά και να ενσωματωθούν στην κίνησή τους, προσδίδοντας τους το στοιχείο της μεταμόρφωσης. Τα εικαστικά αντικείμενα (κούκλες κλπ.) συνθέτουν τον σκηνικό χώρο είτε κρεμαστά από το ψηλό ή μεσαίο επίπεδο του χώρου (δοκάρια, γάντζοι) με χαρακτηριστικά την κίνηση της αιώρησης είτε κινητά από τον εμψυχωτή ή τα παιδιά στο χαμηλό επίπεδο του χώρου. «*Τα αντικείμενα είναι ερεθίσματα που με τη δυναμική τους σκηνική εικόνα*

⁵⁰ Βλ. Παπαδόπουλος, Σ. & Γλένη, Χ. (2014). Συνάντηση των τεχνικών θεάτρου με την κινηματογραφική αγωγή. Στο Μπάρος, Β., Στεργίου, Α. & Χατζηδημού, Κ. (2014). *Ζητήματα Διπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Ζεφύρι: Διάδραση

⁵¹ Παπαδόπουλος, Σ. & Γλένη, Χ., ό.α.

και την αμφισημία τους λειτουργούν ως κίνητρα και ενεργοποιούν την αντίληψη και τη φαντασία των παιδιών, ώστε να τα εντάξουν στην ιστορία τους. Χωρίς να δεσμεύουν τη δράση τους, αφήνουν να διαφανούν δυνάμει ρόλοι και καταστάσεις» (Παπαδόπουλος, 2010: 107). «Έχουν χαρακτήρα και ψυχή που τους κάνουν να δίνουν και να παίρνουν ζωή και πολύ συχνά να αναπνέουν, να αισθάνονται, να σκέφτονται και να μιλούν. Κουβαλούν το δικό τους μύθο σε καιρούς αλλοτινούς αλλά και μελλοντικούς. Όντα άλλοτε αδύναμα κι άλλοτε πάλι με δυνάμεις, υπερφυσικές και περίεργες, που βοηθούν και συμπάσχουν, αλλά και αντιμάχονται» (Παπαδόπουλος, 2010: 108).

Τα παιδιά καθώς κινούνται στο χωροχρόνο έρχονται σε επαφή με οπτικοακουστικά ερεθίσματα που ενεργοποιούν την φαντασία τους, τις αισθήσεις τους και την αντιληπτική τους ικανότητα. Βιώνουν μια ζωή σαν παραμύθι! Κινούνται στο νήμα που ενώνει το πραγματικό με το φανταστικό κόσμο!

β. Η 'πρωτόγονη' και η πολυπολιτισμική έκφραση στο χορό

Η πρωτόγονη έκφραση πηγάζει από τον πρωτόγονο χορό. «Στον πρωτόγονο χορό η διάθεση είναι να ανασυρθούν από τον βαθύτερο εαυτό κινήσεις πρωτόγονες, καθώς τα κρουστά και η φωνή επαναδραστηριοποιούν ρυθμούς πρωτόγονους» (Γαλάνη, 2010: 53). Ο πρωτόγονος χορός ενεργοποιεί το σώμα μέσα από επαναλαμβανόμενες κινήσεις, απλές, δυναμικές, αντίθετες ή συμμετρικές, δυνατές ή μαλακές, συντονισμένες, σύσπασης και χαλάρωσης των μυών, κοφτές και συνεχόμενες κλπ.

Ο ρυθμός μπορεί να συνοδεύεται από την χρήση κρουστών ή αυτοσχέδιων κρουστών μουσικών οργάνων. Ο ρυθμός συντονισμένος με την κίνηση, είναι έντονος και συχνά δημιουργεί παύσεις που αποδίδονται με ακινησία στο σώμα. Ο ρυθμός ταξιδεύει με δυναμική ροή στους μύες, στις αρθρώσεις, στα κόκκαλα, προσδίδοντας ρυθμικότητα και στην αναπνοή.

Το σώμα βρίσκεται σε διαρκή ανταλλαγή ενέργειας με τη Γη. Μ' ένα βήμα, μ' ένα σκίρτημα το σώμα μεταφέρει κραδασμό ενέργειας και δύναμη στη γη, εκείνη δονείται, και του το ανταποδίδει. Το σώμα δρα και η Γη αντιδρά σ' αυτή τη διαδικασία. Οι κινήσεις εμπεριέχουν συμβολικά, μιμητικά, ιεροτελεστικά στοιχεία κλπ. και συχνά συνδυάζονται με λόγο και ρυθμό (λόγος, ρυθμός, κίνηση).

Ο νους αφυπνίζεται, η καρδιά δέχεται τις ευλογίες της φύσης και των στοιχείων της, το σώμα στέρεο, γήινο εμπιστεύεται τη μάνα γη. Νους, σώμα, ψυχή συνδέονται και η ενέργεια του ατόμου είναι υψηλή. Η πρωτόγονη έκφραση μέσω του πρωτόγονου χορού στο σχολείο είναι ένας τρόπος για να αντιμετωπιστούν ρατσιστικές συμπεριφορές καθώς και η βία που προκύπτει από αυτές.

Μέσα από τους παραδοσιακούς λαϊκούς χορούς και τη μουσική εκφράζονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των λαών. Η επαφή των παιδιών με τους χορούς διαφορετικών λαών και χωρών τους δίνει την δυνατότητα να

γνωρίσουν στοιχεία για την ταυτότητα, τη γλώσσα, τη παράδοση, τη λαογραφία, τη τέχνη, την έκφραση, το πολιτισμό τους, με σεβασμό στις ιδιαιτερότητές τους.

Η επαφή των παιδιών με τους διαφορετικούς χορούς των λαών μπορεί να γίνει αρχικά μέσα από τη μουσικοκινητική αγωγή συνδυάζοντας το ρυθμό, το λόγο (σε ξένη γλώσσα), τη κίνηση και με τη χρησιμοποίηση κρουστών μουσικών οργάνων. Στη συνέχεια μέσα από τον χορευτικό αυτοσχεδιασμό. Η εκμάθηση των χορευτικών κινητικών δεξιοτήτων του κάθε χορού γίνεται με την μερική ή μερική προσθετική, ολική ή μερική ολική μέθοδο διδασκαλίας της κίνησης και από το απλό στο σύνθετο, από το εύκολο στο δύσκολο. Παράλληλα μέσα από διαδικτυακή έρευνα, οπτικοακουστικό υλικό αντλούν πληροφορίες για τις λαογραφικές ρίζες αλλά και για την παραδοσιακή ενδυμασία.

Η διαδικασία μάθησης είναι πολύ ευχάριστη για τα παιδιά, αναπτύσσουν την δημιουργικότητα, επικοινωνούν ομαλά, απολαμβάνουν, συνεργάζονται, νιώθουν τη μουσική, ψυχαγωγούνται, αγαπάνε αυτό που κάνουν γιατί είναι πρωτότυπο, διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς, αποδέχονται το διαφορετικό.

γ. Ο δημιουργικός χορός

Ο χορός συνδέει, ενώνει, συγκρατεί. Είναι σχέση ανάμεσα στη χειρονομία και τη μουσική. Ανάμεσα στο χώρο και το χρόνο. Σχέση ανάμεσα σε σένα και σε μένα. Χορός σημαίνει να ενώνεις πράγματα που συνήθως είναι εχθρικά. Σημαίνει να ενώνεις το αυθόρμητο με τη λογική, το σώμα με το πνεύμα, το νου με την καρδιά (M. Bejart). *«Βασικό εργαλείο του χορού είναι η ίδια η κίνηση, η οποία συμβαίνει στο χώρο και στο χρόνο, αλλά ο χορός είναι κυρίως τέχνη που ζει συνειδητά και πραγματώνεται τη στιγμή της δημιουργίας σαν ζωή ζούσα, απερίσταλη ζωή που υμνεί απελπίζεται ή προσεύχεται»* (Γαλάνη, 2010: 42). *«Ο δημιουργικός χορός έχει ως στόχους του την ανάπτυξη επικοινωνίας του παιδιού με τον εαυτό του και τους άλλους, την ανακάλυψη και έκφραση των κινητικών του ικανοτήτων και γενικότερα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας ενισχύοντας τη θετική αυτοαντίληψη με μέσο το σώμα και την κίνηση»* (Μπουρνέλλη, 2006: 41).

Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το σώμα τους π.χ. τα μέλη τους, τις βασικές μορφές μετακίνησης (περπάτημα, τρέξιμο, στροφή, αναπήδηση κλπ.) με τα στοιχεία της κίνησης (κάμψη, έκταση, ταλάντευση, αιώρηση κλπ.) με βασικές κινητικές ιδιότητες (π.χ. ισορροπία κλπ.) με το συντονισμό των κινήσεων, με την έκφραση συναισθημάτων μέσω της κίνησης. Επίσης με την συνειδητοποίηση της κίνησης ως προς το χώρο: προσανατολισμός των κατευθύνσεων (μπρος-πίσω-πλάγια) με τα επίπεδα του χώρου (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό), τροχιά της κίνησης, δημιουργία ατομικών, ομαδικών σωματικών σχημάτων με αντιθετικές ή συμμετρικές κινήσεις, σωματικοί άξονες κλπ.

Με τη συνειδητοποίηση της κίνησης ως προς το χρόνο: μέσα από την αναπνοή, το ρυθμό της κίνησης (αργή, γρήγορη, επιταχυνόμενη, επιβραδυνόμενη, κοφτή, συνεχόμενη, ταυτόχρονη, διαδοχική κλπ.). Με τη συνειδητοποίηση της κίνησης ως προς τη δυναμική: έντονη, χαλαρή κίνηση, τονισμός στο πάτημα του ποδιού για άρση κλπ. Η τεχνική αρτιότητα της κίνησης δεν λαμβάνει χώρα, παρά μόνο η αισθητική, η δημιουργικότητα της κίνησης με φαντασία.

δ. Η μουσική

Μέσα από τα ακουστικά ερεθίσματα της μουσικής τα παιδιά εξασκούν την ακουστική αντίληψη και την αντίδραση μέσω της κίνησης, ενώ παράλληλα βελτιώνουν την παρατηρητικότητα, τη συγκέντρωση προσοχής και γεννούν συναισθήματα. Μπορούν να ξεχωρίσουν και να διακρίνουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης της μουσικής από λαό σε λαό. Η μουσική *«καλλιεργεί τη μάθηση λαϊκών τραγουδιών και χορών από διαφορετικές χώρες, η γνώση αυτή βοηθά το μαθητή [ασκούμενο] να πλησιάσει άλλους πολιτισμούς και να γνωρίσει καλύτερα το δικό του περιβάλλον»* (Κεφάλου Χορς, 2001: 45).

Εφαρμογή

I. Γενικό πλαίσιο

Σ' ένα παραμυθένιο σκηνικό περιβάλλον η δράση ας γίνει η γιορτή της ψυχής των παιδιών! Το μαγευτικό ταξίδι της Ηλιαχτίδας στις γειτονιές του κόσμου ξεκινά.



Ηλιαχτίδα Χρυσαλένια

Η Ηλιαχτίδα οραματιζόμενη έναν ειρηνικό κόσμο, απλώνει το φως της όπου υπάρχουν άνθρωποι, που είναι έτοιμοι να το αισθανθούν, να το δεχθούν, να το απολαύσουν. Ταξιδεύει από χώρα σε χώρα, επικοινωνώντας με διαφορετικούς ανθρώπους στον χαρακτήρα, στον τρόπο σκέψης, στη συμπεριφορά,

στις συνήθειες, στην εθνικότητα, στο χρώμα κλπ. και αντλεί πληροφορίες για τον πολιτισμό τους, τις οποίες επεξεργάζεται. Τους βοηθά να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους, τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους, αλλά και να ανακαλύψουν το νήμα που τους ενώνει. Η δράση στο σκηνικό περιβάλλον προκύπτει από την σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στην Ηλιαχτίδα (εμψυχώτρια σε ρόλο), στα παιδιά (ενεργή συμμετοχή, σε ρόλο), στις εικαστικές κούκλες (ρεαλιστικές και μη, ευέλικτα σχεδιασμένες, σε ρόλο), στα εικαστικά αντικείμενα (συμβολικά και μη, σε ρόλο) με ιστορίες διαφορετικές για την κάθε χώρα. Κάθε ιστορία συνδέεται, με γνωστικά στοιχεία των λαών, χωρών, πολιτισμών (γεωγραφικά, ιστορικά, παραδοσιακά κλπ.). Όλοι μαζί ανοίγουμε την καρδιά στην αποδοχή του διαφορετικού με αγάπη και φως. Η φαντασία των παιδιών ανοίγει τα φτερά της και μετασχηματίζεται σε δημιουργική έκφραση.

II. Απελεύθερωση από κοινωνικές ‘συστολές’ και δημιουργία ομάδας, αναδημιουργία θεατρικών ρόλων και καταστάσεων, σκηνική αυτοσχέδια δράση

1^ο επεισόδιο

Μια τσιγγάνικη μουσική δίνει το ερέθισμα στην καρδιά των παιδιών να φτερουγίσει από όμορφα συναισθήματα και το σώμα να ενεργοποιηθεί και να κινηθεί στο ρυθμό της. Η Ηλιαχτίδα συναντά τη Μελελέ, ένα χαρισματικό κορίτσι από το Ζεφύρι Αττικής. Η Μελελέ της λέει με ευκολία το «Σ’ αγαπώ», της μιλά για τα όνειρά της, τη δασκάλα της, και της ζητά να της ζεστάνει τη καρδιά, που πάγωσε από τότε που η Παπίκα, η καλύτερή της φίλη μετανάστευσε στην Βουλγαρία. Η Ηλιαχτίδα της ζεσταίνει την καρδιά και το βλέμμα της Μελελέ ακτινοβολεί από χαρά και το χαμόγελό της από παιδική αθωότητα! Η Ηλιαχτίδα και η Μελελέ ενώνουν τα χέρια τους με φως και αγάπη και δημιουργούν ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι: το «Σ’ αγαπώ, Τρέχω και πηδώ, Σ’ αγαπώ τσίγκος πλαστικό, Σ’ αγαπώ ανεβάζω το ρυθμό, Σ’ αγαπώ κατεβάζω το ρυθμό, Σ’ αγαπώ εσύ και εγώ, Σ’ αγαπώ αχτίδα είσ’ εδώ; Σ’ αγαπώ ροδοπέταλα πετώ! Το αγαπημένο παιχνίδι της Μελελέ και της Παπίκα⁵²!

2^ο επεισόδιο

Η Ηλιαχτίδα μεταφέρει τα ροδοπέταλα αγάπης και φιλίας στην Παπίκα στη Βουλγαρία. Η Παπίκα πιστεύει πως η χιλιομετρική απόσταση μικραίνει όταν τα αισθήματα της φιλίας είναι αληθινά, και μεταφέρει το μήνυμά της στην

⁵² Τα παιδιά συμμετέχουν στο μουσικοκινητικό παιχνίδι με το λόγο, το ρυθμό, τη κίνηση και με τη συνοδεία αυτοσχέδιων κρουστών μουσικών οργάνων. Κινούνται και μετακινούνται στο χωροχρόνο. Τρέχουν, σταματούν, αναπηδούν, στρίβουν, αιωρούνται, ταλαντεύονται, ισορροπούν, ρολάρουν στη γη και ανασηκώνονται κ.λπ. Πετούν ροδοπέταλα στον αέρα για να μυρίσουν το άρωμα της φιλίας και να ταξιδέψουν στην καρδιά της Παπίκας στη Βουλγαρία!

Μελελέ και σε όλα τα παιδιά. Χορεύει με την Ηλιαχτίδα και τα παιδιά το χορό των τσίγκων και των πλαστικών και προτείνει κάθε απόγευμα στις έξη η ώρα να χορεύουν συγχρόνως αυτό το χορό η Μελελέ στην Ελλάδα κι εκείνη στη Βουλγαρία! Πριν όμως, θα παίζουν το μουσικοκινητικό παιχνίδι 'Σ' αγαπώ'⁵³.

3. επεισόδιο

Και η Ηλιαχτίδα με ταχύτητα φωτός διακτινίζεται για να βρεθεί ανάμεσα σε άλλες Ηλιαχτίδες και φίλες Αστεροαχτίδες στην Φιλανδία, στη Πολική Νύχτα. Εκεί, συναντά τον παππού Ονόφρε, έναν απλό άνθρωπο, με ζήλο, αγάπη, πίστη, σοφία για τη ζωή, που ονειρεύεται να γνωρίσει τον κόσμο, όσο η γη γυρίζει και όσο ζει και αναπνέει. Η Ηλιαχτίδα μεταμορφώνει την μακριά λευκή γενειάδα του σε φωτεινό δρόμο και τον ταξιδεύει. Περνούν στη Μόσχα για να γνωρίσουν την Αλίνκα που λαχταρά να χορέψει με τα παιδιά Καλίνκα και από εκεί περνούν στην Ουγγαρία, και στο Τιρόλο στην Αυστρία. Χορεύουν λαϊκούς παραδοσιακούς χορούς των χωρών. Απολαμβάνουν ευχάριστα την μάθηση απλών κινητικών δεξιοτήτων συνδυασμένες με ρυθμό και μελωδία. Ο Ονόφρε όμως κουράστηκε και η Ηλιαχτίδα του ανοίγει πέρασμα στον πλανήτη του Μικρού Πρίγκιπα στη Γαλλία. Τα παιδιά του προσφέρουν το απαλό μαξιλάρι του μικρού πρίγκιπα για να γύρει το κεφαλάκι του και να ξεκουραστεί! Κι ο Ονόφρε αγκαλιάζει τα παιδιά, προσφέροντάς τους αγάπη ανιδιοτελή.

4^ο επεισόδιο

Και από εκεί η Ηλιαχτίδα διακτινίζεται σε γειτονίες χωρών που γίνεται πόλεμος ή που έγινε πόλεμος. Συναντά ένα μικρό αγόρι από το Ιράκ! Η μπάλα του, το πιο αγαπημένο του παιχνίδι έχει σχεδόν καεί, έχει γίνει μπάλα από στάχτη. Η Ηλιαχτίδα και τα παιδιά του δίνουν ένα δώρο! Μία μπάλα από ηλιοτρόπια! Το αγόρι χαμογελά αδρά γαντζωμένο ενώ βρίσκεται πάνω στη μπάλα του φοβισμένο και, θυμωμένο. Σιγά-σιγά και δειλά αγγίζει το δώρο του! Κυλούν τη μπάλα μαζί με τα παιδιά, την αγγίζουν, την κοιτάζουν, τη θαυμάζουν! Το παιχνίδι ξαναεπιστρέφει! Το παιδί ξαναγεννιέται! Συναντά μια γυναίκα από τη Σερβία. Απόμακρη, με μελαγχολικό βλέμμα. Έρημο το σπίτι της έρημη κι η καρδιά της! Οι απώλειες εκείνων που αγαπούσε και η βία που ο πόλεμος γεννά την οδήγησαν στην απελπισία. Διψά να βρει ένα λόγο για να ζει! Η Ηλιαχτίδα μαζί με τα παιδιά, τη συμπονούν, της προσφέρουν μια κούπα δροσερό νερό από τα σύννεφα. Η γυναίκα ευχαριστεί την Ηλιαχτίδα και ενώνουν τα χέρια τους. Ξεκινούν να χορεύουν ένα σέρβικο

⁵³ Μέσα από το χορό των τσίγκων και των πλαστικών το σώμα κινείται για να απελευθερώσει την περίσσεια του ενέργεια. Ήχοι από τσιγκάκια και τσιγκινα κουτάκια συνοδεύουν ρυθμικά το χορό. Μέσα από μυϊκές σωματικές συσπάσεις τα παιδιά αποκτούν μυϊκό αυτοέλεγχο και αντίληψη του σώματός τους στο χωροχρόνο, ανακαλύπτουν, δοκιμάζουν κινήσεις και πειραματίζονται με αυτές.

βαλς σε ρυθμό $\frac{3}{4}$, στο ρυθμό των χτύπων της καρδιάς! Και τα παιδιά χορεύουν σε ζευγάρια και όλοι επικοινωνούν με το βλέμμα. Καθώς χορεύουν ανταλλάσσουν θετικά συναισθήματα όπως χαράς, αγάπης έτσι ώστε τα αρνητικά συναισθήματα να αποδυναμώνονται. Ο χορός θεραπεύει τη γυναίκα! Η χαμένη ελπίδα επέστρεψε. Οι πληγωμένες, ραγισμένες σκοτεινές καρδιές άρχισαν να φωτίζονται⁵⁴!

5^ο επεισόδιο

Και από εκεί, η Ηλιαχτίδα βρίσκεται στην πόλη των θαυμαστών κήπων Σου Τσάου που σημαίνει Γη και Ουρανός, στην Κίνα. Ανάμεσα στα φυλλώματα των ομοιόμορφων δέντρων οδηγεί τα παιδιά στη γέφυρα του ουράνιου τόξου και στο περίπτερο του φεγγαριού όπου συναντούν την Λι Χουάν, που μαζί της διαβάζουν κινεζική ποίηση και ζωγραφίζουν. Μέχρι που ανακαλύπτουν πως στον κήπο βρίσκεται μια δαντελένια τσάντα που κρύβει ένα μυστικό! Κρύβει μια Πιτάγια! Το αγαπημένο φρούτο του Δράκου της Ανατολής!! Και ο Δράκος με την Ηλιαχτίδα ταξιδεύουν τα παιδιά σε μια μαγική διαδρομή φαντασίας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μεταμόρφωσης, αισθήσεων κλπ. Ο Δράκος έχει τη δύναμη, να διώχνει το φόβο⁵⁵!

6^ο επεισόδιο

Η Ηλιαχτίδα βρίσκεται στη ράχη του κάβουρα Κοκό της στεριάς, στην Αυστραλία, στη Νήσο των Χριστουγέννων! Τα παιδιά γνωρίζουν Χριστούγεννα διαφορετικά, με παιχνίδια συναρπαστικά! Κάνουν κούνια σε στολισμένους χριστουγεννιάτικους φοίνικες! Ιχνηλασίες στην άμμο! Γυμναστική παρέα με τα καγκουρό! Χορό με τον κάβουρα Κοκό! Κολύμπι με τον καφέ κάβουρα! Παιχνίδια με τα πουλάκια Μπούμπη που είναι λευκά σαν χιονοπαλίτσες! Γουιντσέρφινγκ με τον Άγιο Βασίλη! Τα παιδιά απολαμβάνουν τις δραστηριότητες και βιώνουν τα διαφορετικά Χριστούγεννα!

7^ο επεισόδιο

Και από τη Νήσο των Χριστουγέννων η Ηλιαχτίδα βρίσκεται στην Αφρική στην Ακτή Ελεφαντοστού. Συναντά παιδιά που ονειρεύονται και φωτίζει τα όνειρά τους. Γνωρίζει τον Aftab που σημαίνει ήλιος. Τ' όνειρό του είναι να κατασκευάσει μια σχεδία με τους φίλους του και να ταξιδέψουν μαζί στο

⁵⁴ Τα παιδιά με την τεχνική της παγωμένης εικόνας σε ακινησία, αποδίδουν τα συναισθήματα της γυναίκας και του παιδιού όπως ήταν πριν η Ηλιαχτίδα φωτίσει τη ζωή τους (θυμό, φόβο κ.λπ.) και με αφορμή ένα ερέθισμα (το άγγιγμα της Ηλιαχτίδας), αποδίδουν τα συναισθήματα του παιδιού και της γυναίκας μετά τη βοήθεια και τη φώτιση της Ηλιαχτίδας στη ζωή τους (ελπίδα, χαρά κ.λπ.).

⁵⁵ «Είναι η ώρα του εξερευνητικού ταξιδιού που αποφάσισαν να κάνουν τα παιδιά στο θεατρικό Σύμπαν» (Παπαδόπουλος, 2010: 100). Τα παιδιά με τη βοήθεια τεχνητών υλικών (όπως φόδρες, τούλια κ.λπ.), μεταμορφώνονται σε Δράκους, σκαρφαλώνουν σε σπηλιές, ανιχνεύουν θησαυρούς κ.λπ.

νερό! Τα παιδιά τον βοηθούν! Ανακαλύπτουν, πειραματίζονται, τροποποιούν, αλληλοβοηθούνται, συνεργάζονται, δοκιμάζουν, διορθώνουν! Και η σχεδία είναι έτοιμη! Το όνειρο έγινε αληθινό! Το ταξίδι με τη σχεδία είναι εκπληκτικό!

Η Anulika που σημαίνει χαρά έχει μάθει να ζει την κάθε στιγμή με χαρά! Της αρέσει να χαράσσει ευχές σε ξύλα με τους φίλους της και να τα ταξιδεύουν στη θάλασσα! Κάθε παιδί εκφράζει γραπτά την ευχή του! Κάποιοι θέλουν να τις ταξιδέψουν με μπουκάλι, κάποιοι με μία σημαδούρα, κάποιοι μ' ένα πανί από καράβι!

Ο Αμπέο-κακάο που σημαίνει ευτυχισμένος που γεννήθηκε, ονειρεύεται να παράγει ο ίδιος όταν μεγαλώσει καρπούς της γης, κακάο, καρύδα, μπανάνες. Είναι το επάγγελμα που τόσο αγαπάει! Μαζί με τα παιδιά απολαμβάνουν το άρωμα της καρύδας, του κακάο κ.λπ.! Οι αισθήσεις ενεργοποιούνται! Όσφρηση, Αφή, Γεύση, Ακοή (από τους ήχους του μπαμπούνου). Τα παιδιά εν ώρα δράσης έχουν βλέμμα φωτεινό! Η καρδιά τους πλημμυρίζει από όμορφα συναισθήματα!!!

Ο Adjo που σημαίνει έχω αρετές είναι παιχνοπλάστης, φτιάχνει παιχνίδια από υλικά που οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι άχρηστα και πετούν. Εκείνος τα ζωντανεύει και τα αναπλάθει. Τα βάφει, τα καρφώνει, τους δίνει σχοινιά τα γεμίζει με μικρούς γήινους καρπούς για να παράγουν ήχους κ.λπ. Το όνειρό του είναι να δίνει χαρά σε όλα τα παιδιά του κόσμου μέσα από τα παιχνίδια που δημιουργεί, αλλά να μεταφέρει και τον τρόπο δημιουργίας του και σε άλλα παιδιά ανά τον κόσμο. Τα παιδιά βιώνουν αφρικάνικα μουσικοκινητικά παιχνίδια με την συνοδεία των αυτοσχεδίων κρουστών του Adjo. Η βιωματική διαδικασία έχει στοιχεία πρωτόγονης έκφρασης.

Ο Οκάλ που το όνομά του σημαίνει Σταυρός ο καλύτερος φίλος του Αντζο, ονειρεύεται να γίνει μαραθωνοδρόμος. Του αρέσει διαρκώς να τρέχει και να προσπερνά εμπόδια. Τα παιδιά τρέχουν μαζί του, προσπερνώντας, υπερνικώντας εμπόδια κατά τη διάρκεια της διαδρομής τους όπως σαμπρέλες, πλαστικούς σωλήνες, τελάρα κ.λπ. Μέσα σε συνθήκες ευγενούς άμιλλας τα παιδιά αγωνίζονται. Ο Οκάλ όταν τρέχει προσεύχεται.

Η Τατίβα που σημαίνει δώρο, από την Μαδαγασκάρη μας προσφέρει ένα γλυκό βανίλια από τη χώρα της. Τ' όνειρό της είναι να γίνει ζαχαροπλάστης. Και η Σαντίγια που σημαίνει τυχερή, ονειρεύεται να καθαρίσει το νερό στη χώρα της, τη Ζάμπια και να ξανασυναντήσει τους Γιατρούς χωρίς σύνορα που της έσωσαν τη ζωή.

Τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αγκαλιάζονται με τα παιδιά (εικαστικές κούκλες σε ρόλο) από την Αφρική, αλλά και μεταξύ τους για να βιώσουν τη δύναμη της αγκαλιάς, με το μήνυμα: «το όνειρο ζει»⁵⁶! Όλα μαζί τα παιδιά τρέχουν ελεύθερα με τα χέρια ανοιχτά με μια Ηλιαχτίδα ανάμεσά τους να φωτίζει την ύπαρξή τους και χορεύουν αφρικανικό χορό με αφρικά-

⁵⁶ Στόχος η απελευθέρωση από στερεότυπα και νοοτροπίες και η αποδοχή του διαφορετικού μέσα από το βίωμα της αγάπης.

νική μουσική. Εκεί στην Αφρική, όπου οι δυσκολίες της ζωής σε ωθούν να κοιτάξεις πιο βαθιά στον εσωτερικό καθρέφτη της ψυχής σου και να διακρίνεις το ασήμαντο από το σημαντικό καλλιεργώντας αρετές όπως το να είσαι αυτάρκης.

8^ο επεισόδιο

Και από την Αφρική η Ηλιαχτίδα ταξιδεύει στη Σρι Λάνκα, στην Ινδονησία. Γνωρίζει ανθρώπους που κατάφεραν να επιβιώσουν μετά την καταστροφή του τσουνάμι. Μαζί με τα παιδιά αντλούν πληροφορίες για το γεγονός. Τρυπώνει στα συντρίμια που απέμειναν σκορπίζοντας το φως της, περνώντας το μήνυμα «Μέσα από τα συντρίμια, ο ήλιος λάμπει». Δραματοποιούν με λόγο και κίνηση το τσουνάμι με τη χρησιμοποίηση εικαστικών υλικών. Δημιουργούν απαλές και δυνατές κινήσεις συνειδητοποιώντας την κίνηση ως προς την δυναμική. *«Κύμα τσουνάμι, σκότωσε έφυγε, πήρε έδωσε, αχτίδα τρύπωσε στα συντρίμια μπήκε, την ελπίδα έφερε»!* Η ελπίδα ξαναγεννήθηκε στις καρδιές των ανθρώπων, μέσα από τη θέληση που έχουν για ζωή. Αγωνίζονται ξανά από την αρχή, για να γεμίσουν το μπουκάλι που άδειασε! Παρ' όλα αυτά χαμογελούν! Στις γειτονιές της Σρι Λάνκα η Ηλιαχτίδα συναντά μια μαθήτρια πιασμένη χέρι με χέρι με τη δασκάλα της τη στιγμή που ετοιμάζονται να διανύσουν το δρόμο για το σχολείο.



Ινδονησία, Σρι Λάνκα

Διαδρομή δύσκολη μα προστατευμένη. Χέρια αλληλέγγυα ενωμένα, μικρών και μεγάλων. Τα παιδιά κάνουνε τα πάντα για να μάθουνε γράμματα. Τα παιδιά από την Ελλάδα βιώνουν αυτή τη διαδρομή και τους αρέσει πολύ! Για να πάνε στο σχολείο σκαφαλώνουνε σε βράχους, ανεβαίνουν σε σκάλες, πηδάνε από πέτρα σε πέτρα, ισορροπούνε σε σανίδες, τρέχουν αργά ή γρήγορα, τραβάνε κουπί, κολυμπάνε, περπατάνε σε ανθόκηπους τσαγιού. Είναι ευχάριστος ο δρόμος, τα παιδιά είναι χαρούμενα! Καθώς φθάνουν στο σχολείο αρχίζει να βρέχει! Η βροχή ζεσταίνεται από την αγάπη της Ηλιαχτίδας.

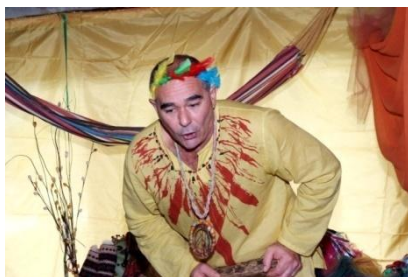
Τα παιδιά χορεύουν δημιουργικά, ατομικά ελεύθερα στο χώρο, το χορό της ζέστης βροχής από αγάπη. Μετά τη βροχή παίζουν το παιχνίδι των χρωμάτων του ουράνιου τόξου. Κάθε χρώμα κι ένα συναίσθημα, κάθε χρώμα κι ένα καινούργιο όνειρο! Το ουράνιο τόξο συμβολίζει την ειρήνη στη Σρι Λάνκα.

9^ο επεισόδιο

Και από εκεί η Ηλιαχτίδα βρίσκεται στην Ινδία, την ώρα που ο ήλιος δύνει κι όλα γύρω είναι ροζ. Στη πόλη Τζιανπούρ ή αλλιώς ροζ πόλη. Ροζ είναι το χρώμα της φιλοξενίας στην Ινδία. Επισκέπτονται με τα παιδιά το Χαβα Μαχάλ το ροζ παλάτι των Ανέμων με τα 953 δωμάτια. Μπαίνουν μέσα στο παλάτι και εξερευνούν, ανακαλύπτουν, εκφράζονται μέσα από το λόγο και την κίνηση, αναδημιουργούν ρόλους και καταστάσεις! Η μουσική γίνεται ερέθισμα για δράση! Ανταλλάσσουν βλέμματα ενθουσιασμού και χαράς!!! Εκεί γνωρίζουν και τη Μέλντα, ένα κορίτσι από τις Φιλιππίνες με ροζ ρούχα. Καθώς βγαίνουν από το παλάτι συναντούν τον Ροζ ελέφαντα και μαζί του δημιουργούν ένα μουσικοκινητικό, ρυθμικό παιχνίδι. «*Με την προβοσκίδα τρομπετάρω, το ταξίδι ξεκινώ! Γίνομαι Ταξί, Λεωφορείο, Γερανός! Είμαι έξυπνος και δυνατός! Ροζ ελέφαντας Ινδικός!*» Ο ελέφαντας έχει βοηθητικό ρόλο για τον άνθρωπο στην Ινδία. Ένας δυνατός μουσώνας όμως παρασύρει την Ηλιαχτίδα και τα παιδιά στο Νεπάλ. Βρίσκονται κάτω από την ιερή Συκιά Μπόντι όπως η ιερή Ελιά. Στο δέντρο της αφθονίας, στη γη που δίνει πολλά χωρίς να ζητά αντάλλαγμα και ζουν την εμπειρία ενός Νεπαλέζικου χορού!

10^ο επεισόδιο

Και από εκεί η Ηλιαχτίδα ταξιδεύει στη ζούγκλα του Αμαζονίου. Το φως της απλώνεται ανάμεσα στα φυλλώματα των άγριων δέντρων! Άγρια πουλιά πολύχρωμα! Άγρια ζώα! Συνοδοιπόροι στο ταξίδι της τα παιδιά! Εικόνα και ήχος λειτουργούν ως ισχυρά κίνητρα για δράση και εξερεύνηση. Τα παιδιά με τη βοήθεια πολύχρωμων απαλών υφασμάτων, μεταμορφώνονται σε άγρια ζώα όπως ζέβρες, ελέφαντες, φίδια, άγρια πουλιά κλπ. προσδίδοντας στο παιχνίδι καλλιτεχνική μορφή. Δημιουργούν την κίνηση στο χωροχρόνο και τη δυναμική του κινούμενα στο χαμηλό (π.χ. ερπική κίνηση ως φίδια), στο ψηλό (π.χ. κύμα στη συνεχόμενη κίνηση) και μεσαίο επίπεδο σε ευθείες και καμπύλες γραμμές κλπ. Παριστάνουν μιμητικά τα ζώα με κίνηση και ήχο. Το ταξίδι είναι συναρπαστικό! Στη διαδρομή συναντούν έναν Ινδιάνο, (εμψυχωτή σε ρόλο). Τ' όνομά του είναι: 'Μάτι του Γερακιού' και τους οδηγεί στο αρχαίο βουνό Μάτσου Πίτσου, όπου βρίσκεται η χαμένη πολιτεία των Ίνκας, των Ινδιάνων του Περού.



Μάτι του Γερακιού

Ο Ινδιάνος τους λέει πως: καθώς θ' ανεβαίνουν το βουνό, καλό είναι να λένε δυνατά μόνο τις καλές σκέψεις. γιατί αυτές αντανακλούν στο βουνό και γυρίζουν πίσω σε όλους μας. Τα παιδιά αγωνίζονται να φθάσουν στο βουνό, ανεβαίνουν ανηφόρες, σκαρφαλώνουν, αλληλοβοηθούνται, διαχειρίζονται την κούραση κλπ. Οι εμπυχωτές σε ρόλο, ο Ινδιάνος (Μάτι του Γερακιού) και η Ηλιαχτίδα (Χρυσαλένια) υποστηρίζουν τα παιδιά, τα βοηθούν, τα ανατροφοδοτούν θετικά! Ανταλλάσσουν βλέμματα αποδοχής, ενθάρρυνσης, αφοσίωσης! Και ο στόχος επιτεύχθηκε! Φθάνουμε στη χαμένη πολιτεία των Ίνκας! Ο Ινδιάνος μιλά στα παιδιά για τον πολιτισμό των Ίνκας και τους αφηγείται έναν ινδιάνικο μύθο. Τα παιδιά ζουν την εμπειρία της Ινδιάνικης γιορτής! Φορούν ινδιάνικα αυτοσχέδια κουστούμια και η γιορτή ξεκινά!!! Καλπάζουν με ινδιάνικα άλογα, χορεύουν με τη γη, τη φωτιά, τον αέρα, το νερό κ.λπ. Ένα ονειρικό ταξίδι στο Περού!!!

1^ο επεισόδιο

Κι από εκεί η Ηλιαχτίδα βρίσκεται στις ρίζες του δέντρου Μαρείσε στην Βενεζουέλα! Το Μαρείσε είναι το δέντρο της ζωής, από την ψίχα του βγαίνει ψωμί. Μία φιλόξενη και καλόκαρδη νέγρα ζυμώνει με τα παιδιά ψωμί από την ψίχα του δέντρου για να το μοιραστούν. Χορεύουν στο ρυθμό νέγρικων μελωδιών! Από εκεί η Ηλιαχτίδα ταξιδεύει στην αυλή της Ροζάριο στο Μεξικό!



Μεξικό

Ο κήπος της γεμάτος χρώματα και αρώματα με πανέμορφα δέντρα από μάνγκο, κατακόκκινες μηλιές και πολύχρωμα λουλούδια. Η Ροζάριο έχει προσκαλέσει αγαπημένους φίλους που είχε χρόνια να συναντήσει, οι οποίοι ζουν σε διαφορετικές χώρες! Γύρω από ένα τραπέζι οι φίλοι μαζεύτηκαν για να ευχηθούν, να μοιραστούν, και να γιορτάσουν! Ο Αντόνιο Έλληνας που ζει στον Καναδά, η Ακουίλα που έφερε ένα χειροποίητο υφαντό από την Αργεντινή, η Καπερουσίτα που έφερε καφέ από τη Βραζιλία! Συγκίνηση, νοσταλγία, αγάπη, αληθινή φιλία! Άνθρωποι απλοί κι ευαίσθητοι! Μαζί με τα παιδιά, χορεύουν χορούς από το Μεξικό, την Αργεντινή, τη Βραζιλία. Τα χρώματα στον κήπο της Ροζάριο γίνονται όλο και πιο έντονα όσο η φιλία ενώνει τους διαφορετικούς ανθρώπους! Όσο πιο έντονα γίνονται τα χρώματα τόσο μεγαλώνει η αγάπη για τη ζωή!

12^ο επεισόδιο

Κι από εκεί η Ηλιαχτίδα Χρυσαλένια, η κόρη του Ήλιου θα βρεθεί στη Μεσόγειο την κόρη της Θάλασσας για να χρωματίσει το βυθό της! Τα παιδιά και η Ηλιαχτίδα δημιουργούν ένα χοροθεατρικό δρώμενο με λόγο, κίνηση, μουσική, χορό. Ουσιαστική είναι η συμμετοχή της Εικαστικής Κούκλας 'Μεσόγειος'. «*Κόρη της θάλασσας, χρωματίζω το βυθό σου. Ταξιδεμένη ανάσα, δαντελένια. Εσύ ενώνεις θάλασσα με ωκεανό, ηπειρούς και λαούς! Εσύ αντανακλάς το φως μου! Είσαι η χαρά! Σ' αγαπώ στις γειτονιές του κόσμου ...*».

III. Αποτίμηση του εργαστηρίου

Προέκυψε εμπύχωση, δράση, ενεργοποίηση. Τα παιδιά γνώρισαν ρίζες διαφορετικών πολιτισμών και άνοιξαν φτερά για να πετάξουν σαν πουλιά ελεύθερα στον ουρανό ανάμεσα σε χρυσαφένιες Ηλιαχτίδες και σύννεφα, εκεί όπου το όνειρο ζει και θα συνεχίσει να ζει όσο υπάρχει στη ζωή ευαισθησία, ευθύνη, ένωση στις γειτονιές του κόσμου, στις γειτονιές των Ανθρώπων. Το ταξίδι διήρκησε πενήντα λεπτά όμως η ανάμνησή του θα ζει για πάντα!

Βιβλιογραφία

- Αλκηστis (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Ο χορός στην εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεφάλου -Χορς, Ε. (2001). *Ρυθμική*. Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση II*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Μάρκου, Γ. / Παρθένης, Χ. επιμ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Θεωρία και πράξη*. ΕΚΠΑ-ΦΠΨ-ΠΜΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.
- Μπάρος, Β., Στεργίου Α. & Χατζηδήμου Κ. (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Κουρετζής, Α. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2006). *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Η **Δήμητρα Νικοπούλου** είναι Πτυχιούχος του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Έχει παρακολουθήσει τους κύκλους εργαστηρίων Παιδαγωγικής Θεάτρου και θεατρικού παιχνιδιού του Λέκτορα του ΔΠΘ Σίμου Παπαδόπουλου. Είναι Συγγραφέας και Ιδρυτικό Μέλος στο Εκπαιδευτικό περιοδικό Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού. Επί πολλά έτη συνεργάστηκε με πολιτιστικούς, αθλητικούς φορείς, ιδιωτικά σχολεία αλλά και με την Δημόσια Εκπαίδευση (ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Αττικής). Έχει παρακολουθήσει πολλά εργαστήρια αλλά και κύκλους σπουδών σχετικά με τα αντικείμενά της. Από το 2006 δημιούργησε το «Υφάδι της Χαράς» ένα εργαστήριο τέχνης και εκπαίδευσης με κύριο στόχο την «Διά Βίου Μάθηση» και την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Καλλιτεχνών. Από το 2012 δημιούργησε το Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Άνοιξε τα φτερά» με στόχο την σύνδεση της Τέχνης με την Εκπαίδευση, με δραστηριότητες εναρμονισμένες με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές βασισμένες: α) στο Θεατρικό Παιχνίδι, στο Χορό, στη Ρυθμική, στη Μουσική, στα Εικαστικά αλλά και β) σε γνωστικά αντικείμενα όπως το Περιβάλλον, τα Μαθηματικά, η Μυθολογία, η Ιστορία, η Αγωγή Υγείας, η Γλώσσα, η Φυσική Αγωγή, οι Νέες Τεχνολογίες κ.λπ. Για πολλά χρόνια ασχολήθηκε με την μελέτη και την πρακτική της Επιστήμης της Γιόγκα και είναι Πτυχιούχος Πιστοποιημένη Δασκάλα Γιόγκα.

Η Δρ. **Χρυσουγή Γλένη** είναι Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης στη 2^η περιφέρεια Φθιώτιδας. Σπούδασε παιδαγωγική στη Μαράσιλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Μετεκπαιδεύτηκε στην Ειδική Αγωγή (ΜΔΔΕ) και εκπόνησε διδακτορική διατριβή στο ΦΠΨ, ΕΚΠΑ με τίτλο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας. Αντιλήψεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Π.Ε. ως προς τη διαπολιτισμική διδακτική τους ετοιμότητα.

Εργάστηκε σε σχολεία της Π.Ε. και συμμετείχε σε ερευνητικές εργασίες του ΕΚΠΑ. Είναι επίσης επιστημονικός συνεργάτης και μέλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, στο οποίο εργάζεται παράλληλα επί σειρά ετών ως ερευνήτρια, επιμορφώτρια και συγγραφέας υποστηρικτικού υλικού για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η συγγραφική της δραστηριότητα περιλαμβάνει άρθρα και ανακοινώσεις επιστημονικού ενδιαφέροντος σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής της ένταξης με συμμετοχή σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια.

«Με αφορμή τον τυφώνα Χαϊγιάν: μια φυσική καταστροφή».
Η διερευνητική δραματοποίηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Ιωάννα Ντίνου

Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπ/σης Γ' ΔΔΕ Αθήνας
iodinou@gmail.com

Αλεξάνδρα Τσίγκου

Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπ/σης ΔΠΕ Δυτικής Αττικής
aletsig@gmail.com

Αιμιλία Πανταζή

Εμπυγχώτρια θεατρικού παιγνιδιού- Συγγραφέας
emily2emily2@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση ενός εργαστηρίου, στο οποίο χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική δραματοποίηση ως μεθοδολογικό εργαλείο για την προσέγγιση, κατανόηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα και τη σύνδεσή τους με τα ζητήματα της αειφορίας και της βιώσιμης ανάπτυξης. Σκοπό έχει επίσης να περιγράψει διεξοδικά την πορεία του εργαστηρίου και να ανοίξει την συζήτηση σχετικά με την χρήση της διερευνητικής δραματοποίησης ως διδακτικής μεθόδου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ως τρόπο μάθησης που δίνει στον μαθητή την δυνατότητα να βιώσει, να εκφραστεί με το συναίσθημα, να εμπλέξει την φαντασία και τη δημιουργικότητά του, ώστε να σταθεί κριτικά απέναντι στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα, να προχωρήσει σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και να γίνει ενεργός πολίτης, που είναι το τελικό ζητούμενο στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Λέξεις κλειδιά: διερευνητική δραματοποίηση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενεργός πολίτης, αειφορία, εργαστήριο

Abstract

This work presents the design, organization and implementation of a workshop, in which the inquiry drama was used as a methodological tool for the approach, understanding and awareness of environmental and social issues and their connection with the issues of sustainability and sustainable development.

It aims to describe comprehensively the course of the workshop and open the debate on the use of inquiry drama as a teaching method in Environmental Education, as a learning mode that gives student the opportunity to experience, to express the feeling, to engage the imagination and creativity, so as to confront critically the environmental and social problems, to proceed in changing attitudes and behaviors and to become an active citizen, which is the final challenge in Education for Environment and Sustainability.

Keywords: inquiry drama, environmental education, active citizen, sSustainability, workshop

Εισαγωγή: Αρχές διερευνητικής δραματοποίησης

Η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς πώς νιώθουν οι άλλοι και να μπαίνει στη θέση τους, καθώς και η ικανότητα να συμπάσχει μαζί τους ειλικρινά, είναι χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής και ενδο-προσωπικής νοημοσύνης σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Η συναισθηματική νοημοσύνη παραμερίζεται σε μια παιδεία τεχνολογικά προσανατολισμένη, που σκοπό της έχει τη παραγωγή τεχνοκρατών και εργαζομένων άρτια καταρτισμένων τεχνολογικά. Η ενσυναίσθηση (empathy) είναι ζητούμενο όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, που θέλει να αλλάξει και να γίνει περισσότερο 'κοινωνική'. (Μπιρμπίλη, 2014). «*Το να μπορείς να μπεις με την φαντασία σου στη θέση του άλλου είναι βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπιάς μας. Είναι η ουσία της συμπόνιας και η απαρχή της ηθικής*». (Μακιούαν, 2005).

Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθά η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης (Inquiry Drama), εισηγητής της οποίας είναι ο Σίμος Παπαδόπουλος. Ο βιωματικός χαρακτήρας της διερευνητικής δραματοποίησης με την ενεργοποίηση τόσο των αισθήσεων όσο και της κριτικο-στοχαστικής σκέψης, «*τη διανοητική επαφή και την αισθητική συγκίνηση των διδασκομένων*» (Γραμματάς, 2001), βοηθά το παιδί να μεταλλάσσει τη σχέση του με τους άλλους και τον εαυτό του (Άλκηστις, 1998). «*Σε αυτό το πλαίσιο οι ιστορίες των ανθρώπων γίνονται η βάση για να βιώσουν τα παιδιά διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, να ενδιαφερθούν για τους άλλους, αυτούς που συναντούν καθημερινά γύρω τους, για τους οποίους πληροφορούνται από τα βιβλία, από τον Τύπο, την τηλεόραση*». (Παπαδόπουλος, 2007).

Η διερευνητική δραματοποίηση ως μορφή παραστατικής τέχνης προσφέρει το εξαιρετικό πλεονέκτημα της βίωσης των ρόλων. Οι μαθητές δεν προσπαθούν να σκεφτούν πώς θα ήταν να είναι ο 'Άλλος', αλλά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν είναι ο 'Άλλος'. Κι αυτή η εξερεύνηση του διαφορετικού γίνεται μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του θεάτρου, όπου οι αποφάσεις δεν είναι καταλυτικές και μοιραίες και υπάρχει πάντα η δυνατότητα να δοκιμάζονται λύσεις και να γίνεται αποδεκτή η καλύτερη. (Μπιρμπίλη, 2009)

Η διερευνητική δραματοποίηση εισάγει τα παιδιά στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησής τους, καθώς δημιουργεί ένα περιβάλλον κατεξοχήν ολιστικό, ευέλικτο και μαθητοκεντρικό, όπου η ενοποιημένη γνώση διερευνάται στην ομάδα. Σε θεατρικό ρόλο διερευνούν κοινωνικά θέματα και προβληματικές καταστάσεις που αντλούν από ποικίλα γνωστικά πεδία. Ε-

πιπλέον, η σφαιρική ματιά διευρύνει την ικανότητά τους να σχηματίζουν μια συνολική άποψη για τις καταστάσεις. (Παπαδόπουλος, 2010)

Η διερεύνηση μπορεί να ξεκινά με ένα οποιασδήποτε μορφής κείμενο (λογοτεχνικό, χρηστικό, κλπ), ερέθισμα (οπτικό, ηχητικό, αντικείμενο, κλπ.) ή σκηνική παρουσία του εμπνευστή (αυτοσχεδιασμός, αφήγηση, κλπ.). Κατόπιν, με την αξιοποίηση κατάλληλων στοιχείων του θεάτρου (δραματικό περιβάλλον, ρόλος, εστιακό κέντρο, η επί σκηνής δραματική ένταση, χρόνος, χώρος, εκφραστικά μέσα, σύμβολα) και θεατρικών τεχνικών, αναπτύσσεται η σκηνική διερεύνηση της συμπεριφοράς των ρόλων και των καταστάσεων, όπου οι συμμετέχοντες ερευνούν τα επίμαχα στιγμιότυπα, μέσα από την κατανόηση της θέσης του άλλου (Αλκυσίς, 2008) και από ποικίλες οπτικές γωνίες.

Σύμφωνα με τον Σίμο Παπαδόπουλο στο βιβλίο *Παιδαγωγική του Θεάτρου* η συνοπτική απεικόνιση των σταδίων ανάπτυξης της διερευνητικής δραματοποίησης έχει ως εξής:

Στάδια ανάπτυξης της Διερευνητικής Δραματοποίησης

1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ποικιλία παιχνιδιών (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κλπ.)	
2. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ δάσκαλος σε ρόλο ή εκτός ρόλου – παιδιά εκτός ρόλου	
<ul style="list-style-type: none"> • ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ακρόαση / ανάγνωση λογοτεχνικού έργου, ακρόαση /ανάγνωση στίχων τραγουδιού, ανάγνωση θεατρικού έργου / παρακολούθηση θεατρικής παράστασης - ταινίας 	<ul style="list-style-type: none"> • ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΚΙΝΗΤΡΟ - ΕΡΕΘΙΣΜΑ παρακολούθηση/ ακρόαση/ ανάγνωση έννοιας, χρηστικού κειμένου, μαρτυρίας, προφορικής αφήγησης, οπτικού - ηχητικού εικαστικού ερεθίσματος ή συνδυασμού αυτών
3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ - ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	
<ul style="list-style-type: none"> • ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον • ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών / στοχασμός σε ρόλο • Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι γραφής – συγγραφή αφηγηματικού / θεατρικού κειμένου 	
4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση	
5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ απλή χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία ή οργανωμένη ως προς τα σημεία της όψης θεατρική παράσταση.	

Πηγή: Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.

Για την ανάπτυξη της μεθόδου απαιτούνται: α) καλλιέργεια πίστης των συμμετεχόντων στους ρόλους, β) επιλογή του εστιακού κέντρου για τη διερεύνηση της ιστορίας, γ) δημιουργία της απαραίτητης δραματικής έντασης, δ) καθιέρωση χωροχρονικών συνθηκών, ε) αξιοποίηση των εκφραστικών μέσων (σώμα, φωνή, λόγος) και των συμβόλων. Οι παραπάνω προϋποθέσεις μπορούν να πραγματοποιούνται με την επιλογή κατάλληλων θεατρικών τεχνικών και τεχνικών ερώτησης. Η δραματοποίηση μπορεί να αποκτά ερευνητικό χαρακτήρα. Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει η μέθοδος Project και ειδικότερα η προσέγγιση ‘Μανδύας του Ειδικού’, που συνιστά τη θεατρική μέθοδο Project (Παπαδόπουλος, 2009).

Όπως περιγράφει ο Σ. Παπαδόπουλος (2013), τα στάδια είναι τα ακόλουθα:

1. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Όπως στο θεατρικό παιχνίδι, έτσι και στη διερευνητική δραματοποίηση, στο εισαγωγικό στάδιο, αναπτύσσονται ψυχοκοινωνικές, ψυχοκινητικές και δραματικές δραστηριότητες, δηλαδή παιχνίδια και ασκήσεις για την εξάσκηση των αισθητηρίων, την κίνηση, τη σωματική και λεκτική έκφραση και επικοινωνία, την παρατηρητικότητα, κλπ.

2. Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Η δραματοποίηση απαιτεί ένα μύθο, που αποτελεί βάση διερεύνησης των διαστάσεων που θα αναδειξουν οι συμμετέχοντες στα επόμενα στάδια. Ωστόσο, το αρχικό κείμενο, που στην περίπτωση αυτή θα λειτουργήσει ως προκείμενο, μπορεί να είναι είτε μια δοσμένη ιστορία (αφηγηματικό κείμενο, θεατρικό έργο, τραγούδι, ταινία), που θα παρουσιάσει ο εμψυχωτής, είτε ένα αντικείμενο στο χώρο, που αποτελεί το ερέθισμα, για να αναπτύξει με αυτό έναν αυτοσχεδιασμό ο ίδιος. Η εξέλιξη της ιστορίας θα μπολιαστεί με τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, οι οποίοι με την καθοδήγηση του εμψυχωτή θα ενδυναμώσουν τα στιγμιότυπα που θα προκρίνουν, μιας και τους το επιτρέπει η ανοιχτότητα του αρχικού κειμένου. (Παπαδόπουλος, 2007). Στην περίπτωση μας, το προκείμενο ήταν ένα φυσικό φαινόμενο που προκάλεσε ανθρωπιστικό και περιβαλλοντικό πρόβλημα.

3. Δημιουργία δραματικού – νέου περιβάλλοντος

• Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Μετά την παρουσίαση της ιστορίας, οι συμμετέχοντες δημιουργούν το νέο περιβάλλον. Με σύντομο τρόπο προσδιορίζουν τα χωροχρονικά στοιχεία του δοσμένου δραματικού περιβάλλοντος, διατυπώνουν εκτιμήσεις για τους ρόλους, τα κίνητρα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατόπιν, με την καθοδήγηση του εμψυχωτή, αξιοποιούν κατάλληλες τεχνικές, εξοικειώνονται με τις δεξιότητες των θεατρικών ρόλων και νέες καταστάσεις.

• Δημιουργία δράσης και στοχασμού

Δοκιμάζουν νέες φόρμες έκφρασης, χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά τους μέσα, (σώμα, φωνή, λόγος) και, με τη συστηματική λειτουργία των θεατρι-

κών τεχνικών, εμπλέκονται σε δραστηριότητες δράσης και στοχασμού, για να διερευνήσουν στιγμιότυπα που προτείνει ο εμπνευστής, τα οποία αποκτούν σκηνική μορφή. Συχνά, αυτά εντάσσονται σε ενιαία σύνολα σκηνών και υποστηρίζονται με το απαραίτητο ηχητικό, σκηνογραφικό και ενδυματολογικό περιβάλλον. Ο στοχασμός πάνω στη δράση τους επιτρέπει να βαθιάινουν την κατανόησή τους για το έργο.

• *Η διαμόρφωση της ιστορίας*

Συγγράφουν τους διαλόγους, λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνικές του δραματικού κειμένου (διάλογος, δράση, πλοκή, κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης, καταστάσεις, χαρακτήρες) και τους ενσωματώνουν λειτουργικά στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς, οι οποίοι εντωμεταξύ σταθεροποιούνται, αφού περάσουν διαδοχικά από τη δράση στο στοχασμό και από κει στη γραφή και πάλι στη δράση.

4. *Αξιολόγηση*

Πρόκειται για το μεταγνωστικό στάδιο της στοχαστικής αυτοαξιολόγησης. Σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου, αιτιολογούν, επιχειρηματολογούν, σιωπούν, παρατηρούν τη σκηνική μορφή των στιγμιότυπων που δημιούργησαν, αφουγκράζονται ο ένας τον άλλον. Ξανασκέφτονται τη διαδικασία και όσα διερεύνησαν.

5. *Η παρουσίαση*

Το εργαστήριο μπορεί να οδηγηθεί σε σκηνική παρουσίαση και θεατρική παράσταση. Χωρίς απαραίτητη συστηματική προετοιμασία, με τρόπους απλούς και μη χρονοβόρους, παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους. (Παπαδόπουλος, 2013)

Δομή και εφαρμογή του εργαστηρίου

Με την τεράστια οικολογική και ανθρώπινη καταστροφή που συνέβη με το πέρασμα του τυφώνα Haiyan το 2013 στις Φιλιππίνες ο κόσμος βρέθηκε αντιμέτωπος με μια μεγάλη ανθρωπιστική και οικολογική κρίση για άλλη μια φορά. Γνωρίζοντας την αλληλεξάρτηση των κοινωνικών με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, σαν εκπαιδευτικοί ασχολούμενοι με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σκεφτήκαμε να προσεγγίσουμε το πρόβλημα με έναν τρόπο μάθησης, μια παιδαγωγική μέθοδο που θα μας επέτρεπε να πλησιάσουμε το ζήτημα όχι μόνο γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά. Θέλαμε έστω και για λίγο να μπούμε στην θέση του 'Άλλου' να προβληματιστούμε για την βιώσιμη ανάπτυξη, την αειφορία, τον ρόλο που παίζει ο άνθρωπος στην πρόκληση και την αντιμετώπιση μιας φυσικής καταστροφής, τα αντικρουόμενα συμφέροντα και τελικά να αναρωτηθούμε για τον ρόλο της φιλανθρωπίας που έρχεται πολλές φορές να υποκαταστήσει την έλλειψη του κράτους.

Σύμφωνα με τον Σ. Παπαδόπουλο (2013) η βιωματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο έργο της θεατρικής εμπύχωσης συνιστά βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσής του. Η μέθοδος του Διερευνητικής Δραματοποίησης μας έδωσε την δυνατότητα να επιστρατεύσουμε σωματικές-κινητικές, γλωσσικές, εκφραστικές και επικοινωνιακές ικανότητες των συμμετεχόντων και να επιχειρήσουμε την συνεργασία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δραματικής μεθοδολογίας.

Περιγραφή του εργαστηρίου

Αρχίζοντας το εργαστήριο έχουμε μάλλον μικρή συμμετοχή, γεγονός που μας προβληματίζει, αλλά δεν μας πτοεί. Ζητούμε από τους συμμετέχοντες να καθήσουν σε κύκλο. Ακούγεται ένα ηχητικό ντοκουμέντο με ήχους νερού, αέρα και κραυγών αγωνίας. Αρχίζει η αφήγηση από τον εμπυχωτή, η οποία λειτουργεί σαν εισαγωγή στην όλη διαδικασία, αλλά παράλληλα δίνει πληροφορίες για το θέμα που θα επεξεργαστούμε. «*Βιβλική καταστροφή στις Φιλιππίνες: Ένας από τους πλέον ισχυρούς τυφώνες που έχουν καταγραφεί ποτέ, ο Χαϊγιάν, πέρασε από τις κεντρικές Φιλιππίνες και άφησε πίσω του τουλάχιστον 10.000 νεκρούς στην πληγείσα περιοχή. Από την καταγίδα-τέρας περισσότερο χτυπήθηκαν παράκτιες πόλεις και η περιφερειακή πρωτεύουσα της επαρχίας Λέιτε. Ο τυφώνας κατέστρεψε περίπου το 70% με 80% της περιοχής που ήταν στην πορεία του. Στη συνέχεια, ο τυφώνας πέρασε εξασθενημένος από τις ακτές του Βιετνάμ, όπου ήδη έξι άνθρωποι σκοτώθηκαν και δεκάδες τραυματίστηκαν στα κεντρικά της χώρας από τους ισχυρούς ανέμους και τις καταγίδες...*». Αφήνεται να κυλήσει το ηχητικό ερέθισμα...

Σκοπός μας είναι η απελευθέρωση και η δημιουργία ομάδας. Η πρώτη φάση είναι αυτή της εμπλοκής των συμμετεχόντων στη δράση. Αναπτύσσεται μέσω ψυχοκοινωνικών, ψυχοκινητικών και δραματικών δραστηριοτήτων (παιχνίδια και ασκήσεις), οι οποίες εντάσσονται στην ατμόσφαιρα και στο εννοιολογικό στίγμα (ψυχοπαιδαγωγικό, κοινωνικό και δραματικό) του δράματος που θα ακολουθήσει σύμφωνα με τον σχεδιασμό του εργαστηρίου, αλλά σκοπεύουν κυρίως στην εξάσκηση των αισθητηρίων και της σωματικής, λεκτικής και δραματικής έκφρασης, προκειμένου να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες και να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες τη δραματική ικανότητα που απαιτείται στη δεύτερη και τρίτη φάση.

Ζητούμε από τους συμμετέχοντες να σηκωθούν και να μεταμορφωθούν σε ισχυρούς ανέμους και άγρια βροχή. Το σώμα τους να γίνει ο τυφώνας-τέρας να κινηθούν, να πλησιάσουν τους ανθρώπους απειλητικά χωρίς να τους αγγίζουν. Οι άνθρωποι προσπαθούν να προστατευτούν... (χαμηλώνει σταδιακά η ένταση των ήχων). Όσπου ο τυφώνας σόπασε... Τους ζητούμε να καθίσουν σε κύκλο. Ο εμπυχωτής ζητά από όποιον θέλει να μιλήσει να εκφράσει τι ένοιωσε ή τι σκέφτηκε σαν τυφώνας ή σαν απειλούμενος άν-

θρωπος. Έχουμε μια σχετικά καλή ανταπόκριση από πλευράς των συμμετεχόντων, αν και κάποιοι είναι ήδη μυημένοι, οι νεοφώτιστοι είναι μάλλον διστακτικοί στο να μιλήσουν.

Γνωριμία με το νέο περιβάλλον και πρώτες επισημάνσεις

Στη συνέχεια για τη δημιουργία νέου δραματικού περιβάλλοντος, ο εμπνηχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να έρθουν στο κέντρο του κύκλου και ακίνητοι να δείξουν με την στάση του σώματός τους τα συναισθήματά τους, να δουν τα σημάδια της καταστροφής που άφησε πίσω του ο τυφώνας. Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν μια παγωμένη εικόνα. Δείχνουν πλέον μεγαλύτερο ενδιαφέρον, έχει ήδη αρχίσει να δημιουργείται μια φορτισμένη συναισθηματικά ατμόσφαιρα. Ακίνητοι, φαίνεται να θυμούνται τις δραματικές εκείνες στιγμές που έζησαν...

Δημιουργία δράσης και στοχασμού

Στη συνέχεια ζητείται από τους συμμετέχοντες να 'χτίσουν' το ρόλο τους που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο ρόλος των ενεργών πολιτών που ευαισθητοποιήθηκαν και αποφάσισαν να αναλάβουν δράση, για να βοηθήσουν τους πληγέντες από την φυσική καταστροφή. Το χτίσιμο του ρόλου είναι σημαντική φάση για την εξέλιξη του δράματος. Πρέπει να δεσμευτούν, να πιστέψουν, να βιώσουν την εμπειρία ουσιαστικά, για να αποκομίσουν οφέλη από αυτήν (Wagner 1999). Αυτό γίνεται με μια σειρά από δραστηριότητες.

Ο εμπνηχωτής καλεί όποιον θέλει να βοηθήσει να ξαπλώσει σε χαρτί με στάση, που να δηλώνει αυτή του την επιθυμία. Τους καλούμε να σχηματίσουμε το περίγραμμα. Στο εσωτερικό του περιγράμματος γράφουμε: «*τι σκέφτεται ο καθένας μας για την προσφορά*». Έξω από το περίγραμμα: «*τι του λένε οι άλλοι*»... Όποιος θέλει πολύ, διαβάζει ότι έγραψε... Η 3^η δραστηριότητα γίνεται με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να κάνουν ερωτήσεις στον εμπνηχωτή, ο οποίος σε ρόλο έχει γίνει ο Πρόεδρος μιας φιλανθρωπικής οργάνωσης. Παρουσιάζεται και καλεί τους συμμετέχοντες να παρουσιαστούν και να συστηθούν με την νέα τους ταυτότητα στους άλλους συμμετέχοντες. (Τα μέλη της ομάδας βρίσκουν μια ταυτότητα για τον εαυτό τους). Στόχος της δραστηριότητας είναι να γνωριστούν τα μέλη μεταξύ τους, αλλά και να μπουν σε ρόλο (O'Toole 1992). Ο Πρόεδρος φέρνει ένα μπαούλο. Ζητά από όλους να γράψουν σ' ένα χαρτάκι κάτι πολύτιμο και προσωπικό (υλικό ή άυλο) που είναι διατεθειμένοι να προσφέρουν για να συμπαρασταθούν στους πληγέντες. Ένας ένας σηκώνεται, λέει τι έγραψε και το βάζει στο σεντούκι. Αυτή είναι η περιουσία του οργανισμού! Ο Πρόεδρος μεταφέρει το σεντούκι-μπαούλο σε ασφαλές μέρος. Οι υπόλοιποι είναι σε κύκλο. Στο εκπαιδευτικό

δράμα τα αντικείμενα γίνονται σύμβολα και χρησιμοποιούνται για να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε κάθε συμμετέχων να αντλήσει από το προσωπικό του οπλοστάσιο και να προσφέρει στην εξέλιξη του δράματος. (Wagner 1999). Στην συνέχεια ζητούμε από τους συμμετέχοντες (σε ρόλο) να φτιάξουν ένα σήμα κατατεθέν για την οργάνωση, ένα γλυπτό. Κάποιοι γίνονται γλύπτες και άλλοι υλικά. Ακολουθεί συζήτηση εξηγούν τι έφτιαξαν και γιατί. (ανίχνευση σκέψεων).

Σε αυτή την φάση, οι συμμετέχοντες είναι λίγο αμήχανοι και μάλλον αδέξιοι να αξιοποιήσουν τα υλικά (κομμάτια ύφασμα) που τους έχουν δοθεί από τους εμπνευστές. Είναι διστακτικοί. Με την πρωτοβουλία ενός-δύο εμπειρότερων ολοκληρώνεται η δραστηριότητα με επιτυχία.

Οι συμμετέχοντες έχουν πλέον μπει σε ρόλο. Για να κινήσουμε το ενδιαφέρον τους, έχουμε σχεδιάσει μια ανατροπή: Ο Πρόεδρος, που έχει πάει να βοηθήσει στις πληγείσες περιοχές, βρήκε μια χώρα πολύ χειρότερη από αυτό που φαντάζονταν με ερείπια, πτώματα, χωρίς τροφή, φάρμακα, νερό κ.ά. γύρισε προβληματισμένος, αποκαρδιωμένος και γεμάτος αμφιβολία για τον λόγο ύπαρξης της φιλανθρωπικής οργάνωσης. Η αγωνία του είναι φανερή: μπορεί ο πλούσιος αναπτυσσόμενος κόσμος να βοηθήσει τον φτωχό αναπτυσσόμενο;

(Εισαγωγή λυπητερού μουσικού ερεθίσματος. Ανάβουμε κεριά)

Ο εμπνευστής παίρνει το ρόλο ενός κατοίκου από τις πληγείσες περιοχές. Στέκεται στο κέντρο... Καλεί έναν έναν να σηκωθεί να περάσει από κοντά του, να τον αγγίξει ή όχι, να του απευθύνει μια σκέψη ή μια ευχή και τέλος να σταθεί κοντά του. Σχηματίζεται μια παγωμένη εικόνα. Η δραματική ένταση έχει κορυφωθεί, ακούγεται μόνο η υποβλητική μουσική. Όμως σκοπός μας είναι να κάνουμε τους συμμετέχοντες να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την άμεση εξάρτησή τους από το πολιτικο-οικονομικό γίνεσθαι και τα αντικρουόμενα συμφέροντα. Βασικό δομικό στοιχείο της φιλοσοφίας της Δ.Δ. αποτελεί η άποψη ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να βλέπουν όσο το δυνατόν περισσότερες οπτικές του θέματος, περισσότερες όψεις του κόσμου που ζούμε (Δίτσιου, Σίμου, Παυλικάκης, 2005). Η συνέχεια στον σχεδιασμό του δράματος βάζει τους συμμετέχοντες σε δίλημμα και τους καλεί να δώσουν λύση στα ερωτήματα του Προέδρου. Η επίλυση κάποιου προβλήματος και η αντιμετώπιση κάποιου διλήμματος κατέχουν βασική θέση στη διεργασία της δραματοποίησης.

Ο εμπνευστής σε ρόλο Προέδρου συνεχίζει τον προβληματισμό. Υπενθυμίζει τα τραγικά που είδε κατά το ταξίδι του. Αναρωτιέται αν αξίζει να συνεχίζει την προσπάθεια. Προτείνει να μην ξανασυναντηθούν, να μην ασχοληθούν ξανά, να διαλύσουν την φιλανθρωπική οργάνωση. Οι συμμετέχοντες φαίνονται προβληματισμένοι, συζητούν το κατά πόσον αυτό που κάνουν τόσα χρόνια προσφέρει αληθινά. Ο Πρόεδρος ζητά από τα μέλη να συλλογιστούν για λίγο πριν αποφασίσουν το μέλλον του οργανισμού. Η α-

νατροπή φαίνεται να έχει δημιουργήσει κάποιον εκνευρισμό σε κάποιους, μιλάνε χαμηλόφωνα μεταξύ τους, μουρμουρίζουν. Ο στόχος του εμπνευστή να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να δεσμευτούν στο δράμα και να προχωρήσει η διαδικασία σε βάθος έχει πετύχει.

Οι συμμετέχοντες σε ρόλο μιλούν με τις νέες τους ταυτότητες, όσοι και εάν θέλουν. Φαίνεται να τους ενδιαφέρει πολύ το θέμα και μιλούν με πάθος. Αναρωτιούνται για διάφορα σοβαρά ζητήματα, τι έφταιξε για την τόσο μεγάλη καταστροφή, αν είχαν καλύτερες κατοικίες ίσως δεν θα πάθαιναν τόσο μεγάλες ζημιές, αν είχαν καλύτερη αντιπλημμυρική προστασία, αν έφτασε έγκαιρα η ανθρωπιστική βοήθεια. Δεν υπάρχει τελική απόφαση, καθένας εκφράζει ελεύθερα το όνειρό του για το μέλλον της προσφοράς. Ο εμπνευστής καλεί τους συμμετέχοντες να σιωπήσουν και να αφήσουν το χρόνο να κυλήσει.

Η δραματοποίηση έχει σχεδόν τελειώσει, μένει μόνο μια δραστηριότητα αυτή του αναστοχασμού. Οι συμμετέχοντες σε ρόλο καλούνται σε κύκλο. Είναι ένας χρόνος μετά... Καλούνται να πάρουν μια στάση με το σώμα τους αξιοποιώντας την τεχνική 'ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης' (Παπαδόπουλος 2013) και ο εμπνευστής περνάει αγγίζοντας ελαφρά τον καθένα στον ώμο και τον ρωτάει τι έγινε εκείνη την ημέρα.

“Φυσικά και συνεχίσαμε!”

“Βοηθήσαμε και άλλους”

“Η ζωή νίκησε”

“Είναι όμορφα πάλι στις Φιλιππίνες”

“Όλοι μαζί μπορούμε”

Καθένας που μιλάει μετακινείται στο βάθος της αίθουσας και ο επόμενος πάει κοντά του, τον αγγίζει ή όχι και σε λίγο όλοι μαζί σιωπηρά αποκαλύπτουν την συνολική άποψη της ομάδας.

Συμπεράσματα

Στο τέλος του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες σε κύκλο και εκτός ρόλου έκαναν μια συζήτηση με τον εμπνευστή. Τα συμπεράσματα όπως ακούστηκαν αποτυπώνονται από τον εμπνευστή και δύο εκπαιδευτικούς παρατηρητές:

- Οι συμμετέχοντες (φοιτητές μεταπτυχιακού θεατρικών σπουδών αλλά και εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία) κατάφεραν να μπουκ και να δράσουν σε ρόλο.
- Προβληματίστηκαν, φορτίστηκαν συναισθηματικά, μίλησαν, εκφράστηκαν ελεύθερα. Δεν υπήρχε κανείς που να έχει εστιάσει αποκλειστικά στον γνωστικό τομέα και έτσι δεν είχαμε απογοητεύσεις και εκπλήξεις.
- Η διάρκεια του 2ωρου εργαστηρίου τους φάνηκε ικανοποιητική.

- Εκτίμησαν την μεθοδολογία σαν τρόπο διδασκαλίας έξω από τα καθιερωμένα και άρχισαν να αναρωτιούνται πώς θα μπορούσαν να εφαρμόσουν κάτι ανάλογο στις τάξεις τους.
- Μας ζήτησαν να τους αποστείλουμε την καταγραφή του εργαστηρίου στα προσωπικά τους ηλεκτρονικά ταχυδρομεία, πράγμα που κάναμε μετά από μερικές ημέρες.

Βιβλιογραφία

- Αλκηστis, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δίτσιου Μ., Σίμου Π., Παυλικάκης Γ., (2005). *Νέοι προσανατολισμοί στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με όχημα το Εκπαιδευτικό Δράμα*. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ισθμός Κορίνθου
- Gardner, H.(1985b).*Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.
- Μπιρπίλη, Σπ., (2009). Η Διερευνητική Δραματοποίηση στο Μάθημα της Αγωγής του Πολίτη. Στα Πρακτικά *Forum Νέων Επιστημόνων*. Αθήνα: Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ο’Toole J. (1992). *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*, London: Routledge.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις* (σσ. 154-158). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 97-127). Αθήνα: Πράξη ‘Θαλής’ – ΕΚΠΑ.
- Wagner B.-J. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, 2nd edition, Portland, Maine, Calendar Islands Publications.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Η **Ιωάννα Ντίνου** γεννήθηκε το 1960 στην Αθήνα . Μεγάλωσε στη Νέα Σμύρνη και αποφοίτησε από το 1ο Λύκειο Θηλέων Νέας Σμύρνης. Στη συνέχεια φοίτησε στο

τήμμα Γαλλικών Σπουδών του ΕΚΠΑ αποφοίτησε το 1983 και έλαβε μεταπτυχιακή ειδίκευση στη Γαλλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα στο σχολικό και επιχειρηματικό περιβάλλον από το Πανεπιστήμιο Artois Arras το 2013. Εργάστηκε επί 26 χρόνια ως καθηγήτρια γαλλικής στον ιδιωτικό τομέα, και στην Β/θμια Εκπ/ση. Από την σχολική χρονιά 2010 έως σήμερα είναι Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Παρακολούθησε πολλές επιμορφώσεις, σεμινάρια, ετήσιους κύκλους σπουδών σε θέματα που αφορούν την Γαλλική Γλώσσα, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Έχει διοργανώσει ημερίδες, σεμινάρια, μόνη ή σε συνεργασία με Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Υπευθύνους Περιβαλλοντικής και άλλων καινοτόμων δράσεων σε όλη την Ελλάδα. Είναι παντρεμένη και μητέρα δύο παιδιών.

Η **Αιμιλία Πανταζή** έχει ακολουθήσει σπουδές στον τομέα της λογιστικής σε ιδιωτικό ΙΕΚ. Εν συνεχεία, επιμορφωτικά σεμινάρια δημοσιογραφίας την οδήγησαν να εργαστεί στον ηλεκτρονικό τύπο ως διαχειρίστρια και αρθρογράφος. Έχει εκδώσει το πρώτο της παιδικό βιβλίο. Θέλοντας να εμπλουτίσει καταρχήν την παρουσίασή του, παρακολούθησε βιωματικά σεμινάρια αφήγησης παραμυθιών, θεατρικού παιχνιδιού και εμφύχωσης. Έχει σχεδιάσει και υλοποιήσει παραστάσεις αφηγήσεων παραμυθιών, βιωματικών θεατρικών και εικαστικών εργαστηρίων σε σχολεία και βιβλιοθήκες στα πλαίσια εορτών, φιλαναγνωστικών δράσεων, καλοκαιρινών εκστρατειών του Future Library κ.α. Έχει επίσης συνεργαστεί με χώρους τέχνης και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος ως εμφυχώτρια θεατρικού και εικαστικού παιχνιδιού. Έχει λάβει μέρος σε ομαδικές εκθέσεις ζωγραφική.

Η **Αλεξάνδρα Τσίγκου** είναι Δασκάλα και υπηρετεί ως Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Είναι επίσης Διπλωματούχος Πολιτικός Μηχανικός του ΑΠΘ και έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στο ΠΜΣ του ΕΑΠ "Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός Πόλεων και Κτιρίων". Είναι υποψήφια διδάκτωρ στο ΕΚΠΑ με αντικείμενο τη Βυζαντινή Ζωγραφική και τον Οπτικό Εγγραμμιασμό. Έχει κάνει εισηγήσεις σε συνέδρια με θέματα παιδαγωγικά, περιβαλλοντικά και σχετικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Έχει οργανώσει ημερίδες και σεμινάρια σε συνεργασία με ΚΠΕ, στα οποία έχει κάνει εισηγήσεις και έχει συντονίσει βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών, στα οποία χρησιμοποιεί βιωματικές μεθόδους και θεατρικές τεχνικές για την εμφύχωση των επιμορφουμένων. Παράλληλα και επί πολλά χρόνια, διδάσκει βυζαντινή ζωγραφική σε νέους και ενήλικες. Έχει διοργανώσει ομαδικές εκθέσεις ζωγραφικής, στις οποίες έχει συμμετάσχει με έργα της.

Δημιουργώντας με τους μαθητές μια κινηματογραφική ταινία

Σωτήρης Παλάσκας

Δρ. Παιδαγωγικής, Φιλολόγος, Κινηματογραφιστής, Εσπερινό Γυμνάσιο-Λύκειο Κω
sotirisgp@yahoo.gr

Περίληψη

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι, με την εδραίωση πλέον της ψηφιακής πραγματικότητας και καθώς η σύγχρονη γενιά μαθητών καταναλώνει –αλλά ταυτόχρονα και παράγει– ασύλληπτες μέχρι πρότινος ποσότητες οπτικοακουστικού υλικού, επιτακτική είναι η ανάγκη εισαγωγής στο ελληνικό σχολείο της ‘οπτικοακουστικής παιδείας’, κεντρική θέση στην οποία κατέχει η τέχνη του Κινηματογράφου. Δείκτη του μεγέθους αυτού του κενού αποτελούν, από τη μια, οι εκατοντάδες σχολικές ταινίες που έχουν παραχθεί τα τελευταία χρόνια, με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά, από την άλλη, και η εμφάνιση εξωσχολικών φορέων που δραστηριοποιούνται προς την κατεύθυνση του οπτικοακουστικού γραμματισμού παιδιών και εφήβων. Η δημιουργία μιας κινηματογραφικής ταινίας στο πλαίσιο του σχολείου επιτελεί πολλαπλούς στόχους, παρέχοντας την ευκαιρία για δημιουργική έκφραση των μαθητών, διδάσκοντάς τους τη γλώσσα των εικόνων και συντελώντας στην ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας. Για την επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος όμως απαραίτητη είναι τουλάχιστον η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τη διαδικασία παραγωγής ενός κινηματογραφικού έργου. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται το παρόν εργαστήριο, το οποίο, δεδομένου του χρονικού περιορισμού, επικεντρώθηκε στο πρώτο στάδιο δημιουργίας μια ταινίας, το σενάριο. Με αφετηρία την προβολή μιας βραβευμένης μικρού μήκους ταινίας, παρουσιάστηκαν με αδρές γραμμές, οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους δομείται ένα κινηματογραφικό σενάριο, όπως αναγνωρίζεται στο σύνολο σχεδόν της σχετικής βιβλιογραφίας. Κλίθηκαν στη συνέχεια οι παραβρισκόμενοι να συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι δημιουργικής γραφής, πλάθοντας χαρακτήρες και εντάσσοντάς τους σε ιστορίες με σεναριακή μορφή. Οι ιστορίες που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έγραψαν –όσες ο αμείλικτος χρόνος επέτρεψε– αναγνώστηκαν, συζητήθηκαν και επεξεργάστηκαν με στόχο τη βελτίωση τους και με την επισήμανση ότι η γραφή του σεναρίου είναι μια διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο και επιμονή. Η ενθουσιώδης συμμετοχή τους επιβεβαίωσε την αίσθηση που προσωπικά έχω σχηματίσει τα τελευταία χρόνια, ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αποζητά και με θέρμη αγκαλιάζει κάθε προσπάθεια προς την κατεύθυνση της επούλωσης του προαναφερθέντος κενού.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοακουστική παιδεία, κινηματογράφος, σενάριο, δημιουργική γραφή.

Abstract

It is commonly accepted that, given the dominance of the digital era and the fact that the current generation of pupils consumes –but at the same time also produces– an unimaginable in the past amount of audiovisual material, the introduction of audiovisual education in the Greek school is nowadays imperative. An indicator of the existing gap can be found, on the one hand, in the hundreds of short-films produced in schools the last few years and, on the other hand, in the emergence of after school institutions promoting the audiovisual literacy of children and teenagers. The art of Cinema holds undoubtedly a central position in audiovisual education, since film-producing process accomplishes multiple goals: provides the opportunity for creative expression, teaches the audiovisual language, contributes to the development of a cooperative spirit. Yet, for the successful fulfillment of such an endeavor, the familiarization of teachers with film-producing techniques is necessary. Into this frame the current workshop places itself and, given the time limit, focuses in the first step of the film-making process, the script. Using as a point of departure the screening of an awarded short film, basic guidelines of the script-writing techniques, as commonly accepted by the relevant literature, were presented by the speaker. Then the participants were asked to take part in a creative writing game, building characters and placing them into stories that follow the previously presented rules of script-writing. Consequently, a sample of these stories were read, discussed and developed, with the note that script-writing is a *process*, which requires time and persistence. The participants' enthusiasm about this workshop reinforced the feeling I, personally, have the last few years, that the academic community eagers for actions that try to heal the aforementioned gap.

Keywords: audiovisual education, cinema, script-writing, creative writing.

Η οπτικοακουστική γλώσσα: μια νέα πραγματικότητα

Δεν διεκδικεί δάφνες πρωτοτυπίας η διαπίστωση ότι ο σύγχρονος, παγκοσμιοποιημένος πολιτισμός έχει εισέλθει προ πολλού στη φάση της επικράτησης της κινούμενης εικόνας ως κυρίαρχου μέσου έκφρασης και επικοινωνίας. Κάτι παραπάνω από έναν αιώνα μετά την εφεύρεση του κινηματογράφου και κάτι παραπάνω από μισόν αιώνα μετά την εμφάνιση της τηλεόρασης, η ψηφιακή εποχή –των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του γρήγορου ίντερνετ κι ακόμα πιο πρόσφατα των smart-phone, των τάμπλετ και των παντοειδών συσκευών αναπαραγωγής αλλά ταυτόχρονα και καταγραφής κινούμενων εικόνων– βρίσκει τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Μέσα Διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο τόσο παρωχημένα όσο ίσως ποτέ άλλοτε στην ιστορία. Την ώρα που η σημερινή γενιά μαθητών καταναλώνει καθημερινά –και ταυτόχρονα με τα ίδια μέσα παράγει– ασύλληπτες μέχρι πρότινος ποσότητες οπτικοακουστικού υλικού, ο γραμματισμός της στην οπτικοακουστική γλώσσα συντελείται οπουδήποτε εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος.

Η ανάγκη για την εισαγωγή της λεγόμενης ‘οπτικοακουστικής παιδείας’ στο ελληνικό σχολείο έχει ήδη προ πολλού επισημανθεί και τεκμηριωθεί (βλ. ενδεικτικά: Βαλσαμίδου, 2011· Θεοδωρίδης, 2002· Θεοδωρίδης, 2012· Θεοδωρίδης, 2015· Κούρτη, 2012· Ντάβου, 2007), σκοντάφτει όμως στην παροιμιώδη καθυστέρηση των εκπαιδευτικών θεσμών στο να ακολουθήσουν τις απαιτήσεις των καιρών τους. Για να είναι κανείς δίκαιος βέβαια, θα πρέπει να παραδεχτεί ότι το περιεχόμενο αυτής της ‘οπτικοακουστικής παιδείας’, οι κατευθύνσεις που θα λάβει, οι στόχοι που θα υπηρετεί και ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστεί δεν είναι ούτε αυτονόητα ούτε ανεξάρτητα συμφερόντων και σκοπιμοτήτων και σίγουρα αποτελούν αντικείμενο διαπραγματεύσης. Αυτή είναι όμως μια άλλη συζήτηση. Κοινό παρονομαστή στη σχετική προβληματική αποτελεί η παραδοχή ότι κεντρική θέση σ’ αυτό το ευρύ πεδίο δεν μπορεί παρά να κατέχει η τέχνη του Κινηματογράφου, καθώς από τη φύση του ο Κινηματογράφος συνδυάζει σχεδόν τα πάντα. Είναι τέχνη και τεχνολογία. Παραστατική τέχνη σαν το θέατρο αλλά και εικαστική σαν τη ζωγραφική, μυθολασσία σαν το μυθιστόρημα και ‘σμίλημα του χρόνου’ (Ταρκόφσκι, 1987) σαν τη μουσική.

Δεν προκαλεί λοιπόν καμία έκπληξη το γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, το προαναφερθέν μεγαλοπρεπές κενό του εκπαιδευτικού συστήματος έχει προκαλέσει μια άνευ προηγουμένου έκρηξη κινηματογραφικής δραστηριότητας μεταξύ των μελών της –σχολικής και εξωσχολικής– εκπαιδευτικής κοινότητας. Με άλλα λόγια, όσο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα επιδεικτικά την αγνοεί, η ανάγκη για ‘οπτικοακουστική παιδεία’ καλύπτεται από δύο διαφορετικές πλευρές. Από τη μια, εντός της δημόσιας εκπαίδευσης, από εκπαιδευτικούς που με περισσό μεράκι και αυταπάρνηση συγκεντρώνουν, ίδια πρωτοβουλία και χωρίς καμία υλικότεχνική ή όποια άλλη υποστήριξη, ομάδες εξίσου παθιασμένων μαθητών, οι οποίοι βρίσκουν τον χρόνο ανάμεσα στα φροντιστήρια και τις άλλες υποχρεώσεις τους για να κάνουν ταινίες, ο αριθμός των οποίων ανέρχεται σε εκατοντάδες, αν όχι περισσότερες, τα τελευταία χρόνια – απόδειξη οι διαγωνισμοί και τα φεστιβάλ μαθητικών ταινιών που στήνονται πλέον σε όλες τις γωνίες της Ελλάδας, με πρωτοβουλίες συνήθως των κατά τόπους γραφείων πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με μια ματιά στο διαδίκτυο μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει ότι μόνο κατά τον τελευταίο χρόνο, πέρα από το καταξιωμένο φεστιβάλ της Ολυμπίας, διοργανώθηκαν φεστιβάλ μαθητικών ταινιών στα Χανιά, το Ηράκλειο, τη Ρόδο, τη Χίο, τη Λάρισα, την Πέλλα, ενώ παράλληλα τρέχουν διαγωνισμοί, όπως ο 5^{ος} Πανελλήνιος Διαγωνισμός Ταινιών Μικρού Μήκους ‘Ένας πλανήτης... μια ευκαιρία’, με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, σε συνεργασία με το Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους Δράμας, τη Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και τη ΝΕΡΙΤ. Ωστόσο, παρά την πρωτοφανή ποσοτική παραγωγή, τα αποτελέσματα είναι συνήθως πενιχρά, όχι μόνο ως προς την καλλιτεχνική τους αξία –για την οποία έστω μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι δεν είναι

το βασικό ζητούμενο— αλλά όσο και ως προς την επίτευξη των άλλων στόχων που θα μπορούσε να επιτελέσει η όλη διαδικασία —οι οποίοι θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Το μεράκι των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας το επίπονο αυτό έργο δυστυχώς δεν φτάνει για να υπερβεί την ανεπάρκεια των εφοδίων τους σε γνώσεις και εμπειρία, καθώς στο σύνολο τους είναι ανειδίκευτοι στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Από την άλλη, μια εξίσου σημαντική ποσοτική έκρηξη σημειώνεται τα τελευταία χρόνια εκτός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, με την εμφάνιση εξωσχολικών φορέων που δραστηριοποιούνται στην ‘οπτικοακουστική’ ή ειδικότερα την ‘κινηματογραφική’ παιδεία (Πάμε Σινεμά, Καρπός, Φωτόγραμμα, 1^η Ώρα Σινεμά, Σεμινάρια Κινηματογράφου για εφήβους στη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση κλπ.). Σε αντίθεση με τους κατά κανόνα ανειδίκευτους εκπαιδευτικούς του δημόσιου σχολικού συστήματος, οι φορείς αυτοί στελεχώνονται από άτομα με σπουδές και εμπειρία στο αντικείμενο – αν και όχι πάντα με άξιο λόγο καλλιτεχνικό έργο. Η προσφορά τους είναι αναμφίβολα παραπάνω από χρήσιμη. Σε καμία περίπτωση όμως δεν αποτελεί τη λύση στο προαναφερθέν πρόβλημα. Η ‘οπτικοακουστική παιδεία’ δεν μπορεί να αφορά μόνο μια μερίδα μαθητών, οι γονείς των οποίων έχουν την ευαισθησία και την οικονομική δυνατότητα να φροντίσουν γι’ αυτή. Είναι ζήτημα ζωτικής σημασίας για το σύνολο της κοινωνίας και το επίπεδο του πολιτισμού της, καθώς, ως γνωστόν, το αξίωμα ‘είμαστε ό,τι τρώμε’ δεν ισχύει μόνο το φαγητό. Η θέση της επομένως είναι εντός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Δημιουργώντας με τους μαθητές μια κινηματογραφική ταινία: γιατί και πώς

Στο πλαίσιο αυτό, το ερώτημα ‘γιατί κάποιος εκπαιδευτικός να μπει στον κόπο να δημιουργήσει μια κινηματογραφική ταινία με τους μαθητές/ριές του’ δεν είναι δύσκολο να απαντηθεί. Αν, ωστόσο, επέμενε κάποιος να απομονώσει κάποιους βασικούς άξονες ωφέλειας, και ταυτόχρονα στόχους προς επίτευξη, αυτοί θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

- Οι μαθητές/ριες έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά μέσω της τέχνης του κινηματογράφου – και όλοι ξέρουμε ότι τα περιθώρια για δημιουργική έκφραση στο σχολείο είναι πολύ περιορισμένα.
- Ταυτόχρονα, εξοικειώνονται με την κυρίαρχη στην εποχή μας οπτικοακουστική γλώσσα. Χρησιμοποιώντας την ως εκφραστικό μέσο, μαθαίνουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να τη ‘διαβάζουν’ και να την αντιμετωπίζουν κριτικά και όχι ως παθητικοί δέκτες-καταναλωτές.
- Αναπτύσσουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Συνδυάζοντας τόσο πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους πεδία, ο Κινηματογράφος δίνει την ευκαιρία σε μαθητές και μαθήτριες με ποικίλα ενδιαφέροντα να συγκροτηθούν σε ομάδα, να εργαστούν μαζί και να συνδημιουργήσουν.

Απαραίτητη για την επίτευξη αυτών των στόχων, ωστόσο, είναι τουλάχιστον η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τη διαδικασία παραγωγής μιας κινηματογραφικής ταινίας, όχι επειδή είναι αυτοσκοπός η εφαρμογή κάποιας φόρμας αλλά επειδή η γνώση και η ορθή χρήση κανόνων και εφαρμοσμένων λύσεων μπορεί να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα και να ωφελήσει πολλαπλά την ομάδα, τόσο ως προς τη διαδικασία της δημιουργίας όσο –και κατά συνέπεια– και ως προς το τελικό αποτέλεσμα. Με αυτή τη σκέψη σχεδιάστηκε το παρόν βιωματικό εργαστήριο, ως υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να μπουν με τους μαθητές τους σ’ αυτή την περιπέτεια αλλά δεν ξέρουν από πού ακριβώς να αρχίσουν.

Εν αρχή ην ο λόγος – και αρχή της κινηματογραφικής δημιουργίας το σενάριο. Έτσι, αυτό το περιορισμένης χρονικής διάρκειας εργαστήριο επικεντρώθηκε στο ζήτημα της σεναριακής γραφής ή, με άλλα λόγια, στο πώς μπορούμε, έχοντας ως αφετηρία τις ιδέες και τη φαντασία των παιδιών, να αφηγηθούμε μια ιστορία με εικόνες και ήχο, κάνοντας ξεκάθαρο από την αρχή πώς αναφερόμαστε στον αφηγηματικό κινηματογράφο και ακριβέστερα στη συγκεκριμένη φόρμα του που είναι εφικτή με τα μέσα και τον χρόνο που διαθέτουμε στο σχολείο, την κινηματογραφική ταινία μικρού μήκους.

Το πρώτο στάδιο δημιουργίας μιας ταινίας: το σενάριο

Μετά από μια σύντομη εισαγωγή στη θεματική που ήδη παρουσιάστηκε, επομένως, το εργαστήριο επικεντρώθηκε στο πρώτο στάδιο δημιουργίας μιας ταινίας, τη γραφή του σεναρίου. Ως αφετηριακό ερέθισμα προβλήθηκε η μικρού μήκους ταινία *Two & Two* (2011) του ιρανού σκηνοθέτη Babak Anvari, βραβευμένη ως η καλύτερη μικρού μήκους ταινία στα βραβεία της Βρετανικής Ακαδημίας Κινηματογράφου (BAFTA) του 2012. Πρόκειται για μια ταινία διάρκειας 7 λεπτών, η δράση της οποίας εκτυλίσσεται εξολοκλήρου μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας και η οποία αποδεικνύει ότι με τα απλούστερα μέσα και με ελάχιστες απαιτήσεις από άποψη παραγωγής είναι δυνατό να φτιάξει κανείς αριστουργήματα. Αρκεί να βασίζονται σε μια δυνατή, συμπαγή σεναριακή ιδέα.

Στη συνέχεια, και με αναφορές στην προβληθείσα ταινία, παρουσιάστηκαν με αδρές γραμμές, οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους δομείται ένα κινηματογραφικό σενάριο, όπως αναγνωρίζεται στο σύνολο σχεδόν της σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. ενδεικτικά: Campbell, 1998· Campbell, 2001· Field, 1986· Fleischer, 2010· Kallas-Καλογεροπούλου, 2006· Lazaridi, 2012· Βαλούκος, 2006):

Αρχή - Μέση - Τέλος

Ο κινηματογράφος, όχι μόνο στη μυθοπλαστική εκδοχή του, η οποία αποτελεί το κυρίως σώμα του, δεν είναι παρά η αφήγηση μιας ιστορίας, με αρχή,

μέση και τέλος (πρβλ. την αριστοτελική *Ποιητική*). Ακόμα και στην περίπτωση που το τέλος μένει, όπως λέγεται, ‘ανοιχτό’, δεν παύει αυτό να είναι ένα είδος τέλους για τη συγκεκριμένη ιστορία.

Ήρωας → Δράση → Αλλαγή

Η αφήγηση αφορά την περιπέτεια ενός κεντρικού χαρακτήρα/ήρωα. Ακόμα και στις ταινίες με πολυπρόσωπη-πολυεπίπεδη αφήγηση (η οποία, ωστόσο, δεν ενδείκνυται στη μικρού μήκους φόρμα), κάθε μια από τις επιμέρους ιστορίες παρουσιάζεται από την οπτική γωνία ενός χαρακτήρα⁵⁷. Ο ήρωας δρα και η δράση του έχει κάποιο αποτέλεσμα. Το τέλος της ταινίας τον βρίσκει αλλαγμένο, ακόμα κι αν, κλείνοντας έναν κύκλο, σηματοδοτεί την επιστροφή του στο σημείο από το οποίο ξεκίνησε. Το ταξίδι που έχει διανύσει στο μεταξύ –η μέση της ταινίας– καθιστά τη νέα του κατάσταση ουσιαστικά διαφορετική σε σχέση με την πρότερη.

Απόφαση

Η κινητοποίηση της δράσης του χαρακτήρα τον φέρνει αργά ή γρήγορα αντιμέτωπο με μια σημαντική απόφαση. Η απόφαση αυτή οφείλει να βρίσκεται μέσα στην ταινία, ούτε πριν από την ιστορία που αφηγούμαστε ούτε μετά το τέλος της. Είναι ο πυρήνας της ιστορίας.

Σύγκρουση

Η δράση του χαρακτήρα τον οδηγεί επίσης σε σύγκρουση, η οποία έχει ποιτικές εκφάνσεις. Μπορεί να είναι σύγκρουση με κάποιον άλλο χαρακτήρα, μπορεί να είναι σύγκρουση με την ευρύτερη κοινωνία, μπορεί να είναι σύγκρουση με τον εαυτό του. Οι καλές ιστορίες συνήθως εμπεριέχουν και τα τρία.

Θέμα

Τέλος, ιστορία που αφηγούμαστε οφείλει να έχει ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο συνήθως μπορεί να διατυπωθεί μονολεκτικά. Ο προαναφερθείς διαγωνισμός ‘Ένας πλανήτης... μια ευκαιρία’, για παράδειγμα, ορίζει ως πιθανά θέματα των ταινιών τούς άξονες του ‘κοινωνικού σχολείου’: Άθληση- Διά Βίου Άσκηση, Διατροφή, Ολυμπισμός, Διαδίκτυο, Αισθητική, Ρατσισμός, Χουλιγκανισμός, Ναρκωτικά, Κάπνισμα & Αλκοόλ, Πρόληψη ατυχημάτων. Ένα από αυτά πρέπει να επιλέξει κάποιος. Ακόμα και στην περίπτωση που ο ήρωας είναι, ας πούμε, ένας αλκοολικός ρατσιστής, η ταινία δεν μπορεί να έχει ως θέμα και τον ρατσισμό και τον αλκοολισμό· ένα από τα δύο.

Επιπλέον, παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες οι ουσιαστικές διαφορές της σεναριακής από τη λογοτεχνική γραφή, σε επίπεδο πρακτικών συμ-

⁵⁷ Μπορεί βέβαια να φέρει κανείς στο μυαλό του περιπτώσεις ταινιών που αντιβαίνουν σε αυτόν τον κανόνα, όπως για παράδειγμα η πλέον πετυχημένη τα τελευταία χρόνια μικρού μήκους ελληνική ταινία *Casus Belli* (2010) του Γιώργου Ζώη. Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις, ωστόσο, με μια ευρύτερη θεώρηση, ο ήρωας είναι και πάλι ένας, όχι απαραίτητα άνθρωπος – μια πόλη, μια εποχή ή, στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η ελληνική κοινωνία των τελευταίων ετών, της περιόδου της ‘κρίσης’.

βουλών για την άσκηση που κλίθηκαν αργότερα να κάνουν: γράφουμε μόνον ό,τι μπορεί να μετουσιωθεί σε εικόνα και ήχο, σαν να είμαστε μπροστά στη δράση και την περιγράφουμε, πάντα σε χρόνο ενεστώτα, αποφεύγοντας περιττές περιγραφές και αοριστολογίες, σκέψεις και συναισθήματα, δικά μας ή των χαρακτήρων. Η δράση που αφηγούμαστε χωρίζεται σε σκηνές, οι οποίες διαδραματίζονται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Δείκτης του ότι το σενάριό μας γράφεται σωστά είναι η συχνή παρουσία ρημάτων δράσης και κίνησης. Δείκτης του αντιθέτου η συχνή παρουσία επιθέτων, μετοχών και αφηρημένων ουσιαστικών.

Το βιωματικό εργαστήριο: δημιουργική γραφή σεναρίου

Στη βάση αυτής της θεωρητικής αφετηρίας, ζητήθηκε κατόπιν από τους παραβρισκόμενους να συμμετάσχουν σ' ένα παιχνίδι δημιουργικής γραφής σεναρίου, διαδικασία η οποία αποτέλεσε τον βασικό κορμό του εργαστηρίου. Στην πρώτη φάση, κλίθηκε ο καθένας και καθεμία να γράψει σ' ένα μικρό χαρτάκι τη σύντομη περιγραφή ενός χαρακτήρα, με δυο-τρεις το πολύ προτάσεις που θα περιλαμβάνουν το όνομα, την ηλικία κι ένα χαρακτηριστικό του γνώρισμα. Π.χ. «Γιάννης (20). Μαθητής της Γ' Λυκείου, έχει μείνει δύο φορές, δεν την 'παλεύει' στο σχολείο, σκέφτεται να τα παρατήσει», ήταν μία από αυτές.

Τα χαρτάκια συγκεντρώθηκαν, ανακατώθηκαν και ξαναμοιράστηκαν στη συνέχεια με τυχαίο τρόπο, με μοναδικό κριτήριο να μην πάρει κανείς/καμία πίσω τον χαρακτήρα που ο ίδιος/α είχε επινοήσει. Δόθηκε επίσης στον καθένα/καθεμία από τους συμμετέχοντες, επίσης με τυχαίο τρόπο, ως πηγή έμπνευσης, μια εικόνα, πιο συγκεκριμένα η σε μισή σελίδα εκτύπωση ενός ζωγραφικού πίνακα. Έχοντας αυτά τα δύο στοιχεία ως αφετηρία, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες, ο καθένας/καθεμία ή ανά δύο, να γράψουν σε μία σελίδα τη σύνοψη μιας ιστορίας, κατάλληλης σε έκταση για τη φόρμα της μικρού μήκους ταινίας. Επισημάνθηκε ότι η ιστορία θα πρέπει να περιλαμβάνει τα στοιχεία που αναφέρθηκαν νωρίτερα. Να έχει αρχή, μέση και τέλος, έναν κεντρικό ήρωα, ο οποίος καλείται να πάρει μια σημαντική απόφαση, συγκρούεται, δρα και η δράση του έχει ένα αποτέλεσμα. Η ιστορία αυτή να αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να είναι γραμμένη με σεναριακό –και όχι λογοτεχνικό– τρόπο.

Οι συμμετέχοντες έγραψαν τις ιστορίες τους και στη συνέχεια, όσο επέτρεπαν τα χρονικά περιθώρια, κάποιες από αυτές ενδεικτικά διαβάστηκαν. Στην ανοιχτή συζήτηση που ακολουθούσε, εξετάστηκε το κατά πόσο η κάθε ιστορία πληροί τα προαναφερθέντα κριτήρια, εντοπίστηκαν τα λάθη της κι έγιναν προτάσεις για τη βελτίωσή της, με την επισημάνση ότι η συγγραφή του σεναρίου είναι μια διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο και επιμονή. Κανείς ποτέ δεν έχει γράψει πραγματικά καλό σενάριο με την πρώτη (ούτε με

τη δεύτερη, ούτε με την τρίτη). Τα σενάρια γράφονται και ξαναγράφονται, συζητιούνται, επεξεργάζονται και αναπτύσσονται, έως ότου φτάσουν να θεωρηθούν, όσο το δυνατόν, έτοιμα για γύρισμα. Και, κατά κανόνα, εξακολουθούν να τροποποιούνται κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων αλλά και ακόμα πιο μετά, στη διαδικασία του μοντάζ.

Η συμμετοχή όλων των παραβρισκόμενων ήταν ενθουσιώδης και η ανατροφοδότηση από μέρους τους αξιοσημείωτη, με αποτέλεσμα το εργαστήριο να διαρκέσει πολύ περισσότερο από τον προβλεπόμενο χρόνο του. Καθώς ήταν η τελευταία συνεδρία στο πρόγραμμα της ημέρας, στο τέλος αναγκάστηκαν να μας παρακαλέσουν να φύγουμε για να κλείσει το κτίριο.

Τελικές επισημάνσεις – Συμπεράσματα

Κρίνοντας λοιπόν από την ανταπόκριση των συμμετεχόντων, το εργαστήριο με τίτλο ‘Δημιουργώντας με τους μαθητές μια κινηματογραφική ταινία’ μπορεί να θεωρηθεί ότι πέτυχε τον στόχο του, να παράσχει ένα πρώτο ερέθισμα σε όσους εκπαιδευτικούς θέλουν να εμπλακούν μαζί με τους μαθητές τους σ’ αυτή τη θαυμάσια αλλά επίπονη διαδικασία. Δεδομένου του χρονικού περιορισμού⁵⁸, η βιωματική του διάσταση περιορίστηκε στο – πρωταρχικής σημασίας ωστόσο– ζήτημα του σεναρίου, δίνοντας μια ιδέα του τρόπου με τον οποίο μπορεί κάποιος να ξεκινήσει τη γραφή και την ανάπτυξη μιας σεναριακής ιδέας, με δημιουργούς τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συμβούλου-επιμελητή σεναρίου. Έγινε απόλυτα κατανοητό από τους συμμετέχοντες ότι, πριν φτάσει η ταινία στο στάδιο των γυρισμάτων, είναι απολύτως απαραίτητο να αφιερωθεί χρόνος για παιχνίδια δημιουργικής γραφής, έως ότου η ομάδα καταλήξει σε ένα σενάριο και, στη συνέχεια, το σενάριο αυτό να επεξεργαστεί όχι μόνο από τον αρχικό συγγραφέα του αλλά σε συνεργασία και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Έγινε επίσης κατανοητό ότι η εισαγωγή στο ελληνικό σχολείο της ‘οπτικοακουστικής παιδείας’, για να επανέλθουμε στο θέμα που συζητήθηκε στην αρχή, δεν μπορεί παρά να ξεκινά από την επιμόρφωση και τον γραμματισμό των ίδιων των εκπαιδευτικών στην οπτικοακουστική γλώσσα. Προσωπικά, η διεξαγωγή αυτού του εργαστηρίου, ενίσχυσε την αίσθηση που έχω αποκομίσει τον τελευταίο καιρό, συμμετέχοντας σε ανάλογα εργαστήρια, συνέδρια και ημερίδες, είτε από τη μεριά του εκπαιδευτή είτε από τη μεριά του εκπαιδευόμενου, ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος διψά για κάτι τέτοιο. Το κενό που επισημάνθηκε στην αρχή αυτού του κειμένου γίνεται από όλους αντιληπτό και κάθε προσπάθεια προς την κατεύθυνσή της επούλωσής του

⁵⁸ Η αρχική μου πρόταση προς την οργανωτική επιτροπή του συνεδρίου ήταν για τριήμερο εργαστήριο, με τη 2^η μέρα να επικεντρώνεται στη διαδικασία του γυρίσματος και την 3^η στη μετά το γύρισμα επεξεργασία του υλικού, το λεγόμενο ‘post-production’.

βρίσκει εντυπωσιακή ανταπόκριση. Απομένει στην πολιτεία να δράσει προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης, (2011). *Περί Ποιητικής*. Μετάφραση Σ. Μενάρδος – εισαγωγή, κείμενο, ερμηνεία Ι. Συκουτρής. Αθήνα: Εστία.
- Βαλούκος, Σ. (2006). *Το Σενάριο: Η Δομή και η Τεχνική της Συγγραφής του*. 3^η έκδοση, βελτιωμένη. Αθήνα: Ατγόκερως.
- Βαλαμίδου, Λ. (2011). Αλφαριθμητισμός και Εκπαίδευση στα Μέσα: Όροι, ορισμοί, στόχοι και περιεχόμενο. *I-Teacher*, 2, 117-126. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου 2015 από http://i-teacher.gr/files/2o_teychos_i_teacher_1_2011.pdf.
- Campbell, J. (1998). *Η Δύναμη του Μύθου*. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Campbell, J. (2001). *Ο Ήρωας με τα Χίλια Πρόσωπα: Ο Ρόλος του Ήρωα στην Παγκόσμια Μυθολογία*. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Field, S. (1986). *Το Σενάριο: Η Τέχνη και η Τεχνική (Οι βάσεις της σεναριογραφίας)*. Αθήνα: Κάλβος.
- Fleischer, J. (2010). *Of Scripts and Life: One, two, three of screenwriting*. Mediterranean Film Institute.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002), Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του προγράμματος ‘ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός’ για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2012). Οπτικοακουστική Παιδεία: ...αδιέξοδα και διαδρομές. Πρόγραμμα σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση. Ν. Γκόβας (επιμ.), *Βιντεομουσία: αποτυπώνοντας ίχνη της προσωπικής μας κουλτούρας. Μια πρόταση Οπτικοακουστικής Παιδείας για νέους* (σσ. 103-112). Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2015). *Προτάσεις Οπτικοακουστικής Παιδείας στο χώρο της Τυπικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου 2015 από <http://www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/Προγράμματα> ΟΑ παιδείας στην εκπαίδευση.pdf.
- Kallas-Καλογεροπούλου, Χ. (2006). *Σενάριο: Η Τέχνη της Επινόησης και της Αφήγησης στον Κινηματογράφο (66 ασκήσεις και 1 μέθοδος)*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κούρτη, Ε. (επιμ.) (2012). *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας* (τόμοι Α & Β). Αθήνα: Ηρόδοτος/Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Lazaridi, Ch. (2012). *Stories That Change: A Diagnostic Manual for Troubleshooting Your Screenplay*. Mediterranean Film Institute.
- Ντάβου, Μ. (επιμ. αφιερ.) (2007). Αγωγή και εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας [Αφιέρωμα]. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6.
- Ταρκόφσκι, Α. (1987). *Συμλεύοντας το Χρόνο*. Αθήνα: Νεφέλη.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο συγγραφέας είναι διδάκτωρ του τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και απόφοιτος του τμήματος Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ. Εργάζεται ως φιλόλογος στο Εσπερινό Γυμνάσιο-Λύκειο Κω.

Το Θέατρο Φόρουμ εργαλείο στην εκπαίδευση

Παναγιώτης Παπάζογλου

Δάσκαλος, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων
Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Καβάλας
panossmaro@yahoo.gr

Σμαράγδα Μελαδιανού

Φιλολόγος, 6^ο Γυμνάσιο Καβάλας
panossmaro@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος του εργαστηρίου είναι η επαφή των εκπαιδευτικών με τις θεατρικές τεχνικές του θεάτρου ‘Φόρουμ’ του Αυγουστό Μπόάλ: ένα θέατρο που είναι ικανό να προσφέρει στους ανθρώπους που ασχολούνται με τα παιδιά ένα πραγματικό οπλοστάσιο από εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να κάνουν την παιδαγωγική διαδικασία ζωντανή, με σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο, θέατρο Φόρουμ, εκπαίδευση

Abstract

Aim of the experiential seminar is teachers to have a closer contact with theatrical techniques of Augusto’s Boal play, named “Forum”. It’s a performance that is capable to offer a real ‘arsenal’ of tools to those who deal with children. These tools can be utilized in such way, in order to make educational procedure come alive with plenty of qualitative characteristics.

Keywords: theatre, forum theatre, education

Αναγκαιότητα του θεάτρου Φόρουμ στην παιδαγωγική διαδικασία

Αν παραλληλίσουμε τη σχολική τάξη με ένα κήπο, σίγουρα ο κηπουρός του θα προσπαθούσε να τον απογειώσει στη σφαίρα των χρωμάτων και των αρωμάτων, επιστρατεύοντας όλες του τις τεχνικές και τις μεθόδους. Έτσι και ο δάσκαλος, ως ειδικός παιδαγωγός, με τη μεθοδολογία του θα έπρεπε να δίνει την καθημερινή του μάχη για να απομακρύνει το γκριζο και την ανία από την τάξη του, να βρίσκει τεχνάσματα για να μπορεί να φωτίσει ξανά κα ξανά τον κόσμο των μαθητών του και να τους οδηγήσει μέσα από το δρόμο της δημιουργικής ζωντανίας στον επιθυμητό στόχο, την εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση όμως, όπου τα παιδιά δεν θα έχουν την αίσθηση ότι εκπαιδεύονται.

Φυσικά καμία εισήγηση ή εργαστήριο δεν είναι ένα βιβλίο συνταγών που ο κάθε εκπαιδευτικός θα το πάρει και θα το εφαρμόσει με μεγάλη ευκολία και αποτελεσματικότητα στην τάξη. Η στάση του δασκάλου θα μπορούσε να καταστρέψει κάθε μέθοδο. Ιδιαίτερα τις θεατρικές μεθόδους που απαιτούν την κατάργηση της τυπικής σχέσης δασκάλου-μαθητή.

Με γνώμονα τα προαναφερθέντα, στόχος του εργαστηρίου είναι η επαφή των εκπαιδευτικών με τις τεχνικές του θεάτρου ‘Φόρουμ’ και του ‘θεάτρου των εικόνων’ του Αουγκούστο Μποάλ, ένα θέατρο που είναι ικανό να προσφέρει στους ανθρώπους που ασχολούνται με τα παιδιά ένα πραγματικό οπλοστάσιο από εκπαιδευτικά εργαλεία, (Boal, 2013: 33)

Το θέατρο φόρουμ, με τις τεχνικές του, έχει έντονα τα χαρακτηριστικά του αλληλεπιδραστικού θεάτρου, δηλαδή ενός θεάτρου όπου ο θεατής μπορεί να παρεμβαίνει στη δράση, να ανοίγει ορίζοντες και να απομακρύνει τα στερεότυπα των μαγικών λύσεων ή της παθητικής ενατένισης των πραγμάτων. Μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, το θέατρο συναντά την παιδαγωγική, φέρνει σε επαφή τους συμμετέχοντες με κρίσιμα κοινωνικά- ψυχολογικά προβλήματα και, με εναλλακτική μέθοδο που περιέχει την ελευθερία των προτάσεων και της δράσης, τους εμπλέκει σε καταστάσεις και προβλήματα στα οποία βρίσκουν λύσεις με ευχάριστο και βιωματικό τρόπο.

Δομή του θεάτρου Φόρουμ

Ως μέθοδος το Θέατρο Φόρουμ βασίζεται πάντα στην ίδια διαδοχή: 1. ασκήσεις, 2. παιχνίδια, 3. θέατρο εικόνα και 4. σκηνές του Θεάτρου Φόρουμ.

1. Με το όρο ‘άσκηση’ υποδηλώνεται κάθε σωματική, μυϊκή, αναπνευστική, φωνητική κίνηση που βοηθάει αυτόν που την κάνει να γνωρίσει το σώμα του, τους μυς του, τις σχέσεις με τα άλλα σώματα, καθώς και αντικείμενα, χώρους, διαστάσεις. Κάποιες ενδεικτικές ασκήσεις που μπορούν να συνδυάσουν τους μυς και το συναίσθημα είναι:

α) ο Κολομβιανός υπνωτισμός: Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια και ο ένας απλώνει το χέρι του κοντά στο πρόσωπο του άλλου, ο οποίος σαν υπνωτισμένος ακολουθεί την κίνηση του χεριού προς τα κάτω, προς τα αριστερά και τα δεξιά ή ακόμη και κάτω στο πάτωμα ανάμεσα από τα πόδια των υπολοίπων. Στη συνέχεια οι ρόλοι εναλλάσσονται.

β) Ο κύκλος με τους κόμπους: ακόμη μια άσκηση που ξυπνά όλους τους μυς και αποδομεί τις καθημερινές κινήσεις του σώματος. Η ομάδα στέκεται σε κύκλο, κοντά ο ένας στον άλλο. Κλείνουν τα μάτια και ανοίγουν τα χέρια. Με την εντολή του εμψυχωτή, πρέπει να πιάσουν ο καθένας από ένα χέρι αυτών που βρίσκονται δεξιά τους και αριστερά τους. Όταν ανοίξουν τα μάτια διαπιστώνουν ότι όλοι αποτελούν ένα κόμπο, τον οποίο πρέπει να ξεμπλέξουν με την προϋπόθεση να μην αφήσουν τα χέρια τους.

2. Τα ‘παιχνίδια’ αντιθέτως αφορούν στην εκφραστικότητα των σωμάτων και δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για την εξέλιξη των δράσεων. Αναφέρουμε κάποια παραδείγματα:

α) Οι λιποθυμίες στην αίθουσα του προέδρου, όπου ο καθένας παίρνει από έναν αριθμό, απομακρύνονται και περπατούν στην αίθουσα. Ο εμψυχωτής

αρχίζει να λέει αριθμούς. Όποιος ακούσει το δικό του κάνει ότι λιποθυμά και εξαρτάται από την ομάδα αν θα τον στηρίξουν ή θα τον αφήσουν να πέσει.

β) *Η αρκούδα του Πουατιέ*: ένας από την ομάδα παριστάνει την αρκούδα και γυρνά την πλάτη στους υπόλοιπους, που υποτίθεται ότι είναι οι ξυλοκόποι και δουλεύουν στο δάσος. Μόλις η αρκούδα γυρίσει και βγάλει μια κραυγή, όλοι οι ξυλοκόποι πρέπει να πέσουν στο πάτωμα ή να μείνουν όρθιοι με κλειστά μάτια και ακίνητοι. Η αρκούδα περνά και τους αγγίζει, τους σπρώχνει, τους γαργαλάει με στόχο να τους κάνει να γελάσουν. Όποιος γελάσει γίνεται κι αυτός αρκούδα και το παιχνίδι συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο με δύο αρκούδες και στη συνέχεια με τρεις, τέσσερις κλπ.

γ) *Τα παιχνίδια με το status* είναι επίσης πολύ ενδιαφέροντα. Σε ένα από αυτά, μοιράζουμε στον καθένα από ένα χαρτί τράπουλας. Τους εξηγούμε ότι τα χαρτιά από το 1 έως το 5 δηλώνουν χαμηλό στάτους, από το 6 έως το 8 με τριο στάτους και από το 9 και πάνω υψηλό. Στη συνέχεια χωρίς να το δουν οι ίδιοι, καθώς το βάζουν στο μέτωπο, αρχίζουν να περιφέρονται στο χώρο, παρατηρώντας την αξία του χαρτιού που έχουν οι άλλοι. Με το σύνθημα αρχίζουν να δείχνουν στους συμπαίκτες τους με το σώμα και την έκφραση το status τους. Το παιχνίδι ταιριάζει πριν το Θέατρο Φόρουμ για την κατανόηση και έκφραση των κοινωνικών τάξεων που υπάρχουν και συγκρούονται λόγω των μεγάλων διαφορών τους.

3. Το 'θέατρο εικόνων' με πολύ απλές τεχνικές έχει στόχο να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να σκεφτούν με εικόνες, να συζητήσουν ένα πρόβλημα χωρίς τη χρήση των λέξεων, χρησιμοποιώντας μόνο το σώμα τους. Το θέατρο των εικόνων είναι προπομπός του θεάτρου Φόρουμ, γιατί μέσα από τις εικόνες με τις δοκιμές και τις αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν, οδηγούμαστε στη λύση του προβλήματος που απασχολεί την ομάδα. Κάποιες από τις μεθόδους των εικόνων αξίζει να τις επισημάνουμε:

α) Επιλέγουμε ένα θέμα που μας απασχολεί και ο εμπνευστής καλεί τους συμμετέχοντες να σηκώνονται ένας-ένας και να εκφράζουν το επιλεγμένο θέμα χρησιμοποιώντας τα σώματά τους

β) Μένοντας στο ίδιο θέμα μπορούμε να ενισχύσουμε τη δυναμική, καλώντας την ομάδα να έρθει και να αναπαραστήσουν το θέμα με τα σώματά τους. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο εικόνες είναι ότι στη πρώτη ο καθένας παρουσίαζε την εικόνα ατομικά, έτσι όπως αυτός τη βλέπει. Στη δεύτερη περίπτωση όλες οι ατομικές οπτικές θα δώσουν μια γενικότερη πιο αντικειμενική οπτική.

γ) Η εικόνα της μετάβασης: Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια και ο ένας από το ζευγάρι ορίζεται ως γλυπτής και δίνει στο σώμα του άλλου μια μορφή που θεωρεί ότι εκφράζει το θέμα. Με κάθε παλαμάκι του εμπνευστή, με αργή κίνηση μπορούν να οδηγήσουν το γλυπτό τους στην επιθυμητή λύση του θέματος. Όταν ολοκληρωθούν οι κινήσεις, σημαίνει πως έχει δοθεί ένα τέλος καλό ή κακό. Τα γλυπτά επιστρέφουν στην αρχική τους θέση και χωρίς

γλύπτες αυτή τη φορά, με κάθε παλαμάκι του εμψυχωτή κινούνται μέχρι να δώσουν τη δική τους εκδοχή στο θέμα, δηλαδή τη στάση που επιθυμούν και όχι αυτή που τους επιβλήθηκε από τους άλλους.

4. Και τέλος το *Θέατρο Φόρουμ* με τους κανόνες του, οι οποίοι απαραίτητα πρέπει να τηρούνται, για να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα: να αναγνωρίσουμε το λάθος να ανακαλύψουμε τις τεχνικές και στρατηγικές αποφυγής του, να δοκιμάσουμε αυτές τις πρακτικές με δράση. (Boal, 2013: 80). Το θέατρο Φόρουμ παρουσιάζει ένα έργο στους θεατές, όπου προβάλλεται μια συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου με κάποιο πρόβλημα, μέσα από την προσωπική πορεία ενός ήρωα, ο οποίος δέχεται μια καταπίεση ή βρίσκεται σε διλήμματα. Ο ήρωας αυτός ονομάζεται 'πρωταγωνιστής' και έχει να ξεπεράσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που του δημιουργούν κάποιοι 'ανταγωνιστές'. Σημαντικό στοιχείο της παράστασης είναι ότι δεν δίνεται η λύση στο πρόβλημα του 'πρωταγωνιστή'. Η παράσταση συνήθως σταματάει σε ένα σημείο με υψηλή δραματική ένταση, όπου ο ήρωας δεν ξέρει πώς να αντιδράσει στα προβλήματα. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στους θεατές να πάρουν μέρος στη δράση, να προτείνουν λύσεις και να δοκιμάσουν ιδέες στην πράξη, ώστε να τους οδηγήσουν μπροστά στη δυνατότητα των επιλογών που έχουν, όταν χρειαστεί να αποφασίσουν για τις ζωές τους. Το ζητούμενο δεν είναι οι απαντήσεις, άλλα η 'διαδρομή' που διανύουμε για να φτάσουμε (Γκόβας & Ζώνιου, 2010: 11).

Αν το θέατρο Φόρουμ το χωρίζαμε σε στάδια, στο *πρώτο στάδιο* παρουσιάζεται η παράσταση ολόκληρη με ξεκάθαρες τις σκηνές και συγκεκριμένους κρίσιμους διαλόγους και τελειώνει χωρίς να δίνει απάντηση-λύση στα κρίσιμα ερωτήματα ή διλήμματα του ήρωα.

Στο *δεύτερο στάδιο* ο εμψυχωτής ρωτάει αν οι θεατές-μελλοντικοί ηθοποιοί συμφωνούν με τη λύση που έδωσε ο πρωταγωνιστής και εξηγεί τους κανόνες του Θεάτρου Φόρουμ. Η παράσταση θα ξαναπαιχτεί, αλλά αυτή τη φορά οι θεατές θα έχουν την ευκαιρία να σταματήσουν τη δράση, φωνάζοντας stop, να αντικαταστήσουν τον κύριο χαρακτήρα 'πρωταγωνιστή' ή και κάποιους δευτερεύοντες και να προσπαθήσουν να οδηγήσουν την ιστορία σε ένα διαφορετικό τέλος. Έχουν δηλαδή την ευκαιρία να προτείνουν τη δική τους λύση.

Ο θεατής-ηθοποιός μπορεί να σταματήσει το έργο στο σημείο που κρίνει ότι ο πρωταγωνιστής κάνει ένα σφάλμα, να παγώσει τη δράση, να τον αντικαταστήσει και να δράσει όπως αυτός θα ήθελε να ενεργήσει στην αντίστοιχη περίπτωση, στις συνθήκες στις οποίες διαδραματίζεται η σκηνή, προτείνοντας έτσι έναν τρόπο αντίδρασης στο λάθος. Σκοπός είναι να δοκιμαστούν εμπράκτως όλες οι εναλλακτικές λύσεις απέναντι σε μια άδικη και απαράδεκτη πραγματικότητα. Οι υπόλοιποι ηθοποιοί της σκηνής, που έχουν ρόλους ανταγωνιστών του πρωταγωνιστή αυτοσχεδιάζουν με πειστικότητα, με βάση το χαρακτήρα τον οποίον ενσαρκώνουν και μάλιστα εντείνουν μέσα από τη δυνατότητα των ρόλων τους την καταπίεση ή το λάθος,

ώστε να δείξουν στον ηθοποιό-θεατή πόσο δύσκολο είναι να αλλάξει η πραγματικότητα.

Είναι ξεκάθαρο ότι στόχος του θεάτρου Φόρουμ δεν είναι ποιος θα νικήσει, αλλά να μας επιτρέψει να μάθουμε και να ασκηθούμε. Οι θεατές-ηθοποιοί δοκιμάζοντας τις δικές τους ιδέες στη σκηνή, ασκούνται για τη πραγματική ζωή.

Στο *τελευταίο στάδιο*, το στάδιο της συζήτησης αν φυσικά κάποιοι δεν έμειναν ικανοποιημένοι με τις προτάσεις-λύσεις που δόθηκαν, ξεκαθαρίζεται από τον εμπνευστή ότι μια παράσταση Θεάτρου Φόρουμ δεν τελειώνει ποτέ. Αυτό σημαίνει ότι στόχος του δεν είναι να καταλήγει σε μια σκηνή που προκαλεί την κάθαρση, που ολοκληρώνει μια διαδικασία, αλλά να αποτελεί μια άσκηση μια δοκιμή, έναν τρόπο ενδυνάμωση του καθένα απέναντι στη σκληρή πραγματικότητα.

Παραδείγματα του Θεάτρου Φόρουμ

Το παγκάκι (Au. Boal)

Σκηνή πρώτη

Δύο παγκάκια: ένας έχει απλωθεί και στα δυο και αράζει με επιδεικτικό τρόπο (εξουσία). Μπαίνουν κάποιοι (μια ομάδα) στη σκηνή, κουρασμένοι, τον βλέπουν και τον αναγκάζουν με το ζόρι να καθίσει στο ένα.

Σκηνή δεύτερη

Ο καθένας ατομικά αρχίζει να παρουσιάζει με το σώμα και τις κινήσεις τη δουλειά του και ταυτόχρονα αρχίζουν να συζητούν για το αν πρέπει να διώξουν τελείως τον τύπο από το δεύτερο παγκάκι ή ακόμη και να καταλάβουν και άλλα παγκάκια. Αρχίζουν να κατηγορούν τον μη παραγωγικό άνθρωπο που αράζει μόνος του σε ένα παγκάκι. Οι γνώμες δίστανται κάποιοι θέλουν να τον διώξουν και από το δεύτερο παγκάκι, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι έχουν κάνει ήδη αρκετά, κέρδισαν λίγο χώρο.

Σκηνή τρίτη

Έρχεται ένας αστυνομικός με μια δικαστική απόφαση που υποχρεώνει την ομάδα να δώσει πίσω είκοσι εκατοστά από το παγκάκι. Γίνεται ένα χαμός. Κάποιοι συμφωνούν να υποχωρήσουν, ενώ άλλοι δεν θέλουν ούτε να το σκέφτονται γιατί υποχωρώ σημαίνει νίκη για τις δυνάμεις της εξουσίας, που έτσι μπορούν να ξανακερδίσουν τα κεκτημένα. Τελικά υποχωρούν είκοσι εκατοστά είναι πολύ λίγο.

Σκηνή τέταρτη

Ο μη παραγωγικός τύπος υπό την προστασία του αστυνόμου, κάθεται στο χώρο που έμεινε άδειος στο παγκάκι. Όλοι οι υπόλοιποι στοιβάζονται στο χώρο που μένει ελεύθερος. Τότε ο τύπος ανοίγει μια πελώρια ομπρέλα κόβοντάς τους το φως και τη θέα προς το παρκο. Όλοι μαζί διαμαρτύρονται, όμως ο αστυνόμος τους λέει ότι μπορεί να πήραν το παγκάκι, αλλά όχι και

τον αέρα. Υπάρχει πάλι μεγάλη αναταραχή οι μεν θέλουν να αγωνιστούν, οι δε αρκούνται στα λίγα που έχουν κερδίσει και θέλουν την ησυχία τους.

Σκηνή πέμπτη

Ο αστυνομικός τους ανακοινώνει ότι είναι αναγκαίο να διαχωριστικό που θα χωρίζει το παγκάκι στα δύο και δείχνει ότι θα γίνει προς την πλευρά της ομάδας μειώνοντας έτσι κι άλλο το χώρο τους. Μετά από καινούριες διαμάχες αρχίζουν ένας – ένας να αποχωρούν απογοητευμένοι και τέλος μένουν μόνο δυο.

Σκηνή έκτη

Ο αστυνομικός τους πληροφορεί ότι δεν έχει πια κανένα νόημα γιατί η πλειονότητα εγκατέλειψε τον αγώνα και κατά συνέπεια οι δυο που έμειναν δεν θεωρούνται κοινωνική ομάδα, αλλά ταραχοποιοί και διώκονται. Ο τύπος μένει μόνος και ξαπλώνει στα δυο παγκάκια.

Μια υποβαθμισμένη ζωή (*Μια πρόταση του Παναγιώτη Παπάζογλου*)

Υποβαθμισμένη περιοχή. Οι περισσότεροι κάτοικοι είναι εργάτες της κοντινής βιομηχανικής ζώνης. Τα τελευταία χρόνια δημιουργήθηκε χώρος υγειονομικής ταφής απορριμμάτων, ο οποίος όμως δεν λειτούργησε σωστά...

Σκηνή 1^η

Στο σαλόνι ενός σπιτιού μια μητέρα και η γιαγιά συζητούν:

ΜΗΤΕΡΑ: Το παιδί δεν είναι και τόσο καλά μητέρα, τελευταία δεν έχει όρεξη και ο βήχας, όταν το πιάνει... είναι ατελείωτος.

ΓΙΑΓΙΑ: Υπομονή κόρη μου, έχω ένα καλό βότανο, θα το βράσω να του το δώσουμε.

ΜΗΤΕΡΑ: Μάνα δεν καταλαβαίνεις, το παιδί δεν είναι κρυωμένο... το παιδί δηλητηριάζεται από τον αέρα που αναπνέει κάθε μέρα.

ΓΙΑΓΙΑ: Μη λες τέτοια λόγια βρε παιδί μου, με στενοχωρείς.

ΜΗΤΕΡΑ: Εγώ σε στενοχωρώ! Δεν βλέπεις τι γίνεται γύρω σου; Δεν μυρίζεις; Δεν τολμώ να ανοίξω τα παράθυρα! Ζούμε σαν τους τυφλοπόντικες εδώ μέσα! Ζωή είναι αυτή;

ΓΙΑΓΙΑ: Υπομονή! Ο θεός είναι μεγάλος!

ΜΗΤΕΡΑ: Εσύ με την υπομονή σου, ο άντρας μου με την σιωπή του, μην τυχόν και χάσει τη δουλειά του βλέπεις. Αφήστε με ήσυχη!

Σκηνή 2^η

Γυναίκες περιμένουν έξω από το σχολείο να πάρουν τα παιδιά τους.

ΓΥΝ1: Τι να σου πω; Κάθε μέρα και πιο δύσκολα. Απ' όταν έφεραν τα σκουπίδια τους δίπλα στα σπίτια μας!

ΓΥΝ2: Πολύ αριστοκράτισσες μου γίνατε, εγώ από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου, αυτή η περιοχή ήταν ο σκουπιδότοπος της πόλης. Έ, και τι πάθαμε!

ΓΥΝ3: Δεν έχεις δίκιο, σκύψαμε το κεφάλι και μας κάνουν ό,τι θέλουν

ΓΥΝ1: Ας προσπαθήσουμε, ποτέ δεν είναι αργά. Όταν ήταν να κάνουν το σκουπιδότοπο, όλο επιστημονικές αναλύσεις από ειδικούς μάς τσαμπουνούσαν και ήταν λες και θα μας έδιναν κανένα δώρο. Τώρα αυτή η μυρωδιά τρύπωσε στο πετσί μας, ακόμη και όταν λούζομαι, θαρρείς και δε φεύγει από πάνω μου.

ΓΥΝ2: Και τι μπορούμε να κάνουμε; Ποιος θα μας ακούσει;

ΓΥΝ3: Ακούστε τι σκέφτηκα!

Σκηνή 3^η

Στο γραφείο της δημάρχου. Είναι πολύ εκνευρισμένη και μιλάει στο τηλέφωνο, γιατί κάποιοι κάτοικοι έκαναν ανώνυμη καταγγελία.

ΔΗΜΑΡΧΟΣ: Ναι τα διαβάζω τα μαντάτα μας στην εφημερίδα, καλά ήμασταν τόσο καιρό. Αλλά και εσείς βρε παιδί μου δεν τηρήσατε τίποτα από όσα είχατε υποσχεθεί. Ούτε η επιχωμάτωση δεν δούλεψε σωστά.

ΤΗΛ: υπεύθυνος εταιρείας

ΔΗΜΑΡΧΟΣ: Εντάξει δεν το ξεχνάω, βγήκα και εγώ κερδισμένη, δεν είναι ανάγκη να μου το θυμίζεις. Τώρα τι κάνουμε; Τι να τους πω που φαγώθηκαν να με συναντήσουν;

ΤΗΛ: υπεύθυνος εταιρείας

ΔΗΜ: Υποσχέςεις; Θα με φάνε, δεν τις ξέρεις καλά τις γυναίκες της περιοχής μας.

ΤΗΛ: υπεύθυνος εταιρείας

ΔΗΜ: Τέλος πάντων θα δω τι θα κάνω. Θα προσπαθήσω να τις καθησυχάσω.

Σκηνή 4^η

Γυναίκες φωνάζουν συνθήματα έξω από το γραφείο. Η δήμαρχος τις καλεί να συζητήσουν

ΔΗΜΑΡΧΟΣ: Ησυχάστε, σας καταλαβαίνω απόλυτα. Τα πράγματα δεν πήγαν όπως ακριβώς θα περιμέναμε, αλλά βλέπετε δεν είναι στο χέρι μου. Η οικονομική υποστήριξη του έργου...

ΓΥΝ1: Η ζωή μας είναι κόλαση και εσύ μας λες παραμύθια.

ΔΗΜ: Μα οι μετρήσεις του αέρα που κάνουμε καθημερινά δεν είναι ανησυχητικές, άρα οι φωνές και οι εκνευρισμοί νομίζω ότι δεν δικαιολογούνται.

ΓΥΝ2: Για πάνε μια βόλτα στο νοσοκομείο και πες στους ανθρώπους που περιμένουν ουρές στο πνευμονολογικό να μην ανησυχούν, γιατί οι μετρήσεις είναι καλές.

ΔΗΜ: Νομίζω ότι δεν έχουμε να πούμε κάτι άλλο. Αν δεν φύγετε από το γραφείο μου, θα καλέσω την αστυνομία. Στο κάτω κάτω αν δεν σας αρέσει μπορείτε να φύγετε να πάτε σε καλύτερες γειτονίες, δε σας κρατάμε με το ζόρι!

Εμπρός λοιπόν τι περιμένετε;

ΓΥΝ3: Εγώ δεν θέλω μπλεξίματα με την αστυνομία, έχω στόματα να θρέψω.

ΓΥΝ2: Νομίζω ότι λάθος πόρτα χτυπήσαμε.

ΓΥΝ1: Μην φύγετε, όσο είμαστε πολλές μάς υπολογίζουν

ΓΥΝ 1 & 2: Έχουμε και δουλειές /εμείς θα κάνουμε την επανάσταση;

ΔΗΜ: Άντε λοιπόν, διαλυθείτε. Δε βλέπετε ότι μείνατε πολύ λίγες; Αν έρθει η αστυνομία κακομοίρες μου, θα σας βάλει μέσα και δεν ξεμπερδεύετε εύκολα.

Φεύγουν με σκυμμένο το κεφάλι.

Σκηνή 5^η

Στο μπαλκόνι ενός σπιτιού στα ανατολικά προάστια, μια από τις πιο αναβαθμισμένες περιοχές της πόλης, δύο φίλες πίνουν τον καφέ τους και συζητάνε.

ΦΙΛΗ 1: Περάσαμε φανταστικά σου λέω. Τι περιβάλλον! Τι μουσική ! τι κόσμος! Λες και ήμασταν στον παράδεισο! Σου μιλάω, τι σκέφτεσαι;

ΦΙΛΗ 2: Από χθες δεν μπορώ να ηρεμήσω. Είδα στις εφημερίδες εικόνες από την περιοχή που ζει η αδερφή μου. Δε λέω, μιλάμε στο τηλέφωνο, μου είπε ότι τα φέρνουν δύσκολα βόλτα, αλλά δεν είχα φανταστεί ότι μπορεί να είναι τόσο χάλια η κατάσταση. Βλέπεις δεν έτυχε να πάω ποτέ μου εκεί.

ΦΙΛΗ 1: Ο καθένας με την τύχη του καλή μου! Εσύ άνοιξες τα μάτια σου και ξέφυγες. Σπιταρόνα με θέα το βουνό, καθαρός αέρας. Άσε που οι καλύτερες φίρμες μόδας είναι στα πόδια σου!

ΦΙΛΗ 2: Σταμάτα με δυσκολεύεις ακόμη περισσότερο, δεν καταλαβαίνεις, έχω αρχίσει να αισθάνομαι ενοχές με όλα αυτά τριγύρω μου.

ΦΙΛΗ 1: Ε, όχι και ενοχές! Δε νομίζω να τους στερούμε κάτι! Αυτοί διάλεξαν να περάσουν τη ζωή τους σε αυτό το άθλιο μέρος.

ΦΙΛΗ 2: Δεν ξέρω κάτι άλλαξε μέσα μου... κάτι...

ΦΙΛΗ 1: Α! δεν μπορώ άλλο με τους προβληματισμούς σου με κούρασες! Άντε σήκω να πάμε στο εμπορικό να ψωνίσουμε να πιούμε το ποτάκι μας.

ΦΙΛΗ 2: Όχι πήγαινε εσύ, εγώ θα μείνω μέσα.

Σκηνή 6^η

Στο μεταξύ στην άλλη πλευρά της πόλης, στην υποβαθμισμένη περιοχή, μια επιστημονική επιτροπή μετά τα γεγονότα ήρθε στην περιοχή για έλεγχο.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ 1: Οι μετρήσεις είναι πολύ άσχημες. Η μόλυνση έχει περάσει σε όλη τη διατροφική αλυσίδα.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ 2: Μην το παίρνεις προσωπικά, μια έρευνα ρουτίνας είναι.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ 1: Δεν σε καταλαβαίνω, τι θέλεις να πεις;

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ 2: Είμαστε εδώ για τα μάτια του κόσμου, για να φανεί ότι η κυβέρνηση ασχολείται με τα προβλήματα του απλού ανθρώπου και αν δεν μιλήσουμε, θα βγούμε όλοι κερδισμένοι.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ 1: Εκτός από αυτούς τους δυστυχισμένους που ζούνε εδώ.

Γράφουν κάποιες μετρήσεις και φεύγουν.

Σκηνή 7^η

Στο αρχικό δωμάτιο

ΜΗΤΕΡΑ: Μάνα, το παιδί δεν είναι καθόλου καλά. Τι να κάνω...

Βιβλιογραφία

- Boal Au., (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. (μτφρ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010). *θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*, 2010 [ISBN 978-960-98466-9-1 & 978-960-99721-0-9]
- Johnstone, J., (2011). *Ο Αυτοσχεδιασμός στο θέατρο*. Αθήνα: Οκτώ.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο **Παναγιώτης Παπάζογλου** είναι δάσκαλος και υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων στη Δ/νση Καβάλας. Ασχολούμαι με το θεατρικό παιχνίδι, το θέατρο. Έχω παρακολουθήσει δεκάδες σεμινάρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό για το περιβάλλον, το θέατρο και τη βιωματική μάθηση. Έχω κάνει εισηγήσεις ή συντόνισα εργαστήρια σε σεμινάρια ή συνέδρια. Επίσης έχω πτυχίο της ιταλικής γλώσσας και την πιστοποίηση γνώσεων υπολογιστών του προγράμματος 'Κοινωνία της Πληροφορίας'. Έχω πάρει την πιστοποίηση του εκπαιδευτή εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η **Σμαράγδα Μελαδιανού** είναι φιλόλογος καθηγήτρια και πρώην μέλος του Κ.Π.Ε. Φιλίππων. Έχω πτυχία αγγλικής, γαλλικής και ηλεκτρονικών υπολογιστών. Είμαι μέλος πολιτιστικών συλλόγων, χορωδίας και δραστηριοποιούμαι ως εμψυχωτρια σε ομάδες παιδικού θεάτρου. Έχω ασχοληθεί με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ισότητας των δύο φύλων. Παρακολούθησα σεμινάρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό, σχετικά με το παιχνίδι και το θέατρο. Επίσης πήρα μέρος σε διαβαλκανικό πολιτιστικό πρόγραμμα, με εισήγηση στο ΑΠΘ. Συμμετείχα ως εισηγήτρια ή ως συντονίστρια εργαστηρίου σε σεμινάρια ή συνέδρια.

Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό στις Φυσικές Επιστήμες

Νικόλαος Πατεργιαννάκης

Φυσικός, Συνεργάτης στη Πράξη ΘΑΛΗΣ: «Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία», ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
nikr@wci.gr

Περίληψη

Στο εργαστήριο που υλοποιήθηκε με τίτλο «Οι φυσικές επιστήμες στην εκπαίδευση» αποδείχτηκε η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών μέσα από θεατρικά δρώμενα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της συνεργατικής μάθησης, ως παιδαγωγική στρατηγική. Ποιοι είναι όμως οι τρόποι ένταξης του θεάτρου και ειδικότερα του Φυσικού Θεάτρου μέσα στη διδασκαλία; Ο πιο απλός τρόπος ένταξης της θεατρικής τέχνης στη σύγχρονη διδασκαλία έγκειται στην ανάγνωση ενός θεατρικού κειμένου σχετικού με το αντικείμενο διδασκαλίας. Ο δεύτερος τρόπος αφορά μια μικρή θεατρική παράσταση με συμμετέχοντες όλους τους μαθητές και με κυρίαρχο το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού. Ένας άλλος τρόπος είναι το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης από τους μαθητές σε έτοιμο σενάριο όπως 'Κοπεγχάγη', 'Δέκατη έβδομη νύχτα' και 'QED: τί απέδειξε ο κύριος Φέινμαν'. Η αποτελεσματικότερη μορφή εκπαίδευσης θα ήταν ο συνδυασμός των δύο τελευταίων προαναφερόμενων τρόπων αφού οι μαθητές θα διαγωνίζονταν ταυτόχρονα για το καλύτερο θεατρικό σενάριο, για την καλύτερη εκτέλεση της Θεατρικής παράστασης και την καλύτερη σκηνοθεσία. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο αναγνώστηκαν από τους συμμετέχοντες δύο θεατρικά σενάρια που δημιούργησα με βάση τα στοιχεία που δίδονται στα Κεφάλαια των βιβλίων Φυσικών Επιστημών για την Ε! Δημοτικού 'Το άτομο σε διαρκή κίνηση' και για την ΣΤ Δημοτικού 'Φωτοσύνθεση'. Μέσα από τη βιωματική συμμετοχή τους οι νέοι επιστήμονες που έλαβαν μέρος κατανόησαν τον τρόπο δημιουργίας και υλοποίησης (ανέβασμα παράστασης) με τη συμμετοχή πάντα και των μαθητών, και βίωσαν την αποτελεσματικότητά τους στην εμπέδωση των τύπων και θεωριών της Φυσικής Επιστήμης. Στην παρακάτω ενότητα παρουσιάζεται το σενάριο που αφορά την Ε' Δημοτικού.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο, σχολείο, φυσική, εκπαίδευση.

Abstract

During the workshop, which took place with the title "the physical sciences in education" was proved the effectiveness of the teaching method in Physics through theatrical events. In the recent years the educational process, increasingly recognize the importance of the collaborative learning as a pedagogical strategy. But which are the ways of the theater integration in the teaching, especially the Natural Theatre? The simplest way to integrate the art of theater into the modern teaching lies in the reading of a theater play, relative with the subject under teaching. The second way in-

volves a small theatrical show with participants all the students and dominant element the improvisation. Another way is to stage a theatrical performance by the students in a ready script as "Copenhagen", "Seventeenth Night" and "QED: what Mr. Feinman proved ?" The most effective way of training will be a combination of the last two aforementioned ways, since all the students will be competing simultaneously for the best theatrical script, for the best performance of theatrical play and for the best director.

In this workshop the participants read two theatrical scenarios, which I have created based on the information given in the Chapters of the school books for the E! Class of the primary school "The atom in constant motion" and for the F! Class of the primary school "Photosynthesis". Through their experiential participation the young scientists who participated, understood how to create and to implement (staging a theatrical play), always with the presence of their students, and experienced their effectiveness to sharing formulas and theories of science.

Keywords: theatre, school, physics, education

Το άτομο σε διαρκή κίνηση

Σκηνικό: Παραλία

Συμμετέχοντες: Ο Δημόκριτος, ένα άτομο Νατρίου (Na), ένα άτομο Χλωρίου (Cl), έντεκα Ηλεκτρόνια, έντεκα Πρωτόνια, δώδεκα Νετρόνια

Προτεινόμενες Στολές:

Δημόκριτος: Ένα χιτώνα που μπορεί να γίνει με ένα σεντόνι.

Το άτομο: Ένα στρογγυλό σκληρό χαρτόνι (μακέτας) με την ένδειξη Άτομο Χλωρίου ή Νατρίου αντίστοιχα το οποίο θα κολληθεί σε μια υφασμάτινη ζώνη και θα δεθεί γύρω από τη μέση του μαθητή.

Πρωτόνιο: Ένα χάρτινο σκουφί με την ένδειξη + και μια χάρτινη ταμπέλα (μακέτας) με την ένδειξη + ΦΟΡΤΙΟ ΘΕΤΙΚΟ, ΠΡΩΤΟΝΙΟ η οποία θα κολληθεί σε μια υφασμάτινη ζώνη και θα δεθεί γύρω από τη μέση του μαθητή.

Ηλεκτρόνιο: Ένα χάρτινο σκουφί με την ένδειξη – και μια χάρτινη ταμπέλα (μακέτας) με την ένδειξη –ΦΟΡΤΙΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΟ η οποία θα κολληθεί σε μια υφασμάτινη ζώνη και θα δεθεί γύρω από τη μέση του μαθητή.

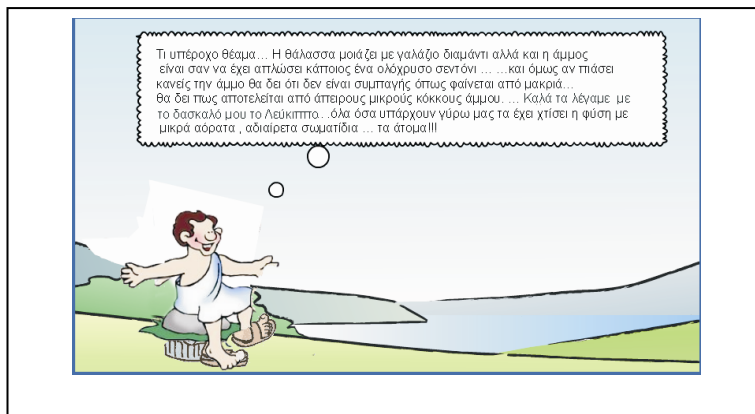
Νετρόνιο: Ένα χάρτινο σκουφί με την ένδειξη – και μια χάρτινη ταμπέλα (μακέτας) με την ένδειξη 0 ΦΟΡΤΙΟ ΟΥΔΕΤΕΡΟ, ΠΡΩΤΟΝΙΟ η οποία θα κολληθεί σε μια υφασμάτινη ζώνη και θα δεθεί γύρω από τη μέση του μαθητή.

Ο Δημόκριτος κάθεται και κοιτά την παραλία και μονολογεί.

Δημόκριτος: Τι υπέροχο θέαμα... Η θάλασσα μοιάζει με γαλάζιο διαμάντι αλλά και η άμμος είναι σαν να έχει απλώσει κάποιος ένα ολόχρυσο σεντόνι ... (σκέφτεται μεγαλόφωνα)...και όμως αν πιάσει κανείς την

άμμο θα δει ότι δεν είναι συμπαγής όπως φαίνεται από μακριά... θα δει πως αποτελείται από άπειρους μικρούς κόκκους άμμου. ... Καλά τα λέγαμε με το δάσκαλό μου το Λεύκιππο .. όλα όσα υπάρχουν γύρω μας τα έχει χτίσει η φύση με μικρά αόρατα , αδιαίρετα σωματίδια ... τα άτομα!!! (Βγαίνει στη σκηνή το Άτομο Νατρίου.)

Άτομο Νατρίου: Επ... Δημόκριτε , τι είναι αυτά που ακούω... Χρόνια τώρα, σ' ακούω να μονολογείς το ίδιο πράγμα... και σταματάς πάντα στο ίδιο σημείο...



Δημόκριτος: Ποιος είσαι εσύ που τολμάς να με ενοχλείς την ώρα που φιλοσοφώ.

Άτομο Νατρίου: Είμαι ένα άτομο Νατρίου... και επιτέλους κατάφερα να με δεις και να μ' ακούσεις ...

Δημόκριτος: Νατρίου; Τι θες να πεις..

Άτομο Νατρίου: Αυτό που σου λέω είναι πως εδώ και 2.500 χρόνια σε βλέπω να κάθεται σ' αυτήν τη παραλία και να λες το ίδιο και ίδιο πράγμα... χωρίς καν να προσπαθήσεις να το συνεχίσεις.....

Δημόκριτος: Να συνεχίσω... Τι άλλο δηλαδή πρέπει να πω... πως πρέπει να το συνεχίσω...

Άτομο Νατρίου: Αν άνοιγες λίγο τα μάτια σου και κοιτούσες τον κόσμο όπως έχει εξελιχθεί σήμερα θα καταλάβαινες την αλήθεια...

Δημόκριτος: Και ποια είναι η αλήθεια δηλαδή;

Άτομο Νατρίου: Εδώ και αιώνες, γενιές και γενιές επιστημόνων είχαν ως αρχή τη διδασκαλία σου, όμως με την παρατήρηση και πολλά πειράματα την ολοκλήρωσαν... και έφτασαν στην αλήθεια

Δημόκριτος: Τι λες ρε Νάτριο ; Και ποια ακριβώς είναι η αλήθεια;

Άτομο Νατρίου: Πράγματι , όλα όσα υπάρχουν γύρω μας, τα έχει χτίσει η φύση με μικρά αόρατα σωματίδια που τα λένε μόρια. Τα μόρια αποτελούνται από 1, 2 ή περισσότερα άτομα. Άκου τώρα και το πιο κουφό. Ακόμα και τα άτομα διαιρούνται σε μικρότερα αόρατα σωματίδια.

Δημόκριτος: Και πως λέγονται αυτά τα σωματίδια ;

Άτομο Νατρίου: Κοίτα θα σου δείξω... Εγώ είμαι ένα άτομο Νατρίου... Έτσι;

Δημόκριτος: Ναι.

Άτομο Νατρίου: Όπως είπαμε κάθε σώμα στερεό , υγρό ή αέριο αποτελείται από μόρια. Κάθε μόριο από άτομα. Τα άτομα όλων των σωμάτων έχουν την ίδια δομή και αποτελούνται από τον πυρήνα στον οποίο υπάρχουν πρωτόνια και νετρόνια ... (Βγαίνουν στη σκηνή 11 πρωτόνια και 12 νετρόνια φωνάζοντας. Δημιουργούν ένα κύκλο συμπαγή. Καθώς βγαίνουν φωνάζει ένα ένα και εναλλάξ)

Πρωτόνιο: Είμαι ένα από τα 11 πρωτόνια που βρίσκονται στον πυρήνα του ατόμου του Νατρίου

Νετρόνιο: Είμαι ένα από τα 12 νετρόνια που βρίσκονται στον πυρήνα του ατόμου του Νατρίου (Όταν βγουν όλα στη σκηνή και φτιάζουν το συμπαγή κύκλο, φωνάζουν όλα μαζί)

Πρωτόνια και Νετρόνια: Αποτελούμε τον πυρήνα του ατόμου του Νατρίου (Φωνάζουν ξεχωριστά τα πρωτόνια)

Πρωτόνια: Είμαστε ΠΡΩΤΟΝΙΑ... (Φωνάζουν ξεχωριστά τα νετρόνια)

Νετρόνια: Είμαστε ΝΕΤΡΟΝΙΑ... (Φωνάζουν όλοι μαζί)

Πρωτόνια και Νετρόνια: Είμαστε ο ΠΥΡΗΝΑΣ..

Δημόκριτος: Σιγά, σιγά με ξεκουφάνατε ... είστε και ζοηρά...

Άτομο Νατρίου: Καλά λέει ο δάσκαλος ... σταματήστε τώρα...

Δημόκριτος: Παρατηρώ πως τα πρωτόνια φορούν σκουφί με Συν και τα νετρόνια με Μηδέν άρα...

Άτομο Νατρίου: Ακριβώς δάσκαλε, το βρήκες τα πρωτόνια έχουν θετικό ηλεκτρικό φορτίο και τα νετρόνια ουδέτερο.

Δημόκριτος: (στεναχωρημένα) Μάλιστα δηλαδή το άτομο δεν είναι άτμητο όπως νόμιζα έως σήμερα αλλά διαιρείται !...

Άτομο Νατρίου: Μην στεναχωριέσαι Δάσκαλε... μόλις πριν 200 χρόνια ο Φραγκλίνος , ανακάλυψε από τι αποτελούμαστε και μάλιστα αυτός είναι που ονόμασε τα πρωτόνια ΘΕΤΙΚΑ, τα νετρόνια ΟΥΔΕΤΕΡΑ και τα ηλεκτρόνια ΑΡΝΗΤΙΚΑ φορτισμένα στοιχεία. Όμως και αυτός στηρίχτηκε στη θεωρία σου ...

Δημόκριτος: Τα ηλεκτρόνια είπες; Υπάρχουν δηλαδή και άλλα σωματίδια στο άτομο!!! Μην πεις... Το βρήκα μόνος μου!!! Φυσικά και πρέπει να υπάρχουν και άλλα σωματίδια που να έχουν αρνητικό ηλεκτρικό φορτίο και να είναι σε αριθμό ίσο με αυτόν τον πρωτονίων που έχεις στον πυρήνα σου . Μόνο με αυτό τον τρόπο το άτομο θα παραμένει ηλεκτρικά ουδέτερο. Μα φυσικά τόσα μείον όσα και συν... έτσι υπάρχει ισορροπία στο άτομο...

Άτομο Νατρίου: Είδες που είσαι σπουδαίος δάσκαλος; Απλά έπρεπε να σε σπρώξω λιγάκι για να ξεκολλήσει η σκέψη σου....

Δημόκριτος: Μην πολυλογείς και μην αυθαδιάζεις μικρέ. Δείξε μου μόνο που βρίσκονται τα σωματίδια με το αρνητικό φορτίο... Αυτά τα, πως τα είπες, ηλεκτρόνια;

Άτομο Νατρίου: Ναι.

Δημόκριτος: Λοιπόν που βρίσκονται τα ηλεκτρόνια; Γιατί δεν είναι εδώ...

Άτομα: Γιατί ήθελα να στα παρουσιάσω σιγά σιγά ώστε να μην γεμίσει απότομα η σκηνή... Αυτά και αν είναι ζωηρά... Συνέχεια χορεύουν Πιο ζωηρά πάντως είναι αυτά που βρίσκονται πιο μακριά από τον πυρήνα μου διότι έχουν περισσότερη ενέργεια...

Δημόκριτος: Σταμάτα να πολυλογείς και επίτελους και δείξε μου... Θέλω να δω, από μόνος μου (Το άτομο φωνάζει)

Άτομα: Ηλεκτρόνια που είστε; Έλατε είναι καιρός να αισθανθώ ολόκληρος. Ακούγεται με μια φωνή

Ηλεκτρόνια: Ερχόμαστε, ερχόμαστε.. (Ακούγεται μια μουσική και μπαίνουν στην αρχή δύο ηλεκτρόνια που αρχίζουν να χορεύουν αργά αργά γύρω από τον πυρήνα και φωνάζουν)

Ηλεκτρόνια: Είμαστε τα ηλεκτρόνια που κινούνται στην πρώτη στοιβάδα γύρω από το πυρήνα (Στη συνέχεια μπαίνουν άλλα οκτώ ηλεκτρόνια που αρχίζουν να χορεύουν πιο γρήγορα σε ένα δεύτερο κύκλο γύρω από τα πρώτα δύο ηλεκτρόνια και φωνάζουν)

Ηλεκτρόνια: Είμαστε τα ηλεκτρόνια που κινούνται στη δεύτερη στοιβάδα γύρω από το πυρήνα (Στη συνέχεια μπαίνει και το τελευταίο ηλεκτρόνιο που αρχίζει να τρέχει γρήγορα σε ένα τρίτο κύκλο γύρω από τα δεύτερα οκτώ ηλεκτρόνια και φωνάζει)

Ηλεκτρόνιο: Είμαι το ηλεκτρόνιο που κινούμαι στη Τρίτη στοιβάδα γύρω από το πυρήνα... είμαι το πιο ζωηρό και σκανταλιάρικο και μου αρέσει να τρέχω και να χοροπηδώ...

Δημόκριτος: Ποπό φασαρία που κάνει αυτό; Έχει πολλή ενέργεια... όμως μου φαίνεται ότι κάτι δεν μου λες καλά...

Άτομο Νατρίου: Τι εννοείς δάσκαλε;

Δημόκριτος: Κάτι δεν πάει καλά εδώ ... αφού όλα τα άτομα αποτελούνται από πρωτόνια, νετρόνια και ηλεκτρόνια ... άρα όλα τα άτομα είναι ίδια, άρα όλα τα σώματα είναι ίδια... Και όμως, η θάλασσα δεν είναι ίδια με την άμμο ή το αλάτι ή με το χρυσό ή με

Άτομο Νατρίου: Δάσκαλε συγκεντρώσου.... Εσείς οι άνθρωποι, δεν είστε όλοι ίδιοι, ξεχωρίζετε από τα κιλά σας, το χρώμα των μαλλιών σας, το ύψος σας και γενικότερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σας, έτσι και εμείς τα άτομα ξεχωρίζουμε...

Δημόκριτος: Το βρήκα, μα που είχα το μυαλό μου... ξεχωρίζετε από τον αριθμό πρωτονίων που έχετε στον πυρήνα σας... μα βέβαια γι' αυτό άλλωστε μου συστήθηκες από την αρχή ως ένα άτομο ΝΑΤΡΙΟΥ και όχι σαν ένα άτομο γενικά....

Άτομο Νατρίου: Ακριβώς ... μπράβο δάσκαλε.. εγώ είμαι ένα άτομο Νατρίου διότι έχω 11 πρωτόνια στον πυρήνα μου, αν είχα 1 πρωτόνιο θα με λέγανε υδρογόνο, αν είχα 8 πρωτόνια θα με λέγανε οξυγόνο, αν είχα 17 πρωτόνια θα με λέγανε Χλώριο... (Μπαίνει στη σκηνή το άτομο Χλωρίου - ένα κορίτσι)

Άτομο Χλωρίου : Με φώναξε κανείς;

Άτομο Νατρίου: Όχι δεν σε φωνάξαμε; Γιατί πάντα φυτρώνεις εκεί που δεν σε σπέρνουν... Τώρα αν σε πάρει είδηση το ηλεκτρόνιο μου, θα ξεσηκωθεί... (Το τελευταίο ηλεκτρόνιο της τρίτης στοιβάδας σταματά ξαφνικά να τρέχει και αρχίζει να χοροπηδά χαρούμενα απευθυνόμενο στο άτομο Χλωρίου)

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

Δημόκριτος: Τι είναι όλη αυτή η φασαρία . Ποιά είναι αυτή; (δείχνει το άτομο Χλωρίου) Γιατί κάνει φασαρία αυτό; (δείχνει το ηλεκτρόνιο της τρίτης στοιβάδας)

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

Άτομο Χλωρίου: Είμαι ένα άτομο Χλωρίου και άκουσα κάποιον να με φωνάζει... Και όχι μόνο να με φωνάζει αλλά είχε και το θράσος να περιγράψει και το σώμα μου. (Μιλάει κοροϊδευτικά παριστάνοντας τη φωνή του ατόμου Νατρίου)... αν είχα 17 πρωτόνια θα με λέγανε Χλώριο... (Κοιτάει το άτομο Νατρίου και μετά δείχνει τα πρωτόνια, τα νετρόνια και τα ηλεκτρόνια που βρίσκονται στη σκηνή)... και εσύ γιατί γδύθηκες;

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

Άτομο Νατρίου: Γδύθηκα, γιατί βαρέθηκα τόσα χρόνια να ακούω το δάσκαλο να λέει πως είμαστε άτομα δηλαδή αδιαίρετα....

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

Άτομο Νατρίου: (Απευθύνεται στο ηλεκτρόνιο του) Εσύ κάτσε καλά ... δεν έχω όρεξη και ούτε είναι η κατάλληλη στιγμή για έρωτες και γάμους...

Δημόκριτος: (Επαναλαμβάνει με απορία) η κατάλληλη στιγμή για έρωτες και γάμους... Δηλαδή εσείς οι δύο μπορείτε να ενωθείτε; Να κάνετε δεσμό;

Άτομο Νατρίου: Ναι δάσκαλε, όλα τα στοιχεία στη φύση ενώνονται με τον κανόνα του οκτώ. Τα άτομα δεν ενώνονται με όλα τα άλλα άτομα. Ενώνονται μόνο με εκείνα που μετά την ένωση θα έχουν το κάθε ένα οκτώ ηλεκτρόνια στην εξωτερική στοιβάδα.

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

Δημόκριτος: Ε;

Άτομο Νατρίου: Δηλαδή κοίτα, εγώ στην εξωτερική στοιβάδα έχω ένα ηλεκτρόνιο... αυτό το παρτσακλό που θέλει να φύγει.

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

Άτομο Νατρίου: Αν του επιτρέψω να φύγει τότε μένω με την προηγούμενη στοιβάδα ηλεκτρονίων που έχει οκτώ ηλεκτρόνια, σωστά;

Δημόκριτος: Ναι δηλαδή ναι (μετράει) οκτώ. Και που θα πάει αυτό; (Όσο μετράει ο Δημόκριτος το ηλεκτρόνιο της εξωτερικής στοιβάδας απευθύνεται στο άτομο του Νατρίου δείχνοντας το άτομο του Χλωρίου)

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Να πάω μαζί του; Σε παρακαλώ;

Άτομο Χλωρίου: Αυτό θα το πάρω εγώ. Δάσκαλε εγώ το χλώριο, έχω 7 ηλεκτρόνια στην εξωτερική στοιβάδα. Οπότε αν το πάρω κι αυτό θα έχω και εγώ οκτώ ηλεκτρόνια.

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Έλα, πάρε με μαζί σου...

Δημόκριτος: Και πως ενώνεστε;

Άτομο Χλωρίου: Μα με το φορτίο δάσκαλε.

Άτομο Νατρίου: Θυμάσαι που σου είπα πως όσα είναι τα πρωτόνια είναι και τα ηλεκτρόνια;

Δημόκριτος: Δεν μου είπες. Το κατάλαβα μόνος μου, πως όσα είναι τα θετικά + πρέπει να είναι και τα αρνητικά - . Ααααα τώρα καταλαβαίνω..... (απευθύνεται στο άτομο Νατρίου). Σου φεύγει ένα ηλεκτρόνιο οπότε σου περισσεύουν τα πρωτόνια τα θετικά και έτσι έχεις θετικό φορτίο. (απευθύνεται στο άτομο Χλωρίου). Εσύ παίρνεις το ηλεκτρόνιο αυτό και έχεις περισσότερα ηλεκτρόνια άρα αρνητικό φορτίο. ΟΠΟΤΕ έτσι ενώνεστε, τα ετερόνυμα έλκονται όπως οι μαγνήτες. !!!!

Άτομο Χλωρίου: Σπίρτο, ο Δάσκαλος...

Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας: Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

Άτομο Νατρίου: Άντε Πήγαινε. (Το ηλεκτρόνιο φεύγει χαρούμενο, κάνει μια στροφή γύρω από το άτομο Χλωρίου, πάει από πίσω του και το άτομο χλωρίου πλησιάζει σιγά σιγά προς το άτομο Νατρίου. Πιάνονται από τα χέρια. Η σκηνή πίσω αδειάζει καθώς απομακρύνονται τα ηλεκτρόνια, τα πρωτόνια και τα νετρόνια.)

Άτομα Χλωρίου και Νατρίου: (τα δύο παιδιά πιασμένα από το χέρι): Δάσκαλε, να σου συστήσουμε κάτι νέο. Αυτό που δημιουργήθηκε από την ένωση μας. Είναι άσπρο , αλμυρό και δεν μοιάζει σε τίποτα μαζί μας. (Στη σκηνή βγαίνει ένα παιδί ντυμένο στα άσπρα με την ταμπέλα Χλωριούχο Νάτριο)

Χλωριούχο Νάτριο: Είμαι το δημιούργημα της ένωσης του Νατρίου και του Χλωρίου. Το όνομά μου είναι χλωριούχο νάτριο και είμαι γνωστό σε όλους σας ως αλάτι.

Δημόκριτος: Αλάτι ε... δημιουργήσατε αλάτι! Υπέροχο! (Το Χλωριούχο Νάτριο και το Χλώριο φεύγουν από τη σκηνή)

Άτομο Νατρίου: Και τώρα δάσκαλε πάλι μείναμε οι δύο μας... Μα πες μου τώρα που έμαθες την αλήθεια... τι θα κάνεις; θα συνεχίσεις να κάθεσαι εδώ και να φιλοσοφείς;

Δημόκριτος: Αλήθεια τι θα κάνω τώρα... Δε ξέρω; Να κάτσω άραγε εδώ και να συνεχίσω να σκέφτομαι ή να περάσω στην άλλη πλευρά... εκεί που

βρίσκονται δηλαδή ο δάσκαλος μου ο Λεύκιππος και όλοι οι υπέροχοι άνθρωποι που γνώρισα στην εποχή μου;

Ατομο Νατρίου: Κάλλιο αργά παρά ποτέ... νομίζω ότι ήρθε η ώρα πάς στην εποχή σου και να βρεις όλους αυτούς τους σπουδαίους ανθρώπους που μαζί σου βάλανε τα θεμέλια της επιστήμης και του πολιτισμού. Αρκετά μοναχικά χρόνια πέρασες.

Δημόκριτος: Και όμως... κάτι μου λείπει... κάτι μου λείει πως υπάρχει κάτι ακόμα που δεν έχω ανακαλύψει...

Ατομο Νατρίου: Σαν τι δάσκαλε;

Δημόκριτος: Τα μικρότερα αδιαίρετα σωματίδια της ύλης είναι τα πρωτόνια και τα νετρόνια ή μήπως υπάρχει και κάτι άλλο;

Ατομο Νατρίου: Αν στο αποκαλύψω, θα ξεκολλήσεις από τη θέση σου ; Θα φύγεις από αυτή την παραλία. Έχεις αραχνιάσει εδώ πέρα. Βαρέθηκα πια να σε βλέπω.

Δημόκριτος: Μόνο ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ και εξαφανίζομαι αμέσως από τα μάτια σου.

Ατομο Νατρίου: Ναι, τα πρωτόνια και τα νετρόνια αποτελούνται από άλλα μικρότερα σωματίδια που ο Αμερικάνος που τα ανακάλυψε τα ονόμασε κουάρκ. Εξαφανίσου τώρα από τα μάτια μου. (Ο Δημόκριτος σηκώνεται χαρούμενος από τη θέση του και ξεκινάει να φύγει από τη σκηνή γελώντας και φωνάζοντας)

Δημόκριτος: Άκου κουάρκ... Δεν βρέθηκε ένα Έλληνας επιστήμονας να τα ανακλύψει για να τους δώσει ένα πιο σοβαρό όνομα... Άκου κουάρκ. Κουαρκ!!! Περίμενε να πάω απέναντι **και να** το πω στους άλλους... θα ξεραθούν στα γέλια... Άκου κουάρκ. Κουαρκ!!!

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Νίκος Πατεργιαννάκης απεφοίτησε από τη σχολή Φυσικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1989. Επί σειρά ετών εργάστηκε ως εκπαιδευτικός στον ιδιωτικό τομέα ως Εκπαιδευτικός και Διευθυντής Σπουδών 3 Φροντιστηρίων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απέκτησε εξειδικεύσεις στη διαχείριση δικτύων από τη Microsoft. Επιπλέον διετέλεσε διοικητικό στέλεχος σε εταιρεία Νέων Τεχνολογιών. Ασχολήθηκε μελέτες ευρωπαϊκών προγραμμάτων και διετέλεσε Υπεύθυνος Αποτελεσματικότητας σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας του ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, «Θερινά σχολεία επιχειρηματικότητας και επαγγελματικής Εκπαίδευσης για μαθητές των ΤΕΕ/ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ/ΣΕΚ, όλης της Ελλάδας, πλιν Αττικής» πράξης 2.3.2ζ. Εισηγήθηκε σχεδίασε και υλοποίησε τα πρώτα Θερινά Σχολεία Επιχειρηματικότητας μαθητών Ειδικής Αγωγής. Σήμερα, είναι μέλος της Ομάδας έργου στη Πράξη ΘΑΛΗΣ: «*Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*». Έλαβε μέρος ως εισηγητής σε πολλές ημερίδες και σεμινάρια του ΥΠΕΠΘ σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και την Επιχειρηματικότητα και σε Διεθνή Συνέδρια Πολιτισμού και Επιστημών της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών.

Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο: Αξιοποιώντας θεατρικές μεθόδους για να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε το σχολικό εκφοβισμό

Κωνσταντίνος Ι. Σκρεπετός

Δάσκαλος 3^{ου} Δ. Σχ. Αχαρνών
kostas_skrepetos@yahoo.co.uk

Περίληψη

Το εργαστήριο που συνοδεύει την εισήγηση για τα σημαντικά αποτελέσματα που έχει στον περιορισμό της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία προγραμμάτων θεατροπαιδαγωγικών, περιλάμβανε ασκήσεις από το βασικό εγχειρίδιο του προγράμματος DRACON INTERNATIONAL.

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγική του θεάτρου, εκφοβισμός, ενσυναίσθηση, μάθηση μεταξύ ισότιμων

Abstract

The laboratory accompanying the recommendation for the important effects of the restriction of school violence and bullying in schools Theatre- programs included exercises from the basic user program DRACON INTERNATIONAL.

Keywords: Pedagogy theater , bullying , empathy , learning among equals

Το εργαστήριο ξεκίνησε με μια ολιγόλεπτη εισαγωγή για το DRAMA for CONFLICT- DRACON INTERNATIONAL, του οποίου οι ασκήσεις αποτελούν το κύριο μέρος του.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από την ομάδα των συμμετεχόντων να κάνει ένα κύκλο, οι σωματικές δραστηριότητες άρχισαν με "ζέσταμα", τεντώματα των χεριών, των ποδιών και ολόκληρου του σώματος τολμώντας εξωκαθημερινές στάσεις. Με τη συνοδεία μουσικής ζητήθηκε να περπατήσουν στο χώρο ακανόνιστα. Επιδείχθηκαν διάφορες ταχύτητες κίνησης, με το 3 κανονικά, το 2 λίγο πιο αργά, το 1 ακόμα πιο αργά, σα ρομπότ, το 4 πιο γρήγορα από το κανονικό, το 5 σχεδόν τρέξιμο και το 0 ακίνητοι.

Με την ομάδα ενεργοποιημένη και χαμογελαστή ακολούθησαν οι «χαιρετισμοί», όπου αρχικά οι συμμετέχοντες αντάλλαξαν χειραψία λέγοντας το ονοματεπώνυμό τους σε όποιον συναντούσαν περπατώντας. Η άσκηση εξελίχθηκε με το χαιρετισμό να γίνεται ακουμπώντας το γόνατό και άλλα μέλη του σώματος.

Η δραστηριότητα άφησε την ομάδα και ευδιάθετη και ακολούθησε η άσκηση «ώμος- με ώμο», όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να βρουν κάποιον ίσου ύψους, να κολλήσουν τους ώμους τους και χωρίς να έχουν λεκτική επικοινωνία, να περπατούν σε όλο το χώρο που έχουν διαθέσιμο, κατευθύνοντας πότε ο ένας, πότε ο άλλος, σε αλληλεπίδραση με σκοπό να καλύπτουν τα κενά του.

Ακολούθησε ο χωρισμός σε ζευγάρια, κατά προτίμηση με κάποιον που δεν γνώριζαν εκ των προτέρων για την άσκηση του 'καθρέφτη'. Οι ρόλοι άτομο / κατοπτρισμός του, αρχικά άλλαζαν με παράγγελμα του εμψυχωτή και στη συνέχεια με σιωπηλή συνεννόηση των δύο. Οι κινήσεις γίνονται σε τρία επίπεδα: ψηλά, μεσαία, χαμηλά. Εμπλουτίστηκε στη συνέχεια με διάφορες γκριμάτσες και ολοκληρώθηκε με παράλληλες κινήσεις και βηματισμούς, σε 'οριζόντιο καθρέφτη'.

Επόμενη δραστηριότητα ήταν η «παρουσίαση». Ζητήθηκε να χωριστεί η ομάδα ξανά σε ζευγάρια, επιλέγοντας ο καθένας κάποιον που του κινούσε το ενδιαφέρον, να συζητήσουν για λίγα λεπτά (το όνομα του, τι του αρέσει, τι φοβάται κλπ) και να τον παρουσιάσουν στους υπόλοιπους. Έμφαση έπρεπε να δοθεί περισσότερο σε χαρακτηριστικά που ήταν μοναδικά και ιδιαίτερα για τον καθένα. Στην παρουσίαση ζητήθηκε επίσης να προστεθεί κάποιο ψέμα. Μοιράστηκαν χαρτιά και μαρκαδόροι. Στη συνέχεια, ο εμψυχωτής τοποθέτησε μια καρέκλα στη μέση του χώρου και οι συμμετέχοντες τότε αλληλοπαρουσιάστηκαν, με τον περιγραφόμενο καθιστό. Οι υπόλοιποι καλούνταν να βρουν τι ψέματα ειπώθηκαν.

Ακολούθως χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων και μοιράστηκε από ένα χαρτάκι όπου ήταν γραμμένο κάποιο συναίσθημα - Λύπη - Χαρά - Άγχος - Φόβος - Ικανοποίηση - Αγωνία - Καταπίεση - Επιτυχία - Περηφάνια - Οργή - Ευτυχία - Πανικός-! Έρωτας - Ενθουσιασμός - Ανυπομονησία - Συμπόνια Ενθάρρυνση - Κουράγιο... Κάθε ομάδα προσπαθούσε δημιουργώντας με παντομίμα μία μικρή σκηνή, να δείξει στους υπόλοιπους ποιο συναίσθημα ήταν αυτό.

Σε λίγο, αφού επαναλήφθηκαν οι βηματισμοί, ο εμψυχωτής έδωσε σε καθένα από ένα χαρτάκι με κάποιον ρόλο που οι υπόλοιποι δεν γνώριζαν, όπως

- Κυρία που ψάχνει τα κλειδιά της: Έχει άγχος γιατί πρέπει να πάει στο σχολείο, τη θέλει κάτι ο διευθυντής. Για το γιο της θα είναι πάλι.
- Επισκέπτης από την Άρτα: Ήρθε για λίγες μέρες, θέλει να επιστρέψει νωρίτερα από ότι είχε κανονίσει γιατί τον κούρασε η πόλη.
- Μαγαζάτορας στο κέντρο: Έχει ανάγκη από ξεκούραση και για αυτό σέρνεται. Το μαγαζί δεν πάει καλά.
- Διευθυντής υπηρεσίας: Δεν έδειξε μεγάλη δραστηριότητα τελευταία και, φοβάται ότι θα τον γυρίσουν στα ταμεία, έχει άγχος με υπάλληλο που διεκδικεί τη θέση του.
- Νιόπαντρος, Επιτέλους παντρεύτηκε με τον παιδικό του έρωτα. Είναι χαρούμενος, η ζωή μοιάζει πιο όμορφη τώρα!

- Τροχονόμος: Από την ορθοστασία τον πονάει η μέση, στο σπίτι η γυναίκα του παραπονιέται συνέχεια για τα οικονομικά.
- Μαθήτρια Λυκείου: Δε διάβασε και έχει κάνει κοπάνα, περπατάει με προσοχή επειδή φοβάται μη τη δουν και το μάθουν οι γονείς της.
- Σύριος μετανάστης: Νιώθει γενικά ανασφαλής και δε μιλάει ακόμα καλά τη γλώσσα Χαμογελά γιατί πιστεύει ότι αυτό θα τον διευκολύνει να παραμείνει και να εγκατασταθεί.
- Ο κύριος Δημήτρης: Έχασε τη δουλειά του και ακόμα δεν το έχει ομολογήσει στη σύζυγο.

Δόθηκε οδηγία στους συμμετέχοντες να περπατήσουν στο χώρο και να συζητήσουν εντός ρόλου με όποιον συναντούσαν. Όταν κάθε συμμετέχοντας είχε την ευκαιρία να το κάνει με αρκετούς, οι ρόλοι αποκαλύφθηκαν διαπιστώνοντας αν έγινε κατανοητό ότι ενσάρκωναν.

Η κύρια δραστηριότητα του εργαστηρίου ήταν «η δραματοποίηση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού». Ο εμπνευστής άλλαξε το ύφος του από χαρούμενο και παιγνιώδες σε δραματικό. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε και μοιράστηκε ένα δισέλιδο με τίτλο :

Τα προβλήματα του Βασίλη.

Βασίλης: Από τότε που μετακομίσαμε με δυσκολία σηκώνομαι κάθε μέρα. Όλο να κοιμάμαι θέλω. Ειδικά στο σχολείο δε μπορώ. Με πειράζουν συνέχεια, πιο πολύ εκείνος ο ψηλός, ο Άλκης και η παρέα του. Ο κύριος Γιώργος... λες και δε βλέπει. Το ίδιο και ο διευθυντής. Θα τους άρεσε αν ήταν το παιδί τους στη θέση μου; Τα λέω στη μάνα μου – πατέρα δεν έχω- και όλο κλαίει.

Άλκης: Φέτος είμαι ο πιο μάγκας στο σχολείο. Πέρσι ήταν και ο Πάνος, μα όταν μείναμε στην ίδια τάξη, αυτός άλλαξε σχολείο. Τώρα με τους μικρούς, ότι θέλω κάνω. Έχει πλάκα που τους τρομάζω και φοβούνται να το μαρτυρήσουν.

Χριστίνα: (συμμαθήτρια Άλκη και Βασίλη): Αυτός ο κύριος Γιώργος... Μόνο για τα μαθήματα ενδιαφέρεται. Εξαγριώνεται για την προπαίδεια, ή αν ξεχάσεις πότε έγινε η τάδε μάχη και δε νοιάζεται που τα αγόρια πλακώνονται... Τον καινούριο τον Βασίλη τον πειράζουμε κάθε μέρα, κάνει ότι δε τον νοιάζει, αλλά τον έχω δει να κλαίει πολλές φορές. Αυτό το ηλίθιο γομάρι ο Άλκης πιο πολύ, θέλει να δείχνει μάγκας και νομίζει ότι έτσι μου αρέσει. Ντροπή τους όλων !

Ζήσης: (συμμαθητής Άλκη και Βασίλη): Ρε τον Άλκη, πλάκα που έχει ! Και στα μαθήματα ότι θέλει κάνει. Ο δάσκαλος βαρέθηκε και του φωνάζει μόνο να περάσει έξω. Του χρόνου θα πάει γυμνάσιο, δεν τον αντέχουν, αποκλείεται να μην τον περάσουν.

Παντελής: (συμμαθητής Άλκη και Βασίλη): Κοίτα τον Άλκη .. έπιασε ξανά το Βασίλη. Τον έριξε με το πρόσωπο στο χώμα και γελάει. Το γουρούνι... Ευτυχώς πάντως, τελευταία δεν ασχολείται μαζί μου.

Κύριος Γιώργος: (δάσκαλος): Σε δύο χρόνια βγαίνω στη σύνταξη, δε προλάβαινα να βγω νωρίτερα, να πάρω και το εφάπαξ, δικά μου χρήματα, κρατημένα κάθε μήνα, τους αλήτες... Δεν έφταναν όλα, έχω και δύσκολη τάξη. Τις προάλλες ήρθε ο πατέρας αυτού του τέρατος του Άλκη και μου εκμυστηρεύτηκε ότι κοντεύει χρόνος που είναι και οι δυο τους χωρίς δουλειά, και .. εκνευρίζεται μερικές φορές και το βαράει το βλαστάρι του. Καλά του κάνεις, ήθελα να πω, αλλά συγκρατήθηκα. Δε βαριέσαι, θα περάσει και αυτή η χρονιά . . .

Διευθυντής: Βρέθηκα σε ένα διαλυμένο σχολείο. Οι συνάδελφοι σε κλίκες, τα παιδιά ατίθασα, οι γονείς απόντες και όταν εμφανίζονται ... αναιδέις. Είναι και αυτό το καλόπαιδο ο Άλκης. Όλο προβλήματα δημιουργεί. Να περάσει η χρονιά, να πάει στο γυμνάσιο να βασανίζει άλλους. Έχει το Γιώργο δάσκαλο και δεν μπορεί να το χειριστεί. Πάντα στριμμένος ήταν, τώρα που όπου να'ναι βγαίνει στη σύνταξη, δε μπορώ να του μιλήσω.

Μαρία: (μαθήτρια Δ' τάξης) Με τον Άλκη είμαστε γειτονόπουλα Το Βασίλη τον συμπαθώ πολύ. Αν γνώριζε τι ξύλο τρώει κάθε μέρα ο Άλκης από τον πατέρα του, ίσως να καταλάβαινε γιατί φέρεται έτσι. Σε ποιόν πρέπει να μιλήσω δε ξέρω, αλλά κάτι πρέπει να κάνω.

Κυρία Ιωάννα: (δασκάλα της Πέμπτης τάξης που πέρσι είχε τον Άλκη) Όλο βλέπω τον Άλκη να ενοχλεί όποιον του έρχεται και θυμάμαι τις δυσκολίες που είχαμε πέρσι. Πάντως στο τέλος ο πατέρας του με άκουσε. Ίσως να του ξαναμιλούσα;;;

Πέτρος: (γυμνασιόπαιδο, παλιός φίλος και συμμαθητής του Άλκη) Του είπα τον Άλκη ότι είναι ντροπή να βαράει τα μικρά. Μου τα'πε η ξαδέλφη μου η Χριστίνα. Στο ιντερνέτ καφέ χθες του ζήτησα να συμμαζευτεί. Να δούμε τι θα γίνει... Βρίσκει και κάνει. Στο γυμνάσιο θα μάθει το θρασίμι . . .

Κάθε ομάδα έπρεπε να επινοήσει μία σκηνή, ότι ήθελε, επιλέγοντας ελεύθερα κάποιους από τους χαρακτήρες, προκειμένου να αποδοθεί η κατάσταση που επικρατούσε. Ο εμπνευστής επίσης ζήτησε στο τέλος κάθε αυτοσχεδιασμού να φαίνεται μία θετική προοπτική ανατροπής του δυσάρεστου αυτού κλίματος, μία ελπίδα βελτίωσης, υποστήριξης και καταπολέμησης της βίας στο σχολείο. Ολοκληρώθηκε με συζήτηση για τις λύσεις που οι συμμετέχοντες πρότειναν.

Όταν τέλειωσαν όλες οι ομάδες, ακολούθησε συζήτηση για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και την ευαισθητοποίηση / ενσυναίσθηση που επιτεύχθηκε με τη δράση. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες μοιράστηκαν προσωπικά τους βιώματα και ο εμπνευστής τους ευχαρίστησε για αυτό. Το κλίμα είχε –όπως ήταν αναμενόμενο– βαρύνει πολύ και ζητήθηκε οι συμμετέχοντες να σταθούν όρθιοι και να πιαστούν όλοι χέρι-χέρι σχηματίζοντας κύκλο ο οποίος ανοιγόκλεινε σε αυξανόμενο ρυθμό– «σα μέδουσα».

Φεύγοντας, πήραν μαζί τους ένα φυλλάδιο με επιλογή ασκήσεων από το πρόγραμμα DRACON.

Βιβλιογραφία

DRACONInternational<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/5975/drac06nov.pdf;jsessionid=03A13E5BF60F8C16F6036A24FEEF59B3?sequence=1>

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Δάσκαλος-Γεωργοοικονομολόγος, απόφοιτος Μεταπτυχιακού Προγράμματος ΑΠΘ, ΠΤΔΕ «Εκπαίδευση & Κοινωνικός Αποκλεισμός» Θέμα εργασίας: «Περιορίζοντας τον εκφοβισμό και τη σχολική βία με μεθόδους που στηρίζονται στο θέατρο», Πτυχίο Δασκάλου ΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Απόφοιτος Τμήματος Γεωργικής Οικονομίας, Γεωπονικού Παν/μιου Αθήνας. Δάσκαλος 2000-τώρα, 1995-2000 Εργάστηκα στο σχεδιασμό και υλοποίηση σεμιναρίων του Υπουργείου Εργασίας Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και σε φορείς ΚΕΚ. ΠΕΚ. ως εισηγητής σε προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων, συνεχιζόμενη εκπαίδευσης και αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού σε ειδικές ομάδες. Ευχέρεια στη χρήση υπολογιστή (Βεβαίωση πιστοποίησης του επιχειρησιακού προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας Γ' ΚΠΣ» 11/5/2006). Αγγλικά FCE1981, άνεση επικοινωνίας στα ισπανικά. Εισηγητής σε ημερίδες που διοργανώθηκαν μεταξύ 2009-2011 στις περιφέρειες Αθμιας Εκπ/σης Β' Αθήνας και Εύβοιας για την παιδαγωγική αξιοποίηση διαδραστικού πίνακα –και επιπεδοσκοπίου– στερεοσκοπίου VISUALIZER. Μέλος Δικτύου για το θέατρο στην εκπαίδευση 2003-τώρα. Ενδιαφέροντα: Ενθάρρυνση, Παιδαγωγική του Θεάτρου, Εκπαίδευση για την Ειρήνη.

